

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAYCON DOUGLAS BENTO

TEATRO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: NARRATIVAS TEATRAIS COMO
EXPRESSÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

CURITIBA

2024

MAYCON DOUGLAS BENTO

TEATRO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: NARRATIVAS TEATRAIS COMO
EXPRESSÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, no Setor de Educação, na Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Claudia Urban.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bento, Maycon Douglas.

Teatro e consciência histórica : narrativas teatrais como expressão da aprendizagem histórica / Maycon Douglas Bento – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Gizele de Souza

1. Educação – Estudo e ensino. 2. História – Estudo e ensino. 3. Teatro – Educação. 4. Teatro escolar. 5. Teatro na educação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MAYCON DOUGLAS BENTO** intitulada: **TEATRO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: NARRATIVAS TEATRAIS COMO EXPRESSÃO DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA**, sob orientação da Profa. Dra. ANA CLAUDIA URBAN, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Dezembro de 2024.

Assinatura Eletrônica

20/12/2024 20:33:24.0

ANA CLAUDIA URBAN

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/01/2025 12:49:06.0

TIAGO COSTA SANCHES

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA)

Assinatura Eletrônica

21/12/2024 18:41:25.0

RICARDO ANTUNES DE SÁ

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo a investigação a respeito do processo de Aprendizagem Histórica, bem como a formação de uma consciência histórica capaz de atribuir sentido aos processos temporais por meio de narrativa histórica, se apropriando das linguagens teatrais para este fim. Compreende-se este trabalho como qualitativo (Coimbra; Martins, 2014), analisado por meio do estudo de caso (Martins, 2004). O elemento teatral, entendido nesta dissertação como linguagem teatral, foi desenvolvido como elemento inerente ao ser humano, cuja ideia se ancora em Tomasello (2008) e a origem da comunicação humana, bem como as ideias de Boal (2012) e Amaral (1996) a respeito da teatralidade humana. A relação entre o teatro e a educação teve relevância neste trabalho, levando em consideração a historicidade desta relação (Courtney, 1980) e suas qualidades pedagógicas dentro do ambiente escolar (Arcoverde, 2008). O processo empírico buscou analisar o exercício teatral de estudantes do ensino médio, de faixa etária entre 14 e 17 anos, onde foram avaliados por meio de jogos teatrais (Spolin, 2007), se apropriando desta linguagem em formato narrativo como expressão da aprendizagem histórica (Rüsen, 2022), ancorado no processo teórico-metodológico da Aula Histórica (Schmidt, 2020). O recorte histórico do trabalho foi o período ditatorial, ocorrido no Brasil entre os anos de 1964 a 1985. Foi possível perceber, por meio dos resultados, a compreensão histórica dos estudantes, bem como o entendimento deste contexto no tempo presente, podendo, assim, projetar o futuro. Revelou-se, através das linguagens teatrais, a capacidade narrativa dos jovens estudantes, expressando, assim, a aprendizagem histórica a respeito do recorte histórico estudado.

Palavras-chave: Aprendizagem Histórica; Educação Histórica; Consciência Histórica; Narrativa Histórica; Teatro.

ABSTRACT

The aim of this work was to investigate the process of Historical Learning, as well as the formation of a historical consciousness capable of attributing meaning to temporal processes through historical narrative, appropriating theatrical languages for this purpose. This is a qualitative study (Coimbra; Martins, 2014), analyzed through a case study (Martins, 2004). The theatrical element, understood in this dissertation as theatrical language, was developed as an element inherent to the human being, whose idea is anchored in Tomasello (2008) and the origin of human communication, as well as the ideas of Boal (2012) and Amaral (1996) regarding human theatricality. The relationship between theater and education was relevant to this work, taking into account the historicity of this relationship (Courtney, 1980) and its pedagogical qualities within the school environment (Arcoverde, 2008). The empirical process sought to analyze the theatrical exercise of high school students, aged between 14 and 17, where they were evaluated through theatrical games (Spolin, 2007), appropriating this language in narrative format as an expression of historical learning (Rüsen, 2022), anchored in the theoretical-methodological process of the Historical Classroom (Schmidt, 2020). The historical context of this work was the Brazilian military dictatorship, a period that lasted from 1964 to 1985. It was possible to see, through the results, the students' historical understanding, as well as the understanding of this context in the present time, thus being able to project the future. In other words, this work revealed students' narrative ability by expressing their historical learning about the studied time period through theatrical language.

Keywords: Historical Learning; Historical Education; Historical Consciousness; Historical Narrative; Theater.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA I – A ESTRUTURA OCULTA DE UM QUADRADO.....	24
FIGURA II – MATRIZ DA AULA HISTÓRICA.....	65

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DATAS E HORÁRIOS DA PESQUISA.....	68
TABELA 2 – PERSONAGENS E SUAS CARACTERÍSTICAS.....	76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA.....	11
1.2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS EXPERIÊNCIAS TEATRAIS QUE O TRANSFORMARAM EM PESQUISADOR.....	12
1.3 AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O TEMPO E UMA PROJEÇÃO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	15
1.4 POTENCIALIDADES DA ARTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	23
1.5 PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA.....	30
1.6 OBJETIVO GERAL.....	31
1.6.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	31
2 TEATRO E SUA LINGUAGEM.....	34
2.1 O TEATRO COMO ELEMENTO DA CULTURA HISTÓRICA.....	43
3 TEATRO E EDUCAÇÃO.....	56
3.1 TEATRO E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	60
4 TEATRO-HISTÓRIA: PROCESSO EMPÍRICO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	68
4.1 UMA BRINCADEIRA SÉRIA.....	69
4.2 DANDO AS MÃOS À PERSONAGEM.....	76
4.3 CARA A CARA.....	80
4.4 AULA HISTÓRICA.....	97
4.5 O CONFRONTO DE CENAS.....	100
4.6 CONSTRUINDO O FUTURO DAS PERSONAGENS.....	103
4.7 O TEATRO E A HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE PASSADO, PRESENTE E FUTURO.....	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	119

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fruto de vivências situadas em contextos educacionais ocorridas muito antes do próprio pesquisador se tornar pesquisador e foram concebidas durante um processo complexo, cuja percepção de um necessário aprofundamento ainda não se encontrava nítida.

A partir de experiências pessoais com as linguagens teatrais, um dos elementos centrais deste trabalho, foi possível perceber a capacidade que essa vertente artística tem enquanto linguagem narrativa, sendo possível conectá-la à leva de pesquisas dentro do campo da Educação Histórica. Campo este que me foi apresentado durante a graduação, ganhando cada vez mais sentido para os estudos sobre o processo de aprendizagem histórica (Rüsen, 2011; 2012).

A aprendizagem histórica, cuja ciência base é a Didática da História (Schmidt, 2017, 2020; Urban, 2011) tem como objeto central a ser pesquisado o educando, sujeito este que, para além dos muros da escola, traz consigo toda uma trajetória de vida, acúmulo de memórias, vivências que, em muitos casos, encontra na escola o ambiente propício para narrar os resultados dessa trajetória (Sacristán, 2005).

Entendendo o ato de narrar como um ato de produzir (Rüsen, 2011). Considero relevante optar por linguagens não convencionais no processo de aprendizagem tradicional como forma de os educandos expressarem as vivências e concepções de mundo, bem como a maneira pelo qual se orientam no tempo. Deste modo, as linguagens teatrais se apresentam como uma opção considerável neste processo. É pertinente apresentar, de maneira breve, os caminhos que percorri até a presente dissertação, tanto no campo pessoal quanto profissional e como a História e as linguagens teatrais foram sendo interligadas neste processo.

1.2 ESTRUTURA DA PESQUISA

Desenvolvido em quatro capítulos, este trabalho buscou possibilitar a junção entre os elementos da linguagem teatral e o campo da Educação Histórica, de modo a utilizar o uso do teatro em sala de aula como forma narrativa da aprendizagem histórica.

No primeiro capítulo, além das experiências profissionais do pesquisador e do problema e objetivos geral e específicos desta dissertação, delimitou-se algumas concepções a respeito do conceito de História no decorrer dos tempos na perspectiva de determinados povos e como a Educação Histórica se projeta como proposta de aprendizagem. Também se trabalhou a concepção de arte com o intuito de dialogar com trabalhos anteriores ligados à Educação Histórica, bem como trazer uma concepção sobre a arte e como esta contribui para os estudos históricos e os processos de aquisição destes conhecimentos.

O segundo capítulo se debruçou a respeito do elemento teatro, levando em consideração seu processo histórico no decorrer do desenvolvimento humano, suas formas e concepções de execução, propondo que, ao compreendê-lo como elemento de variadas possibilidades, pode-se analisar o teatro como linguagem, enaltecendo seu caráter narrativo e presente, não apenas em contextos artísticos, mas também na vida cotidiana. A partir do conceito de cultura descrito por Jörn Rüsen (2022), a ideia de linguagem teatral foi utilizada como forma de interligar o teatro ao campo da Educação Histórica.

Assim, era relevante a partir deste ponto, relacionar diretamente o teatro com a educação, partindo de suas premissas históricas até chegar ao campo teórico. Este processo ficou a cargo do terceiro capítulo, que também trouxe o método utilizado no processo prático designado de Aula Histórica, desenvolvido por Maria Auxiliadora Schmidt (2020).

No quarto capítulo, o processo prático foi desenvolvido na escola em que o pesquisador trabalhava no período da escrita desta dissertação, com estudantes do ensino médio. Utilizando o recorte histórico da Ditadura Empresarial-Militar brasileira (1964-1985), esta etapa empírica se empenhou em se utilizar das linguagens teatrais como ferramenta narrativa para se observar a capacidade do teatro no processo de aprendizagem histórica, bem como analisar se estas narrativas apresentavam, em cada estudante, uma consciência histórica (Rüsen,

2011; 2012; 2022) capaz de se orientar no tempo, de modo a compreender o tempo passado, observar e entender o tempo presente e, assim, projetar o futuro.

1.2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E AS EXPERIÊNCIAS TEATRAIS QUE O TRANSFORMARAM EM PESQUISADOR

Entendendo a educação como um processo que extrapola os muros da escola, a auto identificação com o ato de ensinar, no meu caso, se inicia com uma função muito importante em minha vida: o papel do irmão mais velho. A obrigação do cuidado com minha irmã me levou a entender que *repassar o pouco o que se sabia da vida* era necessário, fosse por meio de brincadeiras, ressaltando o que podia e o que não podia fazer através de regras já estabelecidas, até gestos e palavras que os adultos não gostavam de se ver sendo reproduzidas por uma criança.

Nessa primeira fase da vida, as linguagens teatrais se encontravam presentes em nossas brincadeiras, onde praticamente todo jogo era baseado numa importante ação pantomímica. Não demorei muito para perceber que não estava sozinho na teatralidade. Quando me recordo que, na época, minha pequena irmã, na falta de um longo cabelo, se apropriava dos panos de chão da casa para colocar em sua cabeça, penteando-os e os tratando como verdadeiras madeixas, o teatro estava ali. Ela construía, em certa medida, sua personagem.

Só tomei conta do quão delicado é o processo de ensinar, quando, num ato de imprudência, instruí minha irmã a mostrar o dedo do meio. O problema foi que a primeira pessoa a quem ela decidiu repassar o mais novo conhecimento foi nossa mãe. Depois da bronca, aprendi a analisar melhor cada nova informação e se ela deveria ser, de fato, repassada ou não. Essa teatralidade continuou em outros âmbitos da minha vida, e não poderia ser diferente no ambiente escolar.

Conforme o tempo passava, quaisquer atividades que envolvessem o teatro eram muito mais importantes do que as disciplinas tradicionais, porém, chegou um ponto em que essas peças escolares já não eram suficientes e, quando estava na oitava série do ensino fundamental II (atual nono ano) passando dos limites em sala de aula, minha professora de História – só podia ser de História, me indicou uma companhia de teatro.

Aos 13 anos de idade, no ano de 2010, iniciei nas aulas de teatro sem ter noção do que aquela nova experiência poderia me proporcionar. Tive a oportunidade de

experienciar alguns espetáculos como ator, posteriormente como produtor e, também, como auxiliar de direção, no decorrer dos anos em que fiz parte de uma única companhia teatral, mas que foi a responsável por mudar minha vida para sempre. A companhia Vida é Sonho, sob a direção de Evelyn Maguetta, se tornou uma das instâncias da minha essência enquanto sujeito. Fora dessa bolha, surgiam oportunidades de trabalho nas quais o uso das práticas teatrais seria relevante. A partir de 2015, por exemplo, passei a trabalhar em uma clínica de neuropsicopedagogia, cuja minha função era justamente desenvolver nas crianças a teatralidade, suas capacidades de imitar, reagir à determinada expressão ou apenas “brincar de fingir”.

Essa foi minha primeira grande experiência com educação e as linguagens teatrais. Pude perceber a importância da teatralidade ao entender que, atípicas ou não, as crianças são extremamente teatrais, mesmo que isso fosse demonstrado por meio de um pequeno gesto, uma careta, um sorriso ou qualquer outro simples movimento que demonstrasse uma habilidade pantomímica. Essa importância estava presente, principalmente, nas atividades com crianças não-verbais. Quando a fala não era possível, o corpo detinha a função de ser o principal instrumento de comunicação.

Em 2016, ingressei no curso de História, pela segunda vez, agora na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, minha terra natal. A essa altura, eu já havia iniciado os cursos de Música, Engenharia Ambiental e História – Licenciatura, mas sem sucesso em qualquer uma delas por vários motivos. Foi um processo complexo. Eu amava trabalhar com teatro, com música, mas o mundo acadêmico parecia ser muito confuso para mim, ainda mais se tratando de uma escolha que decidiria meu futuro profissional e, conseqüentemente, aspectos da minha vida pessoal. Fiz a escolha correta em cursar História.

Nesse mesmo ano, ainda em 2016, tive uma das, se não a mais importante experiência da minha vida: a oportunidade de dar aula de teatro para jovens do CENSE (Centros de Socioeducação) de Foz do Iguaçu. Jovens estes que, pelo cometimento de algum delito, eram levados até esse local, cujo objetivo era privá-los de suas liberdades ou em situação de semiliberdade. Essa oportunidade só foi possível graças a um projeto do Governo Estadual do Paraná que, a princípio, havia sido direcionado à minha professora e diretora de teatro que, por não poder

executá-lo, me foi oferecida. Durante mais de um mês, pude desenvolver atividades teatrais com aqueles jovens que, inicialmente, me pareciam completamente desinteressados em qualquer tipo de atividade artística. Entretanto, conforme as aulas aconteciam, iam se soltando cada vez mais. Suas realidades eram expressas através dos jogos teatrais de modo a me surpreender e, ao mesmo tempo, entender como o teatro pode ser poderoso e como suas linguagens podem evocar capacidades pantomímicas inimagináveis, mesmo em contextos tão complexos.

Mesmo no início da graduação, sem o devido conhecimento a respeito do campo da **Educação Histórica**, era possível perceber durante a experiência no Cense que os jovens participantes do projeto se utilizavam das práticas teatrais como forma de narrar suas respectivas realidades fora daquele ambiente. Em determinados jogos teatrais, elementos como: o uso de drogas e o porte de armas eram comuns quando se exigia atuar uma determinada cena a respeito de suas realidades anteriores àquele contexto. Mesmo que, para muitas pessoas, isso possa ser visto como algo chocante, para a maioria daqueles jovens, eram apenas práticas comuns de seus respectivos cotidianos. Isso acendeu uma luz com relação às potencialidades do teatro.

A experiência com os jovens do Cense durou entre junho e julho de 2016, porém foi tão intensa que havia ficado armazenada em minhas memórias como algo extremamente importante. Foi apenas na reta final da graduação, no ano de 2019, que ela adquiriu um caráter academicamente relevante. No processo de escolha do recorte a ser trabalhado no TCC, meu orientador Tiago Sanches, questionou-me sobre a possibilidade de eu trabalhar, de alguma forma, com o teatro. A respeito deste trabalho de conclusão de curso, que será detalhado mais adiante nesta dissertação, pude perceber a possibilidade de conectar as linguagens teatrais e a aprendizagem histórica. Posteriormente, tive o prazer de publicá-lo na REDUH – UFPR no mesmo período em que realizava uma especialização em História da Arte, entre 2020 e 2021, pela faculdade Unyleya. A partir deste ponto, compreendi ser relevante dar continuidade ao trabalho sobre teatro e o campo da Educação Histórica, iniciando, assim, o processo de escrita do projeto de Mestrado.

1.3 AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O TEMPO E UMA PROJEÇÃO PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Este capítulo visa apresentar algumas concepções a respeito da passagem do tempo e como determinadas sociedades no decorrer da história as interpretavam. Isso implica em discorrer como o tempo foi abordado de diferentes maneiras e como o saber histórico foi se construindo até o conceito de Educação Histórica como campo teórico. Portanto, será apresentado, posteriormente, os principais conceitos que serão utilizados no decorrer do trabalho, relacionados ao campo teórico e os elementos que o compõem, de modo a explicá-los em prol de uma melhor compreensão e, principalmente, da conexão entre estes conceitos com os elementos da linguagem teatral.

Partindo do pressuposto de que a história é a cultura situada no tempo e a cultura, por sua vez, está entrelaçada ao desenvolvimento da experiência humana em lidar com os aspectos internos e externos da vida, é preciso ter em mente que a apropriação interpretativa do mundo pelos seres humanos a partir da experiência temporal se caracteriza como algo inerente à humanidade. Desta forma, podemos realizar uma breve “historização” da maneira como o ser humano percebe e interpreta o tempo, demonstrando a humanização desse tempo.

No decorrer da história, o exercício humano de observar o passado e a tentativa de compreendê-lo foi se modificando. Fosse de caráter religioso, fosse pelas transformações materiais ao redor de quem observava, a relação entre o ser humano, sua sociedade e o tempo ganhavam cada vez mais possibilidades de entendimento. A partir do momento que essas sociedades se estruturam a partir de formas mais complexas, a compreensão do tempo também se tornava complexa.

Para os gregos, *Cronos* simbolizava a linearidade do tempo e, por vezes, já foi retratado como um homem muito velho, grisalho, pois tais características se dão pela passagem e experiência da vivência temporal. Na cultura hindu, o tempo é personificado em *Kala*, um ser que exprime a inevitabilidade, tanto da passagem temporal como, principalmente, da morte. Para os romanos, Saturno, inspirado na cultura grega, representa o tempo em um sentido destrutivo, mas não necessariamente negativo. É o tempo que consome, que desgasta. Essa visão se relaciona com as estações e o processo de desenvolvimento do que se plantava e colhia.

Tais exemplos demonstram como a relação entre o ser humano, sua vida prática e o tempo dela podem surgir as mais variadas concepções temporais. Comumente, a cultura grega é associada à base da cultura ocidental, em decorrência da sua influência a partir do Renascimento e, conseqüentemente, do Iluminismo. Entretanto, ao discutir a concepção hegemônica do tempo na sociedade europeia ocidental, pode-se dizer que a referência não seja grega, mas sim judaico-cristã. De acordo com o livro *Os Tipos de Tempo na Cultura Japonesa* (2012), o autor Shuichi Kato discorre sobre como determinadas sociedades enxergavam e moldavam suas relações sociais a partir de interpretações específicas sobre a passagem temporal.

O autor salienta que o pensamento temporal judaico se estrutura numa ideia de linearidade, onde os acontecimentos ocorrem apenas uma vez e que as decisões a respeito destes acontecimentos se relacionam, não necessariamente com o presente, mas com o passado e o futuro. Ou seja, se torna essencial analisar o processo vivido até aquele acontecimento e o que este irá ocasionar no tempo futuro. Assim, pode-se dizer que o livro Êxodo, do velho testamento, exprime exatamente tal ideia. No livro *Exodus and Revolution* (1986), de Michael Walzer, o autor salienta que “No Êxodo, os acontecimentos históricos ocorrem apenas uma vez, e seu significado tem origem num sistema de relação mútua entre o voltar-se para trás e o olhar para o destino a ser seguido”. Isso reflete numa perspectiva cujos acontecimentos, construídos pela passagem do tempo, projetam um “alvo”, um objetivo final, que é a Terra Prometida.

Outras perspectivas a respeito do tempo e sua passagem aumentam ainda mais o arcabouço de interpretações sobre como sociedades antigas enxergavam suas vivências no mundo. Um segundo exemplo descrito por Kato (2012) é o ideal helenístico. Nele, o autor salienta que a observação dos corpos celestes teve relevância crucial no modo como enxergavam o mundo e o tempo. Essa observação deu aos gregos a capacidade de compreender a passagem do tempo, não com linearidade, mas sim como um processo cíclico, cujos acontecimentos históricos poderiam voltar a se repetir, não apenas pela circularidade dos fatos, mas, na perspectiva de filósofos gregos da antiguidade, pela natureza dos homens (Kato, 2012).

A história da compreensão chinesa de tempo se assemelha, em certa medida, com a compreensão helenística. Na China de séculos anteriores à Era Comum, existia o entendimento cíclico do tempo na ideia de um “caminho real”, onde o cerne

deste pensamento se baseia na crença de que um rei, para ser próspero, deveria ter quinhentos anos (Kato, 2012, p. 36). Esse pensamento condiz com um processo temporal cuja ciclicidade diz respeito às mudanças na hierarquia monástica. A partir deste ponto, a interpretação de tempo entre os chineses e os gregos se diverge.

Se considerarmos que o revezamento de prosperidade e declínio é a lei da mudança, sem dúvida isso também é um tipo de sucessão. A visão histórica de sucessão da China Antiga difere do ciclo eterno do helenismo no fato de ser determinada pelo tempo histórico e não por ter ligação com os movimentos dos corpos celestes (Kato, 2012, p. 37).

Isso demonstra uma tendência chinesa a observar com mais atenção as mudanças da sociedade humana e as transformações decorrentes dela. Exemplos como esses explicitam, de modo geral, como o tempo era experienciado e interpretado em determinadas sociedades e também sua relação com a vida prática. Por mais que muitas culturas ainda vejam a passagem temporal por meio de abstrações, muita coisa mudou da Antiguidade para os dias atuais. Essa mudança diz respeito tanto às transformações da sociedade e os aparatos disponíveis para essa observação, bem como a própria função do conhecimento histórico, que foi assumindo metodologias que se distanciaram da vida prática, onde, durante o período iluminista, adquire um caráter científico (Rüsen, 2011).

Pode-se dizer que esse caráter científico elevou as capacidades metodológicas da pesquisa e do estudo da história, o que fez com que surgissem novas perspectivas a respeito dos estudos do tempo e metodologias que buscassem novas interpretações sobre o mundo e o seu passado. Entretanto, também acarretou em uma “cientifização” da história (Rüsen, 2011, p. 25), ou seja, a ciência História passava a ter notoriedade entre pesquisadores e especialistas, o que causou uma centralização do saber histórico, marginalizando processos informais de interpretação do tempo no cotidiano. O saber histórico, antes relacionado com a convivência social, com as crenças, perspectivas de mundo e quaisquer outros elementos culturais que pudessem conectar grupos presentes nas sociedades, neste contexto iluminista, se transforma. Nas palavras de Rüsen (2011, p. 25), “[...] a cientifização da história excluiu da competência da reflexão histórica racional aquelas dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática”.

Conforme a ciência, não apenas histórica, mas geral, se desenvolvia, ambientes educacionais se tornavam depósitos destes conhecimentos construídos na academia. Assim, a escola, que foi, aos poucos, se tornando mais acessível, foi se caracterizando como o principal destino destes conhecimentos que passavam por um processo de simplificação dos saberes desenvolvidos na academia, objetivando a construção de uma memória intencional atrelada aos processos de construção dos Estados-Nação e da identidade nacional, como podemos observar na linha teórica da *École des Annales*, em obras como as de Braudel (1986) e Nora (1993) que abordam o caso da construção da identidade nacional francesa.

Como resultado, o debate sobre uma didática voltada ao ensino da história passou a ser conduzida de modo que os esforços em se pesquisar história no campo científico eram projetados à criação de uma “ponte” entre este conhecimento científico e seus receptores, no caso, os estudantes em ambiente escolar. Ou seja, um processo de transposição dos conhecimentos acadêmicos, transformando-os em conhecimentos escolares. Inicialmente elaborado para o ensino de matemática, a chamada Transposição Didática, por meio de seu precursor, o matemático francês Yves Chevallard (1991), coloca como ponto central o conteúdo, onde este seria transportado da academia para a escola. Seria essa transposição o objeto principal do ensino e da aprendizagem (Urban, 2011).

Assim, a transposição didática passa a influenciar, também, o ensino e aprendizagem de história, onde o foco desta didática seriam os conteúdos pesquisados e produzido por especialistas - o que é relevante para a ciência da História – entretanto, colocando em segundo plano os indivíduos que estariam na outra ponta deste processo, os estudantes.

Distanciando-se das ideias fundadas nestas concepções de história e de ensino de história, bem como do conceito de transposição didática citado anteriormente, este trabalho busca sustentação no arcabouço teórico da Didática da História. Entende-se como didática da história a ciência do “aprender historicamente”. Seria por meio da didática da história que se investigaria como se dá a aprendizagem dos sujeitos a respeito do passado, organizando todo o acúmulo de vivências de modo a compreender o presente e projetar o futuro (Rüsen, 2011; Schmidt, 2017; 2020). Assim,

a Didática da História presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, como realizar a “formação histórica” e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência - organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individuação (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência (Schmidt, 2017, p. 62).

Embasado, principalmente, através dos trabalhos do filósofo da história Jörn Rüsen, o campo da **Educação Histórica** seria o sistema basilar da didática da história, de modo a estruturar conceitos e etapas, objetivando uma aprendizagem sobre o passado baseada na vivência prática e o conhecimento acadêmico, no qual é entendido como elemento nuclear da prática docente o próprio processo de aprendizagem histórica, desta forma, a aprendizagem torna-se ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino de história (Schmidt, 2017). Assim, o objeto final destes esforços seria o que se entende, dentro deste campo, como teoria da **Consciência Histórica**.

Com base na premissa de que se sabemos como se aprende, podemos desenvolver melhores formas de se ensinar, torna-se relevante a compreensão de como o ser humano realiza a atividade mental de interpretação do tempo e como isso influencia no seu agir. Seria, portanto necessárias reflexões do campo da filosofia da história, neste sentido, a obra de Jörn Rüsen é ponto chave do campo da Educação Histórica, assim, passamos a abordar seus principais conceitos como: consciência histórica e suas dimensões, memória e narrativa.

Por se tratar de uma pesquisa no âmbito educacional, deve-se especificar ainda mais as discussões engendradas nesta perspectiva da consciência histórica. Assim, outro elemento de suma importância para o desenvolvimento deste trabalho é a **Aprendizagem Histórica**. Se a Didática da História for entendida como um conceito baseado em três fatores: consciência histórica dos indivíduos, historiografia e o ensino da história, o fator aprendizagem se torna o ponto central (Rüsen, 2012). É através deste tipo de aprendizagem que as competências temporais são transformadas em conhecimento histórico, sejam elas relacionadas à consciência individual, àquelas desenvolvidas por meio de metodologias acadêmicas ou a história enquanto elemento do conhecimento escolar.

A consciência histórica é uma atividade mental inerente ao ser humano e pode ser entendida como *o processo de aprendizagem da história cujo indivíduo que a*

estuda possa desenvolver a capacidade cognitiva de ressignificar suas próprias vivências acumuladas no decorrer da vida, de modo a enxergar a historicidade ao seu redor de uma maneira mais profunda, compreendendo o passado e sua influência no presente, visando projetar o futuro. Para tal, é necessário não apenas se apropriar do conhecimento sobre o passado e modificar sua concepção temporal sobre a vida e o mundo, mas também uma reflexão a respeito deste novo saber. Em linhas gerais, levar em consideração, também, o que este novo conhecimento significa para o indivíduo.

Vale destacar, também, a funcionalidade da consciência histórica na vida das pessoas e como ela é exercida. Ao se referir a uma consciência histórica, ela é apenas percebida, por se tratar de algo existente nos seres humanos ou se faz necessário passar por um processo? Essa consciência seria inerente ao ser humano ou projetada e alcançada? Muitos autores discorreram sobre tal questionamento. Porém, resumidamente, este trabalho se apropria da perspectiva de Agnes Heller (1993) e Jörn Rüsen (2001). Ambos concordam que

A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice, são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e de sua passagem. Essa base é compartilhada pelo reitor da Universidade de Berlim e pela criança aborígene na Austrália (Cerri, 2001, p. 100).

Em outras palavras, as competências do pensamento histórico não têm como objetivo a formação de uma consciência histórica antes inexistente, mas sim a apropriação da consciência histórica já enraizada, atribuindo a ela novos sentidos temporais, novas formas de enxergar historicamente o mundo ao seu redor. Assim, podemos compreender a consciência histórica como modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.

A consciência histórica é um processo mental, um conjunto de operações da consciência que envolve o emocional, o cognitivo e o lado pragmático de nossas operações mentais. Este processo mental pode ser mediado através de modelos reflexivos de interpretação, é neste ponto onde entra o professor de história, articulando e explorando procedimentos metodológicos da própria disciplina, capazes de explorar o desenvolvimento da consciência histórica. Este desenvolvimento pode (e deve) ser identificado através da análise da competência de construir narrativas dos estudantes, tendo em vista que, a consciência histórica se expressa na narrativa histórica (Costa, 2022, p. 45).

Sob essa perspectiva, a narrativa histórica assume a função de expressar a capacidade cognitiva do ser humano de domínio sobre o raciocínio construído através e a partir da temporalidade, externalizando o pensamento histórico, composto de memória, continuidade e intencionalidade. Assim, torna-se imprescindível compreender a consciência histórica como um processo, que pode ser mensurado a partir do entendimento da mudança temporal exposta na narrativa.

A narrativa, situada neste campo teórico como **Narrativa Histórica** seria como a experiência de significação e modo de expressar o sentido histórico, deste modo, entende-se “A narrativa como forma de expressão do passado humano experimentado diferentemente, de acordo com determinados campos de referência e descrição, que subsidiam uma forma de compreensão explicativa-descritiva que compreende a orientação temporal” (Schmidt, 2017, p. 72).

Ao apontar a reflexão especificamente para o contexto escolar, é preciso compreender como se chega à conclusão de que determinado indivíduo aprendeu algo sobre história? Neste sentido torna-se relevante debruçar-se um pouco mais a fundo na teoria de Rüsen, explorando a tipologia da consciência histórica. A partir da narrativa construída pelos estudantes é possível identificar tipos de consciência histórica que carregam a perspectiva do indivíduo, sua interpretação da temporalidade que está intimamente ligado à formatação de sua identidade.

Argumentação histórica que se funda em preceitos morais e objetiva constituir um modelo a ser repetido, denominamos *Consciência Histórica Tradicional*. Aqui encontramos um modelo de interpretação da experiência temporal baseado na premissa de se buscar nas experiências históricas da humanidade modelos culturais, constituindo uma identidade pela afirmação de determinados padrões de autocompreensão e autoafirmação a partir das tradições, para Rüsen (2011) este seria o tipo primário da consciência histórica, sendo condição para a constituição dos demais.

[...] Na sequência lógica de tipos, entretanto, cada um é a precondition para o próximo? Tradicional, exemplar, crítico e genético. Ainda que esta sequência esteja baseada em critérios lógicos, pode ter aplicações empíricas, e existe razão para supor que é também uma sequência estrutural no desenvolvimento da consciência histórica. (Rüsen, 2011, p. 72).

Historia magistra vitae (a história é a mestra da vida). O segundo modelo de consciência histórica está fundamentado em uma interpretação da experiência

temporal que objetiva identificar regras gerais a partir do passado. Este carrega consigo lições a serem apreendidas e levadas à vida prática, sendo este tipo de consciência histórica denominada como *Exemplar*. Neste sentido, o passado apresenta-se como exemplo para nossa conduta, trata-se de ir além de repetir a experiência em um formato de tradição, aqui interpreta-se as possíveis regras e lições que o passado pode nos trazer a partir da rememoração histórica, então trata-se de um processo mental um pouco mais abstrato construído a partir de generalizações.

Para colocar do modo generalizante da teoria novamente: as narrativas exemplares lembram os casos que demonstram a aplicação de regras gerais de conduta; elas impõem a continuidade como a validade supranatural das normas que abrangem os sistemas de vida temporalmente diferentes; e formam uma identidade ao generalizar as experiências do tempo para as regras de conduta. Outros exemplos deste tipo de narrativa histórica são as histórias que apresentam modelos de virtude ou vícios. Nos jornais sempre podemos encontrar alusões a acontecimentos históricos. E essas alusões seguem a lógica da narrativa exemplar. (Rüsen, 2011, p. 100).

Dentro da tipologia estruturada por Rüsen (2011) apresenta-se também a *Consciência Histórica Crítica*, a qual está entrelaçado à ideia da negação e assume papel central nas transformações de um tipo de consciência histórica para outro, ou seja, aqui a argumentação histórica é construída através da problematização do presente vivido, questiona-se a construção histórica do presente e auxilia na transição de um tipo de consciência histórica para outra.

De acordo com Rüsen, existe uma tendência subjetivante na consciência histórica enquanto auto-identidade. É por isso que o modo crítico de atribuição de sentido ganha o caráter de uma linha curva que, sem se fechar, vai dando voltas em torno das subjetividades e da intersubjetividade humana e, auxilia no processo de tornar mais complexa a consciência histórica dos indivíduos. A consciência crítica seria assim a forma de atribuir sentido a experiência humana no tempo que auxilia no processo de complexificar a consciência tradicional em exemplar e a exemplar em genética, como processo de formação ontogenética (Divardim, 2014, p.119)

Já a *Consciência Histórica Genética*, é baseada na compreensão da mudança como algo que possui sentido em si próprio, ou seja, a mudança é compreendida como algo natural e inevitável que deve ser interpretada dentro de um horizonte de ações possíveis na vida prática, assim, compreende-se também a constante formação do ser humano como algo inacabado, estando situada entre experiência do passado e expectativa do futuro. Desta forma, os sujeitos aprendem a partir do

conhecimento e da experiência histórica, a considerar sua própria identidade como dinâmica e temporal (Rüsen, 2011).

A mudança propriamente dita é que dá sentido à história. A mudança temporal se despojou de seu aspecto ameaçador e se transformou no caminho no qual estão abertas as opções para que a atividade humana crie um novo mundo. O futuro supera, excede efetivamente o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceituado como uma intersecção, um nó intensamente temporal, uma transição dinâmica. (Rüsen, 2011, p. 69).

É um processo, é a relação do sujeito com o mundo. A compreensão da passagem do tempo e as estruturas que se modificam no decorrer de seu desenvolvimento é o que faz da consciência histórica genética uma percepção de mundo atrelada à experiência passada e a experiência a ser vivida. Passado e futuro se interligam por meio da vivência presente. Entende-se, desta forma, que o processo de atribuição de sentido ao tempo passado, refletido no presente e, assim, projetado para o futuro é o que faz da consciência histórica um elemento relevante na vida prática, visando compreender as transformações que ocorrem ao redor do sujeito e seu entendimento de tais mudanças.

Cada elemento citado neste subcapítulo articula o arcabouço da ciência da aprendizagem histórica, a Didática da História, bem como os processos que auxiliam o sujeito à sua compreensão de uma consciência historicamente competente, no que diz respeito ao modo de se narrar a percepção de mundo em que se vive e, assim, consolidar um pensamento histórico eficiente. Ou seja, projetar a consciência histórica, nas palavras de Schmidt, é entendê-la como “[...] a soma das operações mentais constitutivas da interpretação da evolução temporal, com a finalidade de uma orientação intencional no tempo e sobre o tempo” (2020, p. 12). É compreender sua localização temporal no mundo, entender-se como sujeito histórico e, assim, orientar-se no presente e nos próximos passos para o futuro.

1.4 POTENCIALIDADES DA ARTE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

O teatro, defendido neste trabalho como uma prática inerente ao ser humano, localiza-se historicamente nas atividades ditas subjetivas no processo evolutivo da humanidade. Ou seja, elementos artísticos podem ser entendidos comumente como abstratos e, portanto, descolados da vida cotidiana, da vida prática como um todo.

Assim, é sabido da dificuldade de se definir o que é e o que não é subjetivo. A arte, como um todo, demonstra isso. O questionamento a respeito de como se poderia conceituar a arte é de suma relevância para esta pesquisa. Dado o papel atribuído à linguagem teatral para este trabalho, entende-se como válido um breve debate sobre a arte e suas potencialidades dentro do campo da Educação Histórica.

Literatura, artes plásticas, artes visuais, teatro, cinema, música, dança, etc., são formatos artísticos comumente colocados em blocos fechados como um “tipo” de arte que, por vezes, são caracterizadas como arte quando inseridas dentro de um determinado contexto. Ao discorrer de maneira breve a respeito da arte e seus conceitos, pode-se entendê-las como uma forma de registro. Como tal, se submete a um contexto, uma época, uma linguagem que se encontra ligada a um recorte histórico. Para o filósofo tcheco Vilém Flusser, a arte pode ser entendida como a capacidade de evidenciar o real, o concreto, porém, de maneira abstrata, de modo a representar o tempo vivido, pois “não podemos duvidar do fato de que todas as nossas experiências concretas do mundo são modeladas por aquilo que podemos chamar de ‘nossa condição cultural’” (Flusser, 1985, p. 9). Ou seja, a concretude da experiência humana é expressa artisticamente de acordo com seu contexto histórico.

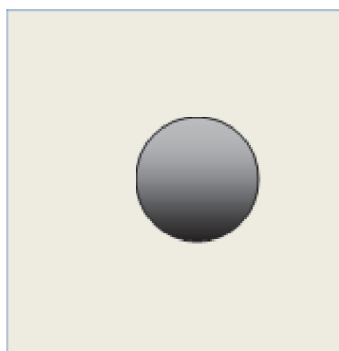
Para o autor,

Toda experiência é modelada, programada pela arte. Todos os nossos prazeres e tristezas, todas as experiências das cores, dos sons, das formas, das tessituras, dos perfumes que nós temos, todo sentimento de amor e de raiva, têm um modelo artístico. Nosso mundo é estruturado não somente pela nossa informação genética, mas também por nossa informação estética. Onde não há modelo estético, nós estamos “anestesiados” = nós não temos experiência nenhuma. Nós dependemos da arte para poder perceber o mundo. A arte é a nossa maneira de viver no real (Flusser, 1985, p. 10).

Entende-se que a percepção a respeito da arte não deve se limitar apenas ao que comumente se é apresentado em museus, shows, teatros, galerias, etc., mas, para além destes ambientes, compreender que a arte pode ser vista na própria vida cotidiana. Isso implica, ao mesmo tempo, em como a arte em seus mais variados sentidos, modifica a capacidade de enxergar o mundo externo, para além da concretude, entrelaçando o que se vê com o que se pensa. É a forma subjetiva de lidar com a vida prática.

O psicólogo alemão Rudolf Arnheim apresenta em seu livro *Arte e Percepção Visual: uma psicologia da visão criadora* (Arnheim, 2011) uma perspectiva da arte muito mais comum do que se está habituado. Em seu primeiro capítulo denominado *Equilíbrio* (p. 3), Arnheim inicia sua escrita com uma provocação relevante.

FIGURA I – A ESTRUTURA OCULTA DE UM QUADRADO



FONTE: Rudolf Arnheim (2011).

Observando a FIGURA 1, pode-se perceber um certo desalinhamento entre o quadrado e o disco. Sua provocação trata justamente do fato de que esse “descompasso” entre os dois objetos pode causar um leve incômodo, como se alguma coisa estivesse “errada”. Esse incômodo, segundo Arnheim, está atrelado à capacidade que se tem de não desvincular um objeto do outro. Não existe, em trecho algum do livro, o autor dizendo que, tanto o quadrado quanto o disco estão separados de alguma forma. “Não se vê disco e quadrado separadamente” (Arnheim, 2011, p. 3).

O autor salienta que se utiliza desta percepção simétrica para observar o mundo ao nosso redor: um membro superior maior que o outro; um mastro de bandeira desalinhado; um instrumento desafinado; um alimento mais doce que o outro. “Não se percebe nenhum objeto como único ou isolado. Ver algo implica em determinar-lhe um lugar no todo: uma localização no espaço, uma posição na escala de tamanho, clareza ou distância” (Arnheim, 2011, p. 4).

Arnheim aponta que todo processo de observar a imagem e identificar o descompasso tem uma origem biológica – como a luz que perpassa pelos os olhos e chega até o cérebro. Contudo, dá-se uma atenção especial ao que o cérebro faz com a informação recebida. É neste processo que a abstração se torna possível.

A obra de arte é a imagem que se percebe, não a tinta. Se uma parede parece vertical num quadro, ela é vertical; e se num espelho se vê espaço livre onde caminhar, não há razão para que as imagens de homens não devam caminhar nele, como acontece em alguns filmes. As forças que impulsionam nosso disco são “ilusórias” apenas para o homem que resolve usar suas energias para acionar um motor. Perceptiva e artisticamente são absolutamente reais (Arnheim, 2011, p. 10).

Na perspectiva artística de mundo, atribui-se sentido a um elemento quando este é observado junto ao todo. O disco da FIGURA 1 só aparenta estar “descompassado” quando vinculado à posição do quadrado. Seguindo este pensamento, é possível traçar uma linha, uma ligação, com a história humana. Quaisquer que sejam os elementos analisados historicamente, a estes só serão atribuídos um certo sentido histórico quando situados num contexto histórico específico.

Uma abordagem que pode auxiliar a compreender esta reflexão é a micro-história italiana, cuja funcionalidade se baseia em ter como ponto de partida um elemento específico e, a partir deste, ampliar a análise.

O que a Micro-História pretende é uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de se perceber aspectos que, de outro modo, passariam despercebidos. Quando um micro-historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda através da pequena comunidade (não é, por exemplo, a perspectiva da História local, que busca o estudo da realidade micro-localizada por ela mesma). A comunidade examinada pela Micro-História pode aparecer, por exemplo, como um meio para se atingir a compreensão de aspectos específicos relativos a uma sociedade mais ampla (Barros, 2007, p. 169).

Talvez, um dos livros mais relevantes para essa abordagem é *O queijo e os vermes* (Ginzburg, 1996). Nele, o historiador Carlos Ginzburg analisa a vida de um moleiro italiano do século XVI e as acusações da inquisição contra sua fé incomum para os padrões cristãos da época. Cabe um exercício mental. Se conhecêssemos um senhor que vive em um pequeno vilarejo no interior, nos dias atuais, não muito letrado, que tenha uma opinião própria sobre a religião católica, o máximo a ser feito seria expor nosso ponto de vista e, ainda, comentar com outras pessoas se discordam ou não daquele senhor. Aqui, o todo precisa ser contextualizado. Esse mesmo senhor, no final do século XVI, que comparava anjos a vermes de um queijo, foi condenado à morte em um processo inquisitório.

A micro-história possibilita analisar a vida de um único indivíduo de determinada época e, a partir daí, compreender o contexto histórico de forma mais ampla. Aqui

cabe uma reflexão sobre a micro-história e uma possível conexão com o conceito de Literacia Histórica do historiador inglês Peter Lee. Para Lee, se os conceitos de primeira ordem, ou seja, aqueles que datam fatos históricos (Primeira Guerra Mundial, Revolução Francesa, Revolução Russa, etc) reverenciam os grandes eventos do passado, os conceitos de segunda ordem nos auxiliam a decifrar esses eventos e torná-los mais compatíveis com o presente (Lee, 2006). É a partir destas definições que o conceito de Literacia Histórica poderia ganhar sentido. Etimologicamente, a literacia é a capacidade de ler ou a condição de quem é letrado. Assim, literacia histórica é a capacidade de observar o mundo ao redor e “lê-lo” historicamente. Só se torna possível compreender o que tem de historicidade no contexto vivido se, tanto a percepção sobre o “macro” e o “micro” estiverem alinhadas.

Por outro ponto de vista, é possível compreender essa conexão entre o uso de algum elemento artístico e a Educação Histórica, de modo a entender que a arte, quando concebida separadamente, pode ser entendida como um “simples” elemento artístico, mas quando analisada dentro de um determinado recorte temporal, as possibilidades de aprendizagem a respeito da história se tornam animadoras. Sem a intenção de um aprofundamento maior a respeito destes trabalhos, busca-se uma melhor compreensão de como se pode utilizar elementos da arte em conexão com o campo da Educação Histórica, especialmente os trabalhos vinculados ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica (Lapeduh - UFPR).

Um exemplo é o trabalho de Éder Cristiano de Souza a respeito do uso de filmes para uma aprendizagem histórica (2010). Nele, o autor salienta a relevância que os filmes têm para compreender a passagem do tempo: “Em princípio, de forma genérica, um filme, produzido em qualquer época ou espaço, é passível de ser utilizado como fonte de reflexão histórica e pode ser feita [...] a análise do cinema na história” (Souza, 2010 *apud* Ferro, 1992, p. 27).

Isso corrobora com a ideia de se compreender o elemento e o todo. Todo filme é retrato de um tempo. Independentemente da época (exceto filmes que retratam o futuro), cada filme terá elementos históricos presentes em seu enredo, tornando-os objetos de estudo sobre aquela época.

[...] há também a possibilidade de compreendê-los no jogo de forças políticas e sociais de produção de sentidos sobre a história, tornando-se referenciais fundamentais na cultura e na didática da história, e situando-se como agentes

da história. Por todas as vias citadas, não há como negar que o cinema tem grande importância para o conhecimento histórico (Souza, 2010, p. 27).

Isso significa que qualquer filme pode ser entendido como uma fonte histórica confiável? Não necessariamente. É relevante compreender a mensagem histórica atrelada ao filme e o motivo pelo qual foi produzida daquela maneira.

As produções com temáticas fixadas em torno de temas históricos resultam de determinadas leituras, olhares sobre o passado, que trazem este passado e o tornam presente, a partir das escolhas presentes sobre o passado que se quer representar. A noção de que uma produção cinematográfica se edifica enquanto leitura de um determinado objeto histórico, sob determinada perspectiva, é fundamental quando se coloca como proposta o uso dos filmes no ensino de História (Souza, 2010, p. 27).

Outros elementos artísticos são encontrados dentro do campo de estudo da Educação Histórica como, por exemplo, as pesquisas que interligam a música e a educação histórica. Como exemplo, o trabalho *“Aprendi a pensar que a música também é história: a canção vai à escola: perspectivas da educação histórica”* (Azambuja, Schmidt, 2012) desenvolvido a partir de leituras e debates com alunos estagiários e, posteriormente, trabalhado com educandos do ensino médio. Nele, Luciano de Azambuja e Maria Auxiliadora Schmidt (2012, p. 90-91), primeiramente, acentuam o entendimento de que o educando, para além de seu “papel de aluno”,

[...] não deixa de ser jovem; carrega consigo, além de sua pesada mochila, suas ideias, concepções e pontos de vista, suas múltiplas identidades juvenis que se constituem em suas respectivas vidas práticas e que não devem ser ignoradas, menosprezadas e consideradas um entrave ou obstáculo à aprendizagem.

São estes os elementos que fazem do educando um sujeito histórico, com um acúmulo de vivências que direcionam suas percepções a respeito do mundo e como este direciona suas atitudes na vida prática. “As ideias históricas de jovens alunos são construídas a partir das concepções advindas da experiência social cotidiana, portanto, o conceito histórico deve ser significativo para quem os vai aprender” (Azambuja, Schmidt, 2012, p. 91). Resumidamente, este trabalho se apropria do elemento artístico da música, analisada em sala por meio de “uma tripla abordagem histórica da canção: a história da canção, a história na canção e a canção na história” (Azambuja, Schmidt, 2012, p. 94).

Nessa perspectiva, toda canção é histórica, produzida e recepcionada em determinado tempo e lugar; mas nem toda canção expressa uma temática especificamente histórica, e produz significados e efeitos duradouros sobre a história cultural de uma sociedade. Enfim, uma leitura que leve em conta a especificidade, complexidade e unicidade do objeto canção, apropriado enquanto fonte histórica para o ensino e aprendizagem de História (Azambuja; Schmidt, 2012, p. 91).

Além dos filmes e das músicas, outro elemento artístico utilizado no campo da Educação Histórica é o desenho, mais especificamente aquele produzido pelos próprios educandos. Na dissertação intitulada: “*O desenho como narrativa e a aprendizagem histórica*”, de autoria de Daniele Sikora Kmiecik, os educandos analisam, por exemplo, os conceitos sobre guerra, sobre o Paraguai e sobre a Guerra do Paraguai (Kmiecik, 2020). Por meio de desenhos, os educandos produziram suas perspectivas sobre os conceitos substantivos em questão.

A respeito do desenho como narrativa, os próprios educandos corroboraram com a ideia de que o desenho é uma linguagem frequente no ambiente escolar, que possibilita expressar a visão do artista sobre algo e que é uma forma confiável de expressão (Kmiecik, 2020). Detalhe importante: se tratando de uma forma de narrativa que seja familiar aos educandos, a pesquisa empírica ganha um ponto positivo em seu processo de execução.

Os resultados da pesquisa foram promissores pois, segundo a autora:

[...] o processo de construção de narrativas históricas em forma de desenho, a partir da metodologia da Aula Histórica, evidenciou a articulação entre a cultura juvenil e os processos cognitivos da Aprendizagem Histórica, partindo da vida prática e a ela retornando (Kmiecik, 2020, p. 150).

Este trabalho, bem como outros embasados no campo da Educação Histórica, se encontra ancorado em elementos artísticos presentes na vida dos educandos, ocorrendo, assim, uma transição de fora para dentro da escola, conectando a cultura histórica (Rüsen, 2022), já constituída na vida prática, com cultura escolar (Forquin, 2018).

Percebe-se o quão promissor pode ser o desenvolvimento de trabalhos que busquem evidenciar a capacidade dos educandos, não apenas de uma capacidade de atribuição de sentido ao passado, mas que, para isso, possam produzir e criar, participar além do conhecimento histórico, de modo ativo neste processo. O teatro, enquanto ação, arte ativa física e mental, poderia ser uma atividade possível para tal finalidade? Levando em consideração o poder narrativo do teatro, a teatralidade

pode ser entendida como mais uma forma de *poesis*, ou seja, um tipo de linguagem que possibilita construir narrativamente as relações entre passado e presente, visando o futuro (Rüsen, 2011).

1.5 PROBLEMA, OBJETIVOS E METODOLOGIA DA PESQUISA

Os trabalhos a respeito de processos narrativos e a educação histórica citados anteriormente demonstram a relevância da narrativa histórica para além do processo de aprendizagem histórica, uma vez que a conexão entre os estudantes e os objetos de estudo (música, filmes, desenho, etc.) acontecem por meio da relação entre os sujeitos e sua respectiva cultura (Rüsen, 2022). Uma vez que é através dessa conexão que o educando relaciona o passado com o presente, narrando sua visão de mundo por algum meio cultural, o passado se torna mais acessível.

Pesquisas que relacionam o teatro e a educação, como “*O teatro no ensino: uma ferramenta inovadora para a aprendizagem*” (2024), “*A utilização do teatro como processo de aprendizagem no ensino básico: um relato de experiência*” (2022), “*A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em uma escola pública no Brasil*” (2018), entre outros, compartilham de uma linha norteadora: apropriarem-se da linguagem teatral como objeto pedagógico na construção de determinado conhecimento. O que torna essa relação relevante para este trabalho é que o conhecimento pode ser variado, ou seja, não necessita estar atrelado a uma área específica, mesmo que esta seja distante de qualquer elemento artístico.

Considerando a potencialidade do teatro, os motivos que corroboram para se acreditar em uma relação entre o campo da Educação Histórica e a linguagem teatral estão ligados pela capacidade narrativa e a potência criativa que o teatro carrega para um campo que lida com o passado, com aquilo que já aconteceu, mas que, desta forma, possibilita um processo de *poesis* (Rüsen, 2011). Ou seja, o teatro, ao lidar com o processo histórico, possibilita não só reinterpretar eventos históricos, mas, também, produzir novas perspectivas sobre processos que ocorreram no passado, de modo a questionar, refletir e se orientar no presente.

O problema da presente pesquisa é:

Como a aprendizagem histórica de jovens estudantes do Ensino Médio se expressa em narrativas históricas em formato teatral?

1.6 OBJETIVO GERAL

A partir deste problema, propõe-se o seguinte objetivo geral:

Investigar as potencialidades da linguagem teatral manifesta na narrativa histórica e suas contribuições para a aprendizagem histórica.

1.6.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Fundamentar teoricamente a linguagem teatral como manifestação historicamente inerente ao ser humano e como elemento da cultura histórica.
- b) Refletir sobre a relação entre a linguagem teatral, a educação e a relação com a Educação Histórica.
- c) Descrever o processo de produção de narrativas históricas de jovens do ensino médio por meio das linguagens teatrais num recorte temporal a partir da Aula Histórica.
- d) Analisar a contribuição da linguagem teatral para a aprendizagem histórica no contexto da Educação Histórica.

De modo geral, tais objetivos buscam contemplar uma pesquisa sobre pessoas e, assim, entende-se que se trata de um processo e de resultados subjetivos. A escola, local da pesquisa, é rodeada de elementos culturais (Mafra, 2003). Elementos estes que serão de extrema relevância para o desenvolvimento da pesquisa, entrelaçando-os com a linguagem teatral e a aprendizagem histórica.

Identifica-se o caráter qualitativo da pesquisa, uma vez que se trata de um trabalho embasado na percepção temporal dos educandos pesquisados, conectando todo o acúmulo de vivências, bem como o arcabouço cultural que rege a forma como estes compreendem o mundo e a história.

A pesquisa qualitativa, ao analisar quaisquer situações, entende que “[...] os fenômenos são complexos, não sendo fácil separar causas e motivações isoladas e exclusivas. Não podem ser reproduzidas em laboratório e submetidas a controle” (Martins, 2004, p. 291). Ao buscar uma abordagem capaz de embasar e compreender as potencialidades da linguagem teatral dentro do ambiente escolar,

mais especificamente a respeito do conhecimento histórico, a metodologia qualitativa é a que melhor se adequa a esta pesquisa.

A estrutura desta pesquisa, ancorada na subjetividade de seu processo, compreende que o teatro pode ser um elemento não apenas artístico, mas também uma linguagem, ou seja, capaz de se tornar um instrumento narrativo, um instrumento de criação (Rüsen, 2011) de modo a produzir e expressar uma variedade de concepções sobre o passado, composta por elementos de cunho qualitativo. Tal ideia se concretiza também por meio do próprio objeto da pesquisa, composto por educandos do ensino médio. Tanto a escola quanto os sujeitos que a compõem são essenciais para se desenvolver a pesquisa; é uma ação coletiva (Becker, 1977).

É necessária uma atenção especial ao processo empírico dedicado à pesquisa. A metodologia que será explicitada em seguida, compreende que, ao trabalhar com narrativas teatrais, mais especificamente usando como base a Aula Histórica (Schmidt, 2020), entende-se que o processo, por vezes, é mais relevante que os resultados propriamente ditos. A abordagem baseada na aula histórica, que será melhor debatida adiante, não foca, dentre outros processos, no conteúdo direcionado ao educando que o recebe, mas, sim, como o próprio estudante concebe o conteúdo, refletindo a respeito desses novos saberes, exercendo, assim, o que Schmidt chama de metacognição (Schmidt, 2020). Isso implica até mesmo em levar em consideração a falta de conhecimento do estudante, sendo isso um elemento a ser analisado.

É necessário compreender como os resultados da pesquisa podem refletir em um ensino de História embasado na teoria da Consciência Histórica, enaltecendo o processo pelo qual os educandos pesquisados passaram, bem como a relevância que a prática teatral pode trazer, seus benefícios mais abrangentes, assim como seu uso no ensino e aprendizagem da história. Salienta-se a possibilidade de discutir outras maneiras de se pesquisar possíveis formas de narrativas, como uma possível continuação a respeito da linguagem teatral e o campo da Educação Histórica.

A abordagem a ser utilizada será o estudo de caso. Esta escolha se justifica na possibilidade de aprofundar a compreensão da realidade de determinado grupo, sem a necessidade de generalizações (Martins, 2004), a fim de observar como a vida prática se transforma em narrativa (Rüsen, 2011). Segundo Coimbra e Martins, “A opção pelo paradigma qualitativo”, especificamente o estudo de caso, “no campo

das Ciências Sociais, deve-se à complexidade e multidimensionalidade dos fenômenos sociais, em cuja compreensão se cruzam percepções, comportamentos e atitudes, em inter relação sujeito-objeto” (2014, p. 32).

A proposta do projeto recorre à ideia de que não serão ações programadas para se extrair determinada resposta positiva ao final de sua execução, mas, sim, entender o processo como o principal meio de análise e entendimento do mesmo.

O estudo de caso constitui um método de pesquisa de um fenómeno social, através da análise de um contexto específico dessa realidade. No enquadramento da definição apresentada, é possível agregar uma diversidade de asserções, devido à grande variedade tipológica de estudos de caso e respetivos contextos de aplicação (Coimbra, Martins, 2014).

O processo poderá demonstrar, além da visão de mundo do grupo em questão, como se entendem enquanto agentes históricos e quais caminhos percorrerão em prol de uma mudança significativa de percepção temporal de acordo com o recorte histórico escolhido. Ao analisar-se a prática e o desenvolvimento de atividades teatrais que buscam evidenciar a consciência histórica das educandas e educandos participantes, se faz necessário o entendimento estrutural da pesquisa, o cronograma a ser utilizado e quais atividades serão utilizadas como base para sua realização.

2 TEATRO E SUA LINGUAGEM

Este capítulo se dispõe a discutir o teatro enquanto prática humana, compreendendo-o como uma ferramenta de linguagem utilizada no decorrer dos tempos. É preciso, primeiramente, enxergar a linguagem teatral como uma prática biologicamente ligada à origem humana, entendendo ser os gestos o exercício primário da comunicação e, conseqüentemente, da linguagem teatral. Michael Tomasello, em seu livro *“Origins of human communication”* (2008), investiga as origens evolutivas da comunicação humana, com foco particular no que diferencia a comunicação humana daquela de outras espécies, especialmente primatas.

Para o autor, a comunicação humana se baseia na intencionalidade compartilhada, ou seja, uma capacidade cognitiva que nos permite entender as intenções dos outros e colaborar em objetivos comuns. Tomasello argumenta que a atenção conjunta, a capacidade de compartilhar o foco de atenção com outro indivíduo, é crucial para a comunicação humana. Ele a descreve como um "terreno comum conceitual" (p. 5) - atenção conjunta, experiência compartilhada e conhecimento cultural, onde este conhecimento deve ser mútuo entre os seres humanos para uma comunicação eficaz. Essa capacidade está ausente em primatas, que se comunicam principalmente por meio de gestos expressivos e chamadas de atenção (p. 28). Esses gestos são, em grande parte, involuntários e não exigem o entendimento das intenções do outro.

Tomasello usa exemplos como apontar para um copo vazio para solicitar uma bebida (p. 65), demonstrando como o significado depende do conhecimento compartilhado e da capacidade de inferir intenções sociais. Ele argumenta que a capacidade de criar um terreno comum conceitual é fundamental para toda a comunicação humana, incluindo a comunicação linguística. Isso coloca a relação humana em sociedade como base para que estes gestos adquiram significados complexos.

O autor, cronologicamente, coloca em escala evolutiva os processos necessários para o desenvolvimento da comunicação humana atual, iniciando desde os primórdios da humanidade, dividindo esta linha da seguinte forma:

Estágio 1: Comunicação Primata (antes da Evolução Humana):

- Os primatas usam gestos como bater no chão, cutucar e atirar objetos para chamar a atenção uns dos outros.
- Esses gestos são principalmente diádicos, ou seja, atrelado a dois ou mais indivíduos, e não têm referentes externos.
- Os primatas também usam gestos para fins sociais, como exibir dominância ou pedir comida.
- Esses gestos geralmente se baseiam em expressões emocionais e não em intenções comunicativas complexas.

Estágio 2: Gestos Primitivos (Primeiros Humanos):

- Os primeiros humanos começam a usar gestos de apontar para direcionar a atenção uns dos outros para objetos externos.
- O apontar requer um nível básico de intenção compartilhada e atenção conjunta. Isso significa que cada gesto depende da interação já estabelecida pelo grupo.
- O apontar evolui a partir de gestos de alcançar, com a mão aberta eventualmente se tornando um gesto convencionalizado. Isso evoca intenção ao gesto.
- Os primeiros humanos também usam pantomima para comunicar ações ou eventos.
- A pantomima envolve a reencenação de uma ação para transmitir significado e requer habilidades de imitação avançadas.

Estágio 3: Protolinguagem (Homo Erectus):

- O Homo Erectus começa a usar combinações de apontar e pantomima para comunicar mensagens mais complexas.
- Essas combinações ainda não são gramaticais, mas demonstram um crescente entendimento da comunicação cooperativa. A memória, aqui, tem papel primordial, tanto para quem reencena a ação, como quem a recebe, referenciando algo que já passou.
- A motivação por trás dessa protolinguagem é principalmente solicitar ajuda ou compartilhar informações úteis.

- A reciprocidade e a reputação desempenham um papel na evolução da comunicação cooperativa.

Estágio 4: Linguagem Inicial (Homo Sapiens Inicial):

- O Homo sapiens inicial desenvolve uma comunicação cooperativa mais sofisticada, incluindo o uso de convenções linguísticas.
- Essas convenções são inicialmente holofrases (palavras que representam frases inteiras) ou atos comunicativos de uma unidade, mas podem transmitir significados complexos.
- As holofrases evoluem de gestos de apontar e pantomima e gradualmente se tornam mais abstratas e arbitrarias.
- O desenvolvimento da mente recursiva permite uma compreensão mais profunda das intenções e do conhecimento compartilhado dos outros.

Estágio 5: Linguagem Complexa (Homo Sapiens Posterior):

- O Homo sapiens posterior desenvolve uma linguagem totalmente gramatical com sintaxe complexa e um rico vocabulário.
- A gramática evolui gradualmente por meio da “convencionalização”, automatização e reanálise de construções linguísticas.
- A necessidade de narrar histórias e compartilhar atitudes impulsiona o desenvolvimento de uma sintaxe mais sofisticada.
- As normas sociais desempenham um papel na formação da estrutura e do uso da linguagem.

Estágio 6: Diversidade Linguística (Humanos Modernos):

- As línguas humanas continuam a evoluir e se diversificar, levando a mais de 6.000 línguas diferentes faladas hoje.
- As diferenças nas línguas refletem influências culturais, pressões sociais e restrições cognitivas.

- Apesar da diversidade, todas as línguas compartilham características implícitas, refletindo a natureza fundamentalmente cooperativa da comunicação humana.

Como esse processo histórico da comunicação descrito por Tomasello pode se interligar com as linguagens teatrais? O livro de Tomasello (2008), ao discutir a comunicação corporal dos primatas, oferece elementos valiosos para o teatro. As observações sobre os gestos dos primatas, sua flexibilidade e intencionalidade, podem ser relacionadas à atuação teatral, que se baseia na comunicação não verbal para transmitir emoções, intenções e narrativas. Tais elementos, como intencionalidade, flexibilidade, direcionamento de atenção e imitação são os responsáveis por interligar as ideias de Tomasello (2008) com as linguagens teatrais.

- Intencionalidade: O livro destaca que os primatas usam gestos de forma intencional, considerando a atenção do outro indivíduo (Tomasello, 2008, p. 15). No teatro, o ator utiliza a comunicação corporal intencionalmente para direcionar o olhar e a atenção do público, criando significado e impacto dramático.
- Flexibilidade: Os gestos dos primatas são flexíveis e aprendidos (Tomasello, 2008, p. 23). No teatro, o ator também precisa ser flexível com sua comunicação corporal, adaptando seus gestos à situação, personagem e emoção da cena.
- Direcionamento de Atenção: Os primatas usam gestos para direcionar a atenção para objetos ou eventos externos (Tomasello, 2008, p. 28), prenunciando a comunicação referencial humana. No teatro, o direcionamento da atenção do público é crucial, e o ator utiliza gestos, movimentos e posicionamento no palco para guiar o olhar do público e enfatizar elementos importantes da narrativa.
- Imitação: A imitação, crucial para a aprendizagem cultural e desenvolvimento da linguagem, é abordada no livro (Tomasello, 2008, p. 23, 103). No teatro, a imitação é a base da atuação, com o ator incorporando e reproduzindo ações e comportamentos de um personagem.

A hipótese central do livro é que a comunicação gestual, presente nos primatas, é fundamental para a comunicação humana, precedeu a linguagem vocal (Tomasello, 2008, p. 55). Esse processo evolutivo, que culminou na linguagem humana, pode ser observado na história do teatro. Antes do desenvolvimento da linguagem verbal complexa, as primeiras formas de teatro provavelmente se baseavam em gestos, rituais e pantomima para contar histórias (Berthold, 2001).

A comunicação corporal era a principal ferramenta para transmitir significado e conectar-se com o público. Assim, o elemento pantomímico adquire uma relevância nesta discussão. A pantomima, forma de comunicação gestual que simula ações e objetos ausentes, é uma técnica teatral importante, utilizada para criar ilusões e estimular a imaginação do público. O livro explora como a pantomima se baseia na capacidade de representar simbolicamente, crucial para a comunicação humana e, consequentemente, para a arte teatral.

É interessante notar que o livro menciona a dificuldade de imaginar a evolução da comunicação humana exclusivamente na modalidade vocal (Tomasello, 2008). Essa dificuldade também se aplica à história do teatro. Em suas origens, o teatro provavelmente dependia fortemente da comunicação corporal, com a linguagem verbal surgindo posteriormente como complemento à narrativa (Berthold, 2001; Boal, 2012). A partir deste ponto de vista a respeito da origem da comunicação e, consequentemente, o desenvolvimento de linguagens pantomímicas entendidas como teatro, se faz necessário avaliar o que se entende como teatro e seus conceitos atuais.

O teatro é comumente associado a um espetáculo, uma peça, uma representação de determinada situação, seja ela fictícia ou factual (Cebulski, 2012, p. 11). Definição essa que o enquadra, atualmente, como uma vertente artística, assim como a música, a dança, a literatura, entre outras. No livro *Jogos para atores e não atores* (2012), o teatrólogo brasileiro Augusto Boal, em uma primeira análise, trabalha com uma definição cujo teatro seria entendido como “um lugar, um edifício, uma construção especialmente projetada para espetáculos, shows, representações teatrais” (Boal, 2012, p.13). Para o autor, essa concepção engloba, ao mesmo tempo, todos os aparatos necessários para uma produção teatral: luzes, figurinos, cenografia, bem como os autores, diretores, atrizes e atores (Boal, 2012).

Deste modo, movimentam-se os aparatos cênicos com a finalidade de transpassar determinada mensagem, com a intenção de ser assistido, observado e,

também, julgado. A partir desta estruturação, entende-se que a execução de determinada situação retratada nesse formato teatral configura uma linguagem em que o público que o assiste possa dar sentido à cena, possivelmente interligando-a com o que é visto na vida prática.

Esse formato de teatro, cujas bases estão direcionadas ao espetáculo, à exibição, é apenas uma amostra do poder que o teatro exerce nas relações humanas. E sobre este ponto, muito mais do que fomentar a imaginação e a criatividade ao assistir determinada peça, cada indivíduo carrega em si a teatralidade de se viver em sociedade. Um exemplo é a expressão utilizada ao cumprimentar uma pessoa indesejada. Se o intuito é demonstrar desconforto, a expressão demonstrará isso; se o objetivo é demonstrar alegria, mesmo que isso não seja o real sentimento, o sorriso dado não será verdadeiro. Percebe-se que a teatralidade, em ambos os casos, se encontra presente como uma prática social.

Essa visão pode ser expressa por meio de frases como “fazer drama”, “fazer cena” e, evidenciam, também, a capacidade que o ser humano tem de transformar seus sentimentos legítimos em outros que não o representem de fato. Segundo essa concepção, isso é só uma característica dentre as capacidades teatrais que o ser humano possui (Amaral, 1996; Boal, 2012).

Torna-se evidente a separação entre o teatro em formatação de espetáculo e sua presença na vida cotidiana: a primeira se dispõe a interpretar o real em cena, com a possibilidade de uso de aparatos teatrais, sem a necessidade de apresentar um sentimento legítimo por parte dos atores e atrizes; a segunda, em se utilizar de artifícios pantomímicos como ferramenta para relações interpessoais, mesmo que tal ação seja executada de forma inconsciente.

Partindo do pressuposto que o teatro poderia ser dividido entre o espetáculo e a vida cotidiana, seria possível encontrar uma definição que contemplasse ambos os exemplos? A diretora, dramaturga e pesquisadora do teatro Ana Maria Amaral propõe uma definição, salientando que o teatro seria

[...] alguma coisa que acontece, num determinado momento e espaço, alguma coisa que se move ou que se diz, e se transforma e, ao se transformar, modifica o ambiente. É uma emoção estética que se comunica entre um indivíduo e outros ao seu redor, através de determinadas atitudes, palavras e ações (Amaral, 1996, p. 25).

Esta visão apresenta uma definição abrangente das práticas teatrais pois, de fato, são muitas as possibilidades do entendimento a respeito do teatro. Essa primeira definição de Amaral contempla ambas as perspectivas citadas anteriormente, pois entende que, seja uma plateia ou pessoas reais em um contexto da vida prática, sentimentos e ações afetam direta ou indiretamente o entorno. Amaral aprofunda a discussão sobre o exercício teatral, delimitando o que ela entende como um “ato teatral”:

Um ato teatral acontece quando o indivíduo que o executa se modifica, ou na medida em que coloca uma outra personalidade em lugar da própria, e as suas atitudes não são mais as habituais. É outro o seu tom de voz, é outra sua aparência, trata e representa outra coisa que não a sua simples rotina. É o personagem. É quando o homem deixa de ser simplesmente o que é, para aparentar ou simbolizar algo além de si próprio e passa a revelar uma outra realidade. E essa outra realidade como que cria, nas pessoas a sua volta, uma consciência coletiva, uma energia que une a todos. Sem esse repassar de energias não existe o fenômeno teatral (Amaral, 1996, p. 26).

Partindo desta compreensão, entende-se que, seja no palco ou fora dele, estamos sujeitos a utilizar das linguagens teatrais para transmitir emoções, mesmo que essas mesmas emoções não sejam verdadeiras, mas que, ainda assim, influenciam o entorno e as pessoas presentes nele. Visto que, nesta concepção, o teatro seria um processo de mudanças - físicas e simbólicas, como também interpessoais - por meio da comunicação entre os indivíduos. Essa ideia de teatro passa por significar, assim, um modo de linguagem, um artifício humano para transmitir algum tipo de mensagem. Boal dialoga com essa definição por entender que, além do teatro enquanto espaço físico e o artifício teatral do ato de “fingir ser”, o teatro contempla outras formas de execução (2012, p. 14).

Distinguindo-a da finalidade artística, a linguagem teatral pode ser entendida como forma de preencher uma lacuna nas relações humanas, cuja necessidade se dá por meio da interessoalidade de um determinado contexto cotidiano. Para Boal existem acontecimentos da vida cotidiana que se apresentam visivelmente como uma cena de teatro. Como exemplo, “[...] a inauguração de um monumento, o batismo de um navio de guerra, a sagração de um rei, uma parada militar” (Idem, 2012, p. 13).

Analisando o teatro por esta ótica, entende-se que algumas cerimônias enraizadas na vida humana nos dias atuais, nada mais são do que ritos, processos de iniciação ou de passagem, ações coreografadas que fazem parte de uma

dinâmica maior, sejam estas ações presentes no dia a dia ou esporádicas. Isso também pode levar a um entendimento do teatro como uma ação pensada, de modo a concretizar determinado ritual por meio de uma cerimônia (Idem, 2012).

Deste modo, Boal aprofunda a ideia de teatro enquanto linguagem física e cognitiva das relações humanas e eleva as práticas teatrais a ações meramente rotineiras, como, por exemplo: ir ao trabalho, tomar café da manhã e almoçar com toda a família num domingo qualquer (Boal, 2012). Em cenários como estes, Boal (2012, p. 14) entende que:

[...] procedemos como atores numa longa temporada de sucesso, que repetem sempre o mesmo texto, com os mesmos parceiros, executando os mesmos movimentos, nas mesmas horas por milhares de vezes. A existência humana pode ser uma sucessão de mecanizações tão rígida e desprovida de vida quanto os movimentos de uma máquina. Esse tipo de “teatro” incrustado em nossas vidas pode ser também chamado de “ritual profano”.

Constrói-se, até aqui, uma concepção de teatro como uma ação - ou ações - que nos colocamos, ou somos colocados, de modo a executá-las partindo de mecanismos repetitivos, engendrados de maneira quase que natural. O conceito de “ritual profano” descrito por Boal engloba todas as ações cuja função não está atrelada a dogmas religiosos e podem ser observados na vida prática. O ritual profano, na perspectiva do teatro, se situa na banalidade da vida prática, em momentos cuja “plateia” pode ser composta por um grande número de pessoas, como também um encontro onde a relação humana se resume a um diálogo entre duas pessoas, cuja plateia se mostra presente em ambos os indivíduos. Exemplos podem ser observados em ações como uma viagem de metrô para o trabalho, a fila de um banco ou em um encontro romântico.

Há, também, situações em que a cultura de determinado povo está atrelada inteira ou parcialmente a dogmas religiosos. Se, por meio de ações cotidianas se tem o ritual profano, é possível compreender tais ações dogmáticas como rituais hierofânicos, ou seja, o ato pelo qual o sagrado é manifestado (Eliade, 1992). O termo escolhido contempla uma ideia que trata de práticas pré-estabelecidas, relacionadas a um pensamento construído pela crença, onde a teatralidade, nesse sentido, se concentra no próprio exercício da fé. Situações assim podem ser observadas, por exemplo, em práticas religiosas cujo dogma exige de seus seguidores comportamentos específicos que necessitem de uma interpretação, seja

ela por meio de gestos e/ou verbalizações. Para exemplificar: levantar-se, sentar-se e ajoelhar-se em uma missa católica; falar na língua dos anjos em cultos do cristianismo protestante; ajoelhar-se cinco vezes por dia em direção à Meca na *Salat* islâmica.

A ideia de um ritual hierofânico relacionado ao teatro compreende ações pensadas, tradicionalmente absorvidas, passadas de geração em geração de modo a perpetuar determinada crença e costume. Isso pode ser visível em muitas religiões onde os ensinamentos são transpassados desde a infância e, assim, ganham significância no decorrer da vida. Como parte de um todo, de uma comunidade, o ritual hierofânico, bem como o profano, são exercidos em sociedade, partilhados em pequena ou grande escala, presentes de forma intrínseca na vida do indivíduo social. Em suma, isso seria a

[...] capacidade dos seres humanos (ausente nos animais) de se observarem a si mesmos em ação. Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos. Podem se ver aqui e se imaginar adiante, podem se ver como são agora e se imaginar como serão amanhã (Boal, 2012, p. 14).

Ou seja, a cognição humana extrapola as dimensões de tempo, uma vez que a pequena criança do passado, agora, pode imaginar-se idosa, pois, ao observar o outro, adquire consciência do que foi e do que pode vir a ser. Deste modo, entende-se que o teatro enquanto linguagem eleva o papel da prática teatral para além da função artística, pois contempla também as relações humanas em seu exercício cotidiano, sendo assim, ferramenta de adaptação. Essa capacidade vista nos dias atuais não está relacionada apenas à contemporaneidade, mas sim a tempos distantes, muito antes do ser humano se compreender como tal. Pode-se, assim, compreendê-la como uma linguagem teatral.

A linguagem teatral, então, pode ser justificada enquanto elemento presente na organização social de diversos povos no decorrer dos tempos, podendo ser considerada parte essencial no processo de aquisição dos conhecimentos culturais de várias civilizações do passado. Por isso, se faz necessário uma volta à história da humanidade como forma de compreender a relevância das práticas teatrais para essas organizações sociais, elevando a linguagem teatral ao patamar de elemento cultural no decorrer do tempo.

2.1 O TEATRO COMO ELEMENTO DA CULTURA HISTÓRICA

Ao levar-se em consideração o cenário construído até aqui, cujo objetivo foi identificar o teatro como uma forma de linguagem, podendo ser entendido como um elemento inerente ao ser humano, pode-se dizer que esta linguagem é constituída de uma função cultural.

Dentre as mais variadas formas de linguagem presentes em um contexto social, o teatro seria um elemento mediador, sendo o processo narrativo da conexão entre duas coisas: entre pessoas e pessoas, deuses e pessoas, pessoas e animais, etc. Eram presentes em ritos de consagração, sacrifícios, cultos de nascimento e morte, sendo assim, uma forma de perpetuar ideias, ensinamentos relevantes e essenciais para vários povos. Para entender a linguagem teatral como função cultural através do percurso histórico da humanidade, cabe discorrer a respeito do próprio conceito de cultura.

Como esta dissertação se propõe a discutir o teatro como elemento relevante para o campo da Educação Histórica, se faz necessário compreender como é entendida a cultura dentro deste campo teórico. O filósofo da História Jörn Rüsen entende que “[...] os homens não podem viver sem entender a si mesmos, seu mundo e os outros homens com que precisam conviver” pois compreende como essencial a construção de um pensamento a respeito da vivência em sociedade e o modo como os elementos que os interligam ou diferenciam são colocados em prática. Ele continua dizendo que “Este entender, este interpretar e decifrar o mundo para poder viver nele é a cultura” (Rüsen, 2012, p.131). Ou seja, tal definição engloba os processos pelos quais a humanidade passou e passa, evidenciando a necessidade de orientar-se no tempo, de modo a conhecer a si mesmo e outros, numa relação ininterrupta entre o sujeito e suas percepções de mundo (interno), bem como os elementos presente ao seu redor (externo).

Para Rüsen, este conceito de cultura, denominado Cultura Histórica

[...] contempla as diferentes estratégias de investigação científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extraescolar, do lazer e de outros procedimentos da memória histórica pública, como concretudes e expressões de uma única potência mental. (Rüsen, 1994, p. 2).

Neste sentido, a cultura enquanto elemento histórico das relações humanas está presente nos mais diversos processos sociais da vida prática. Entender a linguagem teatral como parte desse processo histórico torna-se cada vez mais evidente à medida que se aprofunda a análise de sua prática no decorrer dos tempos. Por isso, evidenciar a linguagem teatral como exercício presente nos processos históricos da cultura humana torna-se relevante. Vale ressaltar que o intuito posto nesta parte do trabalho não é a de explicar todas as formas pelo qual o teatro passou no decorrer dos tempos, mas demonstrar, por meio de alguns exemplos, como o teatro foi utilizado na História e como esses usos exemplificam e se relacionam com suas respectivas culturas, fazendo do teatro um elemento social de relevância.

Etimologicamente, a palavra “teatro” se origina do grego arcaico e significa algo como “lugar de onde se vê”. Daí a associação quase que imediata da origem do teatro com os povos gregos. Entretanto, engana-se quem reduz a origem da prática teatral a um povo específico, apenas. Durante muito tempo, esse prestígio histórico esteve ancorado numa perspectiva estritamente europeia.

É importante compreender que o ato de *encenar*, *imitar*, *interpretar*, *fingir* ou qualquer outro termo que retrate o exercício teatral é muito mais antigo e intrínseco às relações humanas do que se imagina. A capacidade de imitar um animal feroz para obter êxito na caça do mesmo, mudar sua postura e linguagem para chamar a atenção de outro indivíduo (Tomasello, 2008) ou dançar e cantar em nome de um determinado deus, fez e faz parte das relações humanas até os dias atuais (Berthold, 2001; Boal, 2012). Todas essas ações se relacionam, de algum modo, à definição já explicitada anteriormente sobre o teatro. É o ato de performar, utilizar-se do corpo e voz de modo atípico ao convencional, visando determinada intencionalidade ou transformar-se naquilo que não é (Amaral, 1996; Berthold, 2001).

Antes de se aprofundar a respeito desse processo histórico do teatro, é preciso fazer algumas ressalvas. A primeira é que qualquer tentativa de delimitar com exatidão a origem de alguma prática cultural primitiva não é uma tarefa fácil, uma vez que tais elementos são tão antigos que não é possível descobrir, por exemplo, quem foi o primeiro ator da humanidade, qual grupo humano revelou a primeira cantora ou quem seriam os primeiros indivíduos a dançarem em casal. Em segundo lugar é que, partindo desta premissa, a origem do teatro na perspectiva eurocêntrica - cujos gregos seriam colocados como os criadores desta prática - tem muito mais a

ver com a estrutura de execução da prática teatral como a conhecemos hoje do que necessariamente com a origem da atuação. É preciso entender que, durante muito tempo, a forma pelo qual a linguagem teatral foi executada sem a necessidade de ter por fim uma exibição estética da prática teatral.

Augusto Boal busca exemplificar essa questão por meio de uma fábula chinesa. Nela, o autor conta que, muito antes do surgimento do Homo-Sapiens, em um grupo pré-humano, dois indivíduos se apaixonaram, *Xuá-Xuá* e *Li-Peng* - na verdade, não sabiam o que era paixão, só sabiam que gostavam de nadar, se tocar e ficar junto um do outro (2012, p. 15). Após uma gestação provida desta relação e, conseqüentemente, nascimento e desenvolvimento da criança, o pequeno pré-humano (*Lig-Lig-Lé*) escolheu ficar com *Li-peng*, e ambos partiram sem *Xuá-Xuá*. Esse estranho sentimento rondava a mãe pré-humana:

Esse reconhecimento obrigou Xuá-Xuá a olhar para si mesma e a ver-se apenas como uma mulher, uma mãe, uma dos dois: obrigou-a a se identificar e a identificar os outros. Quem era ela? Quem era o filho e quem era Li-Peng? Onde estavam e para onde iam? E quando? E agora? E amanhã? E depois? (Boal, 2012, p. 20).

A partir deste trecho, entende-se como a personagem *Xuá-Xuá* lida com a partida repentina de seu filho: existe o processo físico - da gravidez ao nascimento. Depois, o processo metafísico: com o nascer, ela se torna outra coisa, algo diferente do que fora antes (o que comumente é chamado de maternidade). Uma parte dela vai embora. Mas essa parte seria outro ser ou ela mesma? Com isso, deixa de ser o que havia se tornado? “[...] Ao perder seu filho, Xuá-Xuá encontrou-se a si mesma e descobriu o teatro. [...]. Ela se viu separando-se de uma parte de si mesma. Então, ela foi ao mesmo tempo atriz e espectadora” (Boal, 2012, p. 20).

Não é possível averiguar a veracidade da fábula, mas é possível compreender como ela retrata uma ação cotidianamente intrínseca às relações humanas: a arte de se ver e ver os outros (Boal, 2012, p. 20). Isso contempla o que se pode chamar de raízes da linguagem teatral humana, pois compreende-se que pode ter sido essencial ao ser humano enxergar a si mesmo, ao outro e depois transformar-se naquilo que busca ou precisa ser. Um retrato de se viver em sociedade. Entende-se, ao mesmo tempo, como a fábula descrita por Boal (2012) se relaciona com as ideias de Tomasello (2008) a respeito das origens da comunicação humana. A pantomima

humana está baseada nos gestos que o ser humano se apropria e seus respectivos significados no meio social que se vive.

Levando em consideração a relação entre o corpo físico e mundo metafísico, o teatro pode ser visto como uma prática que caminha, por vezes, muito mais no campo da subjetividade do que no mundo real. Assim como Jörn Rüsen (2022) entende a cultura como um processo de *entender a si e ao outro na vida prática*, a linguagem teatral pode ser considerada um elemento essencial neste processo, como forma de afirmar determinadas perspectivas de mundo de cada grupo que a adotasse. É preciso construir uma linha cronológica do teatro, enquanto elemento cultural presente no decorrer das ações humanas e, como este se desenvolveu como uma linguagem narrativa essencial para a *práxis* das mais variadas civilizações no passado.

No livro *História mundial do teatro* (2001), a historiadora Margot Berthold busca elucidar algumas indagações com relação ao teatro no seu contexto primitivo e seu processo evolutivo. Berthold (2001, p. 1) salienta que:

O teatro é tão velho quanto a humanidade. Existem formas primitivas desde os primórdios do homem. A transformação numa outra pessoa é uma das formas arquetípicas da expressão humana. O raio de ação do teatro, portanto, inclui a pantomima de caça dos povos da idade do gelo e as categorias dramáticas diferenciadas dos tempos modernos.

O diretor Oskar Eberle, em seu livro *Cenalora* (1954), discute o teatro primitivo, e vai além: não existe arte mais antiga que o teatro.

O teatro primitivo real é arte incorporada na forma humana e abrangendo todas as possibilidades do corpo informado pelo espírito; ele é, simultaneamente, a mais primitiva e a mais multiforme e de qualquer maneira a mais velha arte da humanidade. Por essa razão é ainda a mais humana, a mais comovente arte. Arte imortal (Eberle, 1954 *apud* Berthold, 2011, p. 1-2).

Ou seja, para além da cultura helênica, a linguagem teatral esteve presente nas mais diversas civilizações contemporâneas aos antigos gregos, inclusive, em alguns casos, até mais antigas.

Seguindo a linha de Amaral (1996), Berthold (2001, p. 1) compreende como o teatro estaria atrelado a dois aspectos importantes para sua concepção: em primeiro lugar, seria necessária uma “elevação do artista acima das leis que governam a vida cotidiana, sua transformação no mediador de um vislumbre mais alto”. Entende-se

que, por esta concepção, o teatro é uma linguagem capaz de expressar o que está subentendido, nas entrelinhas, sendo o ator/a atriz a figura responsável por transformar o cotidiano em algo “espetacular”. E em segundo lugar “a presença de espectadores preparados para receber a mensagem desse vislumbre” (Idem, p. 1). Seguindo a linha de Amaral (1996), Berthold acredita que o teatro se concretiza na medida em que sua execução é apreciada por outros indivíduos que não apenas o próprio ator e/ou atriz.

Ao considerar o teatro elemento da cultura histórica, bem como sua execução baseada no sujeito que pratica e um outro que aprecia, pode-se concluir que essa prática, desde os tempos mais primórdios e em níveis variados, exigiu uma execução baseada na sociabilidade, no compartilhamento, numa relação de “palco e plateia”, em níveis distintos de participação de cada sujeito, direta ou indiretamente.

Vale ressaltar que, como o teatro é uma prática quase que, inteiramente, lúdica, subjetiva, durante milênios o seu exercício não exigia um registro material como temos hoje com o roteiro de peças, bem como reportagens, registros fotográficos, dentre outras formas de perdurar no tempo as práticas teatrais. Isso implica no fato de que, em sua grande maioria, o registro a respeito das práticas teatrais passa a ser feito com riqueza de detalhes a partir da invenção da escrita. Porém, não modifica a ideia perpetuada até aqui de que o teatro é uma linguagem muito mais antiga do que a própria escrita e que, assim sendo, sua prática só persistiu no tempo devido à função cultural, transmitindo concepções de mundo e, à medida que se modifica, adquirindo novas formas de execução, por meio de outros povos e para diferentes fins.

Pode-se iniciar a historicidade do teatro a partir dos povos da Antiguidade começando com os egípcios e os povos do Oriente. É preciso entender que, diferentemente dos dias atuais, há aproximadamente 5 mil anos atrás, não existia uma separação “concreta” das modalidades de dança, teatro e música. Todos estes elementos eram utilizados de modo simultâneo visando sempre uma dramaticidade que se interliga com as respectivas crenças daquele período. Para simplificar, aos faraós, visto como rei-deus do Egito, bem como outros líderes do Oriente, eram oferecidas festividades conduzidas por danças, músicas e por diálogos dramáticos, onde o motivo pelo qual se comemorava, por vezes estava ligado à morte ou à vida (Berthold, 2001). Exemplos como este demonstram a relevância que as práticas

teatrais exerciam sobre tais culturas, de modo a receberem papéis centrais em várias cerimônias.

Todos os anos, dezenas de milhares de peregrinos viajavam a Abidos, para participar dos grandes festivais religiosos. Aqui acreditava-se estar enterrada a cabeça de Osíris; Abidos era a Meca dos egípcios. No mistério do deus que se tornou homem - sobre a entrada da emoção humana no reino do sobrenatural, ou a descida do deus às regiões de sofrimento terreno - existe o conflito dramático e, assim, a raiz do teatro (Berthold, 2001, p. 11).

No caso dos egípcios, Berthold (2001) cita diálogos e danças dramáticas, apresentações e choros pantomímicos, encenados como forma de demonstrar anseios, tristezas ou a glória de uma civilização baseada na teocracia, ou seja, uma sociedade que tinha como alicerce, uma íntima relação com o divino.

Percebe-se todo um esforço de adoração através de elementos como a música, dança e o teatro para satisfazer necessidades ritualísticas com fins religiosos. Ou seja, eram realizadas festividades em caso de morte, de nascimento, mas sempre em nome de seus deuses, motivo central das festividades. Além deste exemplo, é possível notar essa prática hierofânica por meio do teatro na Mesopotâmia que, diferentemente da teatralidade egípcia, buscava através do teatro assegurar o poder real numa espécie de “casamento sagrado”, entre o deus e o homem (Berthold, 2001, p. 16). Desta forma, estaria, assim, concretizado o poder real de modo a não ser questionado, uma vez que o matrimônio divino seria a garantia ao trono.

Na Índia, o teatro e, mais especificamente a dança, eram executados em templos, como forma de adoração aos deuses. Em muitas esculturas de pedra, os próprios deuses e deusas são retratados abraçados e em passos de dança. Além destes, eram muito comuns apresentações executadas por um *nata*, simultaneamente um mímico e ator, que também exercia acrobacias com o intuito de alegrar o povo em troca de modestas gratificações (Berthold, 2001).

A linguagem teatral também estaria presente na cultura da Indonésia com o mítico teatro *wayang* - ou teatro de sombras, utilizando de materiais como couro transparente e bonecos esculpidos em madeira para sua execução, se tornou uma das principais formas de teatro do sudeste asiático (Idem, 2001). Sobre este formato de teatro, para além de suas particularidades de execução, o que pode chamar atenção é que ele diz muito sobre a cultura da sociedade indonésia da época, uma vez que, por muito tempo, as mulheres eram proibidas de assistir às apresentações

e, posteriormente, assistiam separadas do público masculino, situação essa que pode ser presenciada até os dias atuais e pode estar interligada com rituais de iniciação (2001).

Mais ao leste, a respeito das práticas teatrais presentes na China, elementos também ligados à acrobacia e música faziam parte de ritos, porém, nesse caso, denota uma importância que extrapola as representações artísticas.

A lógica matemática de notas musicais representa a ordem do mundo, as leis que governam o curso das estrelas e da vida na terra. A interação entre costume e música culmina na forte tradição cerimonial sobre a qual o poder e a autoridade absoluta do maior Estado do mundo foram erigidos durante milhares de anos. Exatamente da mesma forma como as pessoas comuns estavam sujeitas aos senhores feudais e os senhores feudais ao imperador, também o imperador, por sua vez. Estava sujeito ao Senhor do Céu, a quem adorava em sua condição de Filho do Céu (Idem, 2001, p. 53).

A música detinha um peso grandioso para o povo chinês, uma vez que era considerada um elemento mediador entre o céu e a terra. Além de também ser vista como parte do processo educacional, a música era sagrada, influenciando este e o outro mundo. O xamanismo, prática de extrema importância para os chineses, era a responsável por preservar a qualidade da relação entre chineses e os fenômenos da natureza, contra inundações e chuvas, por exemplo (Idem, 2001). Assim, percebe-se, bem como nos exemplos anteriores, a linguagem teatral presente nos ritos chineses, utilizado como mediador entre o ser humano e o mundo natural. E era por meio da música, da dança e de atos pantomímicos que a teatralidade chinesa se desenvolveu.

Com relação ao teatro grego, já citado anteriormente como ponto central na origem do teatro ocidental, perpetuou a religiosidade politeísta por meio das práticas teatrais. Essa adoração performática para o deus Dionísio, por exemplo, nasce das festividades agrícolas, pois este mesmo deus, inicialmente, era “o deus do vinho, da vegetação e do crescimento, da procriação e da vida exuberante” (Idem, 2001, p. 103). A ligação entre Dionísio e o teatro viria a acontecer tempos depois.

Os festivais rurais da prensagem do vinho, em dezembro, e as festas das flores de Atenas, em fevereiro e março, eram dedicados a ele. As orgias desenfreadas dos vinhateiros áticos honravam-no, assim como as vozes alternadas dos ditirambos e das canções báquicas atenienses. Quando os ritos dionísacos se desenvolveram e resultaram na tragédia e na comédia, ele se tornou o deus do teatro (Idem, 2001, p. 103).

Margot Berthold (2001) salienta que os cultos gregos, conduzidos por atos pantomímicos, tratavam de temas com forte relação social. Tais festividades em nome de Palas Atena, que cultuavam, dentre outros elementos, a embriaguez, fizeram do álcool bebida imprescindível durante a adoração à deusa da justiça, sabedoria e da guerra. Consequentemente, Dionísio, que ganhava de seus adoradores festas que duravam dias e acompanhadas de representações dramáticas, tratavam de ritos sociais, cuja plateia não era apenas espectadora, mas agente ativo, participando diretamente, num contexto de efervescência das práticas teatrais em prol das festividades dionisiacas, Téspis, ator renomado de sua época - por volta do século VI a.C. - foi convidado pelo tirano ateniense Psístrato a participar das chamadas *Grandes Dionisiacas* (Berthold, 2001, p. 104).

Visto que tais festividades passariam a exercer um papel cada vez mais fundamental na cultura grega do período homérico, o teatro como elemento essencial para o rito ganharia novas características, se desenvolvendo em sua complexidade estrutural. Para a arte educadora Cebulski (2012, p.14):

A festividade transpõe os limites do campo e passa a vigorar no calendário da pólis no governo de Psístrato, durante as chamadas dionisiacas urbanas comemoradas na primavera, numa das quais uma tragédia escrita por Téspis, criador da figura do primeiro ator que dialogaria com o coro, o corifeu, foi pela primeira vez representada.

Os atenienses passaram a enxergar o exercício do teatro como uma prática cultural que, a partir daquele momento, ganharia um *status* burocrático, organizado pelo Estado e por financiadores particulares (Cebulski, 2012). A cidade-Estado de Atenas, em meados do século VI a.C., passou a financiar concursos públicos relacionados à adoração de Dionísio.

A administração desses festivais ficava a cargo de um arconte, o principal magistrado civil de Atenas. O custo da produção era dividido entre o Estado, responsável pela manutenção do teatro, pelo pagamento do coro e dos prêmios e os coregos, espécie de mecenas da época, escolhidos entre os poderosos da cidade, que subvencionavam os atores, os cenários e os figurinos. Cada concurso comportava três concorrentes trágicos e cinco cômicos. Os prêmios eram destinados aos poetas e, mais tarde, também aos atores e coregos. Não é conhecido, porém, o critério que estabelecia quem recorria à premiação (Vasconcellos, 1987, p. 196).

A organização política e social ateniense passava a integrar, por meio de investimentos públicos, as práticas teatrais que, ainda assim, se encontravam na

esteira do politeísmo grego. Observa-se, a partir deste ponto, o processo político no sentido burocrático pelo qual o teatro passou, evidenciando uma estrutura muito mais complexa do que ritos religiosos organizados em comunhão pelo povo ateniense.

Contudo, há também contextos em que a prática teatral encontrava limitações para sua execução. Enquanto o teatro ocidental já havia se desenvolvido o suficiente para poder ser considerado um elemento clássico da cultura grega, na região do Oriente Médio, mais especificamente após a difusão do islamismo a partir do século VII, a relação entre o teatro e a religião passa a ser questionada e, até mesmo, proibida.

A religião islâmica é iconoclasta, ou seja, se nega a adorar imagens ou símbolos estéticos de cunho sagrado. Isso significa que, diferentemente dos outros povos citados até aqui, os muçulmanos não expressam sua adoração por meio de uma representação imagética de qualquer personagem da cultura muçulmana. Em outras palavras, a função do teatro, vista até aqui como mediadora entre um povo e sua fé, passa a ser considerada blasfêmia, bem como a escultura, pintura, dentre outras formas representativas.

Pode-se dizer que a cultura islâmica utiliza de outras formas de expressão artística para criar uma ponte entre o fiel e sua fé. O melhor exemplo é a caligrafia. É através da escrita que os muçulmanos contatam Deus, de modo a entenderem *Al-Khat* como a principal forma de expressão material divina (Hanania, 2022).

Por mais que o islamismo tenha como característica a não adoração de imagens, houve períodos em que essa proibição, de forma mais branda, fez surgir algumas exceções. Um exemplo é o teatro das sombras, oriundo da Pérsia (Hanania; Lauand, 2012).

Mediante o uso dos heróis-bonecos turcos Karugüz e Hadjeivat no teatro de sombras, a proibição do Islã à representação das imagens de seres humanos era astuciosamente ludibriada. Esses heróis, corporificados em bonecos maravilhosos, eram feitos de couro de camelo. Eram movimentados por meio de varas e possuíam buracos em suas articulações através dos quais a luz brilhava - quem poderia acusá-los de serem imagens de seres humanos? Karagöz e Hadjeivat aproveitavam o privilégio para apimentar mais ainda suas pilhérias e deixar suas sombras abrir descaradamente o caminho, através da tela de pano, para o coração de seu público (Berthold, 2001, p. 19).

Um segundo exemplo é o teatro xiita iraniano *Ta'ziya*, que “encontra sua máxima expressão em *O drama de Karbala*” (Hanania; Lauand, 2012). A peça revive a morte

de Ali Hussain – para os xiitas, o verdadeiro sucessor de Maomé. Nesta peça, Hussain é perseguido e morto, virando, assim, um mártir para esta vertente muçulmana. Nesta peça, o poder da fé islâmica se encontra no clímax dos efeitos cênicos, “[...] quando a cabeça decepada de Hussain, vertendo sangue, continua recitando versículos do Alcorão” (Hanania; Lauand, 2012, p.50). Esta peça é encenada no período sagrado conhecido como *Ashura*, muito sagrado para os xiitas.

Seguindo a linha cronológica do teatro e voltando para o contexto europeu, durante a Idade Média, o teatro, como já premeditado, foi estritamente religioso. Mas, diferentemente do que se pode imaginar, o protagonista das festas de Páscoa, Jesus Cristo, só passou a ser um personagem atuado e não apenas símbolo a partir do século XIII. E sobre as cenas representando sua ressurreição e “reaparição” a seus próximos exigia toda uma dinâmica geográfica dentro do espaço de atuação: as igrejas.

Com esse acréscimo de novas cenas, o espaço destinado à dramatização teve de ser proporcionalmente ampliado. Enquanto o encontro de Jesus com Maria Madalena ainda podia acontecer junto ao altar ou ao Santo Sepulcro, a viagem a Emaús exigia necessariamente um intervalo espacial. No auto de Páscoa do século XIII de St.-Benoit-sur-Loire (Fleury), Emaús situa-se na parte ocidental da igreja, e a mesa da ceia, no centro da nave: Jerusalém fica no coro (Berthold, 2001, p. 196).

As igrejas medievais não eram apenas espaços de adoração de uma religião, mas o principal local de contato com Deus. A linguagem teatral, ao ser exercida dentro de ambientes como este, era tão importante para seus fiéis, que poderiam ser comparados a uma visão de realidade aumentada dos fatos bíblicos sendo executado ali, a olho nu por quem os assistia.

A simultaneidade da ação e as áreas utilizadas determinaram o futuro palco de todo o teatro medieval - seja em forma de uma disposição espacial sobre uma superfície inteira reservada à representação, seja de uma justaposição ao longo de uma passarela estreita. Os espetáculos eclesiais desfilam os eventos bíblicos aos olhos do espectador com a mesma justaposição simultânea de um painel pintado (Berthold, 2001, p. 196).

Ao relacionar o teatro persa mulçumano citado anteriormente e o teatro cristão executado nas igrejas é observável como a linguagem teatral, mesmo usada com finalidades iguais, evidenciava diferentes realidades de suas respectivas sociedades. Enquanto o primeiro, mesmo se negando a cultuar imagens e, tendo como foco

principal da expressão religiosa a escrita, encontrou brechas para personificar histórias sagradas para sua religiosidade. O teatro cristão, por não ter como característica dogmática a iconoclastia, era essencial para seu público, uma vez que a leitura e a escrita estavam longe de serem práticas difundidas nesse contexto histórico europeu.

Para além de tornar-se acessível - mesmo se isso não fosse o foco principal - uma interpretação de carne e osso da história de Jesus, o teatro medieval passara, também, a partir do século XIII, a ir até seu público por meio dos palcos processionais ou palcos sobre carros existentes na região da atual Espanha (Berthold, 2001, p. 209).

Nos arquivos da Catedral de Sevilha, ela é descrita como uma plataforma transportada por doze homens e sobre a qual o cenário era organizado como um tableau. Quando a procissão chegava ao local apropriado, o tableau ganhava vida com a representação teatral. Nos dois lados dos Pireneus, conforme os cenários se tornavam mais elaborados e o elenco maior, o pequeno tablado da representação processional passou a ser construído sobre um carro. A ideia do carro-palco espanhol sobrevive até hoje, na expressão *fiesta de los carros*.

Além de tornar possível a ida de uma cidade para a outra, a intenção de tais palcos móveis consistia também na procissão, ou seja, na caminhada dos espectadores juntos ao carro, que seguia seu trajeto. Esta prática, que perdurou nos séculos seguintes, passou a transformar o teatro naquele contexto da Baixa Idade Média em uma festividade com certa relevância para a população medieval.

O teatro medieval não se circunscrevia, apenas, ao espaço sagrado da Igreja Católica, extrapolando até mesmo o espaço urbano comum que outrora permitiu, além do comércio e a circulação de pessoas, a procissão teatral dos carros-palco. Peças teatrais que retratavam toda a história de Jesus, desde seu batizado até sua crucificação, passaram a ser comuns, durando dias e constituídas de um “desenvolvimento colorido, inventivo, irrestrita e de incontida exuberância” (Berthold, 2001 p. 212).

Entretanto, não seria espantoso haver, em um contexto religioso tão rigoroso em certos aspectos, aqueles que não viam com bons olhos tais práticas, principalmente a céu aberto, em meio ao comércio e/ou próximo de igrejas. Isso porque, sem pudor em teatralizar de forma imagética seus personagens bíblicos, as peças teatrais deste contexto medieval continham, por exemplo, exposições de Maria Madalena em trajes de cortesã atuando de maneira, ora sagrada, ora profana, repleta de obscenidades (Berthold, 2001).

A reprovação, em uma destas situações, veio por meio de Franz von Retz, um dominicano de Viena que, aproximadamente no ano de 1400, disse:

Isso vem mostrar [...] que esses espetáculos teatrais sobre Pusterbalk e seus desenfreados companheiros, encenados por certos clérigos na Páscoa, são ímpios e deveriam ser banidos dos lugares sagrados. Tais representações teriam provocado ofensa mesmo em outros tempos, nos teatros e espetáculos dos pagãos (Berthold, 2001, p. 212).

Pode-se ousar dizer que isso, aos olhos de um católico fervoroso dos dias atuais seria também espantoso. A teatralidade cristã contemporânea se nega a ir tão afundo em suas representações. O fato é que, no período medieval, o teatro representava, também, uma permissão à exposição do corpo, num contexto em que a linha tênue entre o pecado e a obediência era imperceptível (Berthold, 2001).

Até o dado momento, as práticas teatrais embasavam a etimologia da palavra religião: era um processo de *religar* o povo fiel à sua divindade. Do século XVI em diante, na esteira do renascimento, cuja figura do ser humano passaria a ocupar o centro das atenções filosóficas, econômicas e sociais, o teatro acompanhou este fluxo, podendo ser exemplificado na *Commedia Dell'arte*. Essa vertente teatral de origem italiana tinha como base o burlesco, o grotesco, a ironia e o absurdo e isso se dava por caracterizar-se como uma espécie de contraponto com a *commedia erudita* (Berthold, 2001).

A *commedia dell'arte* via no cotidiano sua fonte preferida, dando uma certa atenção a situações de trapaça, traição, onde a sagacidade e esperteza fossem dos dotes apresentados para o público como elementos de davam movimento à peça. E isso era possível devido às origens desta vertente: o improviso. Era o básico que um ator deveria saber para trabalhar com *commedia dell'arte*. Isso porque, ao improvisar, estaria exercendo exatamente as duas características dos personagens em execução, exigindo sagacidade e esperteza para criar um determinado contexto baseando-se em uma intriga, desenvolvimento e solução (Berthold, 2001).

Todos os exemplos citados até aqui demonstraram, por meio de suas particularidades, maneiras de compreender e reforçar determinadas culturas, explicitando, assim, formas de entender o mundo, como tais civilizações viviam e como estas enxergavam a si mesmas, como exercício da cultura histórica (Rüsen, 2022). São perceptíveis os costumes, sejam antigos e/ou atuais que, através do

teatro, perpetuaram ideais de vida, configurando, assim, o teatro enquanto linguagem essencial para disseminá-los e perpetuá-los.

3 TEATRO E EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como finalidade abordar as relações entre o teatro e a educação. Busca-se conectar as atribuições que a linguagem teatral adquiriu no decorrer dos tempos por meio de suas potencialidades enquanto exercício para fins didáticos, enaltecendo sua capacidade enquanto ferramenta utilizada na educação.

Ao acompanhar a linha cronológica do teatro desde os tempos mais primórdios, passando pelas formações das grandiosas civilizações da antiguidade, o caráter cultural do teatro é visível, enquanto rito, perpetuação de ideias, bem como reafirmação de estruturas hierárquicas e a representação de mundo para determinada civilização (Berthold, 2001). Em várias esferas da vida social, o teatro detinha um papel essencial para a transmissão de uma cultura, adquirindo, assim, uma função educativa. Isso pode ser percebido na teatralidade da Grécia Antiga.

As festas, rituais sagrados repletos de danças e música ocorriam uma vez por ano na antiga Grécia: a época da primavera, da colheita das uvas e os gregos homenageavam o deus pagão do vinho, Dionísio, também considerado deus do teatro e da fertilidade. Por volta do século VI a.C., Téspis (considerado o primeiro ator de teatro) coloca uma máscara e, diante de todos, se apresenta como o deus Dionísio em pessoa. Nascia, então, o teatro grego (Geroldo; Oliveira, 2019, p. 17).

É por meio desse convívio ritualístico, contemplado socialmente pelo povo grego, que a religiosidade politeísta dos gregos transforma o teatro em uma ferramenta pedagógica. Esta lhes permitia, ao mesmo tempo adorar ao deus Dionísio, perpetuar ideias, crenças e elementos culturais partilhados por todos, causando-lhes, de certa forma, algum tipo de sentimento e, consequentemente, lhes atribuindo sentido à estória que era contada. “Por esse motivo, o teatro auxilia na compreensão do mundo que nos cerca, no aprendizado de como lidar com outros indivíduos e suas características” (Geroldo; Oliveira, 2019, p. 17).

Aristóteles, filósofo grego que viveu durante o século IV a.C. o desenrolar do teatro na Grécia, já observava na natureza humana a capacidade, desde de muito cedo, de observar o mundo e imitar as atuações ao seu redor. Essa habilidade representa muito mais do que uma simples imitação; ela representa a forma mais primitiva de aprendizagem. Observar como determinado grupo de animais pratica sua caça, imitar sons específicos e, assim, espantar ou distrair um possível

predador; são formas de utilizar essa habilidade para aprender como seu ambiente funciona, proporcionando uma maior possibilidade de sobrevivência.

No caso dos povos gregos de milênios atrás, os perigos já não eram os mesmos e a sociedade buscava compartilhar outros tipos de informação. Dentre as várias maneiras de se realizar esse processo de ensino e aprendizagem era através do teatro. É sabido que, a partir deste período, o teatro ocidental, em certa medida, foi se desenvolvendo cada vez mais, exigindo de seus agentes, tanto noções e regras mais complexas na arte de atuar, mas, também, todo um aparato cenográfico que auxiliasse na imersão dos espectadores.

Como já explicitado no item 2.1, o teatro, no decorrer dos tempos, foi uma forma de expressar o modo pelo qual cada civilização compreendia o mundo, a si mesmo e aos outros. Dentre outras formas de narrativa, o teatro sempre foi uma expressão da cultura histórica, por tratar de elementos e símbolos característicos de um povo, como a religião, e as crenças derivadas, como a origem do mundo, deuses e deusas, bem como consolidar organizações sociais e suas respectivas motivações. O conceito de cultura a partir de Jörn Rüsen (2022) possibilita conectar o teatro e sua capacidade narrativa como forma de perpetuar a maneira como determinados povos enxergavam sua história e perspectivas a respeito do mundo em que viviam (Rüsen, 2022).

Segundo Arcoverde (2008, p. 600), nos tempos da antiguidade “O teatro foi um importante instrumento educacional na medida em que se difundia o conhecimento e preservava, para o povo, o único prazer literário disponível”. Isso corrobora com as ideias de Courtney (1980, p. 5), pois o autor salienta que as práticas dramatúrgicas, durante a Grécia Antiga era “[...] a maior força unificadora e educacional no mundo ático.” Courtney (1980) também reforça esta ideia se utilizando, na perspectiva filosófica, de Aristóteles e de Horácio. O primeiro entende o teatro como uma capacidade de imitação natural ao ser humano; o segundo entendia que o teatro poderia, ao mesmo tempo, entreter a população, como também educá-la.

Já durante a Idade Média, levando em consideração uma Europa pouquíssimo letrada, o teatro era uma ferramenta indispensável em manifestações que buscavam transmitir determinada mensagem. Apresentações litúrgicas “[...] constituíram-se no único prazer intelectual das multidões. Escolas e livros, a bem da verdade, eram privilégios de poucos. Foi o teatro que propiciou às massas sua educação” (Courtney, 1980, p. 9).

No Brasil, a história do teatro ocidental inaugura-se com os jesuítas, onde as primeiras peças teatrais do território brasileiro foram constituídas neste processo (Magaldi, 2004), visando uma aproximação com os povos nativos através da utilização de instrumentos musicais, danças e outros elementos presentes no cotidiano dos nativos (Kassab, 2010).

Entretanto, é a partir do final do século XVIII e início do século XIX que a relação entre educação e teatro passar a adquirir um novo caráter, colocando o estudante como ponto central entre estes dois elementos através das ideias de Jean-Jacques Rousseau sobre a educação, defendendo o jogo como prática essencial no processo educativo. “Para Rousseau, a primeira educação da criança deveria ser quase que inteiramente através do jogo. Os simples atos de correr, saltar e brincar têm valor. Não haveria repressão e os instintos deveriam ser encorajados” (Courtney, 1980, p. 18). Nesse sentido, surge o conceito de Escola Ativa – conhecido no Brasil como Escola Nova, inaugurada pelo estadunidense John Dewey, transforma o modo como o exercício teatral se desenvolve em ambientes escolares (Gohn; Hansted, 2013).

Se, até o momento, o teatro se restringia à mera representação teatral, ou seja, o exercício de representar acontecimentos, a partir de então, reformula esta prática na criança e seu desenvolvimento pessoal e em grupo, bem como o uso primordial da criatividade como elemento relevante para o contexto escolar (Koudela, 1992). Perpassando mais de um século, o que se observa durante o século XX, especificamente a partir de sua segunda metade, é a discussão a respeito do teatro, não apenas como ferramenta pedagógica, mas como atividade essencial dentro do contexto escolar. Para Caldwell Cook (1917), o teatro poderia ser utilizado para se aprender diversas disciplinas.

Já para Peter Slade, posterior à Cook, não só deveria ser utilizado o teatro e suas potencialidades dramáticas para várias disciplinas, como o próprio teatro deveria ser visto como uma disciplina à parte, exigindo, inclusive, um espaço próprio dentro das escolas (Slade, 1978). Slade entendia que o teatro era, não só uma representação da vida, mas prática inerente a ela, sendo, assim, um “[...] comportamento real dos seres humanos” (Slade, 1978, p. 17). Para Slade, o jogo dramático do estudante se dá de maneira livre, sem, necessariamente, a intervenção de alguém.

Para Viola Spolin (1906-1994), o jogo teatral desenvolvido por ela e baseado na improvisação, ao contrário de Slade, deveria ser organizado e orquestrado por uma

espécie de instrutor, seja essa pessoa educadora ou conhecedora dos jogos teatrais. Sobre estes jogos, Spolin (2000; 2001) desenvolvia, em formato de manual, o processo a ser seguido (Gohn; Hansted, 2013).

Por meio deste breve relato sobre a construção de um pensamento favorável à utilização do teatro dentro do ambiente escolar, bem como, para alguns autores e autoras, a indispensabilidade, percebe-se o potencial pedagógico que o teatro carrega consigo. Levando em consideração que cada ser humano corresponde a uma maneira de compreender o mundo, sentir a natureza - seus ambientes de convivência e seus comportamentos nestes espaços - e desenvolver suas relações com outros seres, com a aprendizagem não seria diferente pois, deste modo, a autenticidade de cada pessoa faz com que o modo de observar e aprender os conhecimentos se tornem particulares.

É de extrema importância a atenção dada a cada aluno e aluna em sala de aula, visando a qualidade e acessibilidade do ensino. Howard Gardner, autor da teoria das múltiplas inteligências (1995), afirma que, dentre as sete inteligências, uma se destaca no campo das artes cênicas. “A inteligência corporal-cinestésica é a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos utilizando o corpo inteiro, ou partes do corpo. Dançarinos, atletas, cirurgiões e artistas, todos apresentam uma inteligência corporal-cinestésica altamente desenvolvida” (Gardner, p. 15).

De qualquer forma, o ambiente escolar pode vir a se tornar o primeiro lugar a incentivar este tipo de inteligência, ancorada em disciplinas relacionadas à arte e, desta maneira, fazendo com que outras habilidades sejam evidenciadas. Entende-se que “[...] o ensino da arte é fundamental para desenvolvimento da criança, pois arte é conhecimento e envolve o pensamento, o sentimento estético e a formação intelectual do aluno” (Zanin, 2004, p. 57).

Neste caso, considerar o uso do teatro para estes fins pode proporcionar inúmeros benefícios para os (a) estudantes separadamente ou em conjunto. Para Arcoverde (2008, p. 601):

Trabalhar com o teatro em sala de aula, não apenas fazer os alunos assistirem as peças, mas representá-las inclui uma série de vantagens: o aluno aprende a improvisar, desenvolver a oralidade, a expressão corporal, a impostação de voz, aprende a se entrosar com as pessoas, desenvolve o vocabulário, trabalha o lado emocional, [...] oportuniza a pesquisa, desenvolve a redação, trabalha a cidadania, religiosidade, ética, sentimentos, interdisciplinaridade, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, fábulas, reportagens; ajuda os

alunos a se desinibirem e a adquirirem autoconfiança, desenvolve habilidades adormecidas, estimula a imaginação e a organização do pensamento.

Como pode-se observar, são várias as vantagens no que diz respeito à estimulação do teatro no ambiente escolar pois, mesmo sendo implícito de certa forma, a utilização de linguagens que fogem da metodologia dita, tradicional (Marques, 2021), podem vir a chamar à atenção dos estudantes que não se adaptam com este tipo de ensino. Se analisar esta condição, ela não deixa de ser, também, um teatro, uma representação. Os alunos com suas funções em sala delimitadas e as do (a) professor (a) também. São papéis condicionados por se tratar de um modelo de ensino muitas vezes empregado, não exigindo uma mobilidade entre os agentes envolvidos – professor e estudante.

No caso da relação entre o teatro e disciplinas específicas, alguns trabalhos contemplam a conexão, mesmo que de formas distintas, entre estes dois elementos. É possível encontrar pesquisas relacionando o uso do teatro com o ensino de mais diversas disciplinas escolares. Como exemplo: tem-se para o ensino de Geografia (Soares, 2013); para o ensino de Biologia (Menegazzo, 2018); para o ensino de matemática (Sordi; Mucelini; Petry, 2022), dentre outros.

Como já citado no tópico anterior, as linguagens teatrais podem ser moldáveis no que diz respeito ao seu método e utilização para fins didáticos. Quando se percebe que a educação, como elemento presente na socialização do ser humano, demanda um aparato didático capaz de cativar os estudantes, deixando-os incentivados a buscarem um maior contato com o conhecimento, a linguagem teatral pode se tornar uma opção de ferramenta para estes fins.

3.1 TEATRO E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Este subcapítulo tem como objetivo correlacionar a linguagem teatral, até aqui desenvolvida, com o campo da Educação Histórica, *demonstrando sua capacidade narrativa, potencializando-o como expressão da aprendizagem histórica* (RÜSEN, 2011). Tendo como foco os sujeitos e a capacidade de observar o mundo, mas também lê-lo historicamente (Lee, 2006), se faz necessário atentar-se ao processo responsável por realizar tal leitura a respeito do passado. Para isso, é de suma importância *compreender as competências necessárias para, ao enxergar o*

passado, atribuir sentido ao presente e refletir sobre o processo do mundo acerca do futuro (Schmidt, 2022). Segundo Isabel Barca (2005, p. 16), ser historicamente competente implica em

[...] saber 'ler' fontes históricas diversas - com suportes diversos, com mensagens diversas; saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; saber seleccionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas); saber entender - ou procurar entender - o 'Nós' e os 'Outros', em diferentes tempos, em diferentes espaços; saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar - algo que constitui, afinal, a essência da progressão do conhecimento.

Corroborando com as ideias de Schmidt (2009, p. 34) a respeito destas competências,

[...] à medida que aprendem História os sujeitos podem aumentar sua competência de encontrar significados e de se localizar, isto é, nesta dimensão da aprendizagem o aumento da experiência e conhecimento é transformado em uma mudança produtiva no modelo ou padrão de interpretação. Tais modelos ou padrões de interpretação integram diferentes tipos de conhecimento e experiência do passado humano em um todo compreensivo - isto é, um "quadro da História". Eles conferem aos fatos um significado histórico. Estabelecem significados e fazem diferenciações possíveis de acordo com a concepção do que é importante.

Como citado no subcapítulo 1.2, a ciência que estuda e analisa tais competências, tendo como objeto principal a aprendizagem, é a Didática da História. Para Urban (2011, p.72), atribui-se ao conceito de didática da história vários significados, podendo remeter-se a vários tipos de abordagem.

Caso a Didática da História significasse “preparação técnica de um professor para dar boas aulas”, estar-se-ia advogando em favor de concepções que acreditam, muitas vezes, que as crianças ou os jovens de hoje não aprendem História porque nas aulas de História que acontecem na escola não são usadas boas técnicas. A Didática da História defendida aqui se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem que tenha um corpo epistemológico específico, o qual poderá sustentar a relação entre o ensinar e o aprender História.

A respeito da historiografia alemã, Cardoso (2008, p. 166) salienta que a Didática da História, enquanto disciplina,

[...] não estuda apenas o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas todas as expressões da cultura e da consciência históricas que circulam dentro e fora da escola. Ainda que a Didática da História tenha aqui fortes relações com a História escolar, dada a imensa importância social desta, as pesquisas

didático-históricas não se limitam ao contexto institucional da educação básica nem propõem compreendê-lo isolado da cultura e da consciência históricas externas a ele. Como escola e sociedade se influenciam mutuamente, de um ponto de vista didático-histórico não faz sentido diferenciar a História escolar das outras elaborações da História sem forma científica.

Diferentemente da transposição didática (Chevallard, 1991) que compreende estar no conteúdo o ponto central do processo de aprendizagem, a didática da história busca no indivíduo as lacunas existentes a respeito do conhecimento histórico de modo a se utilizar destas carências para se chegar à aprendizagem histórica e, assim, constituir consciência sobre a história. Sobretudo, sem uma única e exclusiva atenção à história escolar, mas que, por meio dela, se chegue à consciência histórica.

A didática da história lida com uma tríade: *a consciência histórica, a historiografia e o ensino de história*. São estes os fatores que embasam o processo da aprendizagem histórica (Rüsen, 2012). O primeiro está atrelado à vida prática do indivíduo, bem como o acúmulo de vivências em que se foi inserido. Sua prática é delimitada pela cultura, pelas tradições nas quais este indivíduo foi submetido. O segundo fator diz respeito ao registro do passado de modo científico, levando em consideração critérios e regras necessárias para se construir uma historiografia, pois ela “[...] é o resultado de uma prática científica própria, que lida com fontes, métodos de pesquisa, concepções teóricas, metas e objetivos explicativos, argumentos demonstrativos, narrativas de síntese” (Rüsen, 2012, p. 9). O terceiro fator está atrelado ao *ensino de história*, mais especificamente aquele desenvolvido no ambiente escolar, “[...] tal como criado a partir do projeto iluminista do estado moderno, de prover educação e formação” (Rüsen, 2012, p. 9).

Almeja-se, com isso, compreender como a ciência da história é entendida no campo da Educação Histórica. Entende-se que a “História, sua experiência e sua reflexão, tem função social determinante na formação da identidade das pessoas e de suas sociedades” (Rüsen, 2012, p. 10). Nessa perspectiva, a apreensão dos conhecimentos históricos, atrelado por vezes à função escolar, na realidade são concebidos, primeiramente, na vida prática.

História está no ensino e no aprendizado em sala de aula, história está no contraste e na crítica do cotidiano e do meio ambiente cultural a que pertencemos todos, história está na arquitetura interpretativa do tempo que nos envolve, nos documentos, nos monumentos, no espaço urbano e rural, nas

mentalidades e nos valores, nas crenças e nas convicções, enfim, em tudo em que o homem pôs a mão e a razão (Rüsen, 2012, p. 10).

A capacidade de apreensão dos conhecimentos históricos, principalmente dos sujeitos em idade escolar – objeto desta pesquisa – por vezes, perde sua eficiência no processo que relaciona o mundo prático e sua historicidade com o que se aprende em sala de aula: “A relação de jovens e crianças com o conhecimento histórico necessita ser pensada, assim, a partir do pressuposto de que tanto um como outro muitas vezes têm experiências de fracasso com a aprendizagem escolar” (Schmidt, 2009, p. 34).

Justifica-se, assim, a escolha de um processo que possa dinamizar historicamente a maneira de se viver em sociedade e a percepção desta vivência, de modo a perceber suas mudanças históricas e, assim, compreender a temporalidade modificada diante de seus olhos. A aprendizagem histórica, etapa crucial dentro do campo da Educação Histórica, exige mudanças no modo de transmissão dos conhecimentos históricos por parte dos docentes, bem como os educandos apreendem esses conceitos, numa relação simultânea, onde a vivência e a aprendizagem, prática e a teoria, tornam-se etapas de um mesmo ciclo.

Para Maria Auxiliadora Schmidt, a aprendizagem histórica “[...] demanda um processo de internalização de conteúdos e categorias históricas viabilizadores de processos de subjetivação, isto é, de interiorização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras e de mudança da realidade” (2009, p. 34).

A aprendizagem histórica, conceito crucial no processo de aprendizagem do campo da Educação Histórica, segundo Rüsen (1993, p. 52), é “a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado) ao tempo e desenvolver esta competência”. É por meio da aprendizagem histórica que se pode alcançar o que Rüsen (2001, p. 58) compreende como Consciência Histórica. Para o autor, “a consciência histórica é o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana” e deste modo “[...] não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro” (Rüsen, 2011, p. 36). Ou seja, a partir do momento em que um sujeito observa e analisa determinado período

histórico, relacionando-o com a vida prática e os elementos que a compõem, este sujeito passa a atribuir sentido histórico, constituindo, assim, a consciência histórica.

Para que essa consciência, historicamente competente, funcione de modo a potencializar a capacidade de se compreender o mundo prático ao seu redor, é preciso externalizá-la, torná-la concreta, a partir do ato de narrar, se tornando face material da consciência histórica (Rüsen, 2011). É a partir desse formato de linguagem que a consciência histórica realiza sua função: através da narrativa histórica. Dito isso, cabe ressaltar, a partir de processos educativos, a competência narrativa dos sujeitos (Rüsen, 2011).

Os trabalhos citados no subcapítulo 1.3 como já expressado, buscaram desenvolver pesquisas embasadas no uso de elementos presentes, em algum grau, na cultura dos educandos pesquisados. Tais elementos apresentam um carácter artístico, seguindo os conceitos de arte atribuídos a Flusser (2011) e Arnheim (2011), cuja percepção a respeito do mundo concreto passa pela lente da arte.

Compreender a relevância de se apropriar destes elementos é de suma importância, uma vez que estes, entre outros elementos, estão ligados de forma direta ou, em alguma medida, ao processo de desenvolvimento social dos educandos. Nesse sentido, a concepção do aluno, ao lidar com temas históricos, geralmente ligados ao ambiente escolar, evidenciados em músicas, histórias em quadrinhos, filmes, etc., além de se mostrarem mais atrativos num sentido educacional, podem atribuir um sentido muito maior, não só ao tema em questão, mas ao processo de se adquirir um conhecimento histórico.

A cultura histórica, presente nas pesquisas citadas anteriormente relacionadas ao LAPEDUH, além de expressarem a reflexão dos educandos a respeito da vida prática e os elementos culturais, exige um processo narrativo. O que torna tais pesquisas citadas importantes para este trabalho é que, em cada uma, nota-se um formato narrativo diferente. Assim, a narrativa histórica, como já apresentado, é o processo essencial para a materialidade da consciência histórica.

As linguagens teatrais, como já salientado anteriormente, apresentam características expressivas a respeito de sua intrínseca relação histórica com a humanidade. Se as sociedades do passado, exemplificadas no capítulo 2.1, expressavam suas percepções culturais de mundo, dentre outras formas, através das linguagens teatrais, pode-se entendê-las como processos narrativos, evidenciando o que cada povo compreendia de si e dos elementos ao seu redor.

“Algumas histórias podem ser tolas, outras obscenas, amorais e imorais, corriqueiras, sagradas, não importa; o que faz uma história se tornar história não é só o seu conteúdo, mas também o processo que é desencadeado a partir da narração” (Maia, 2012). O caráter narrativo do teatro pode ser entendido como consequência dos processos sociais que acompanharam a evolução humana. Ana Gonçalves Maia, em sua tese de doutorado (2012), relaciona o teatro e a narração como elementos intrinsecamente ligados historicamente.

Quando penso sobre teatro e sua manifestação mais primitiva, anterior ao surgimento da forma dramática, me deparo com a narrativa como fundamento principal; contar histórias criando um mundo ficcional é um meio de comunicação e entretenimento milenar desde os gregos antigos ou mesmo antes, nas sociedades mais primitivas, onde o chefe da aldeia, o cacique, o feiticeiro contava histórias da vida tribal ao redor de uma fogueira (Maia, 2012, p. 28).

Se a teatralidade, entendida até aqui como linguagem e, portanto, elemento narrativo, demonstra ser capaz de ser apropriado pela aprendizagem histórica para o processo de ensino e aprendizagem, torna-se relevante delimitar qual metodologia específica será utilizada para tal fim. Para tanto, a metodologia da Aula-Histórica, desenvolvida por Maria Auxiliadora Schmidt, demonstra tornar este caminho possível.

Segundo a autora,

A aula de história é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer a seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento (Schmidt, 1998, p. 57).

É o processo pelo qual o educador e o educando podem trocar experiências. O educador, com o conhecimento científico e o educando, com seu conhecimento da vida prática.

Acredita-se que, ao utilizar a metodologia da “Aula Histórica”, o professor poderá, juntamente com seus alunos, realizar o percurso da produção do conhecimento histórico em suas aulas. Isto não significa que o objetivo é transformar os alunos em historiadores, mas contribuir para a formação do pensamento histórico e da consciência histórica (Schmidt, 2020, p. 133).

Schmidt esquematiza uma matriz da Aula Histórica, de modo a sistematizar um processo, **onde o objetivo final é a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica.**

FIGURA II – MATRIZ DA AULA HISTÓRICA



Fonte: Schmidt (2020, p. 135).

Por meio desta matriz, é possível observar um emaranhado de processos pelos quais o educando percorre para se chegar ao que se compreende como atribuição de sentido, uma vez que tal competência é o que movimenta o conhecimento histórico para sua real função – dentro do campo da Educação Histórica: observar o mundo prático em que se vive e, assim, dar sentido a ele, de modo a entendê-lo como consequência de um processo histórico, interligando passado e presente, ao mesmo tempo que se projeta o futuro.

Para exemplificar, a **matriz da aula histórica** tem como base a categoria cultura, pois é através dela que se interligam os conhecimentos da vida prática com os conhecimentos científicos (Schmidt, 2020). O percurso sugerido pela matriz inicia-se com os conhecimentos da vida prática do sujeito e suas carências, para que, a partir deste ponto, possa problematizar o conteúdo histórico em questão. Se o objetivo central da matriz é a competência de atribuição de sentido, esse sentido terá validade a partir da capacidade de realizar uma espécie de “soma” entre o que

se apreende através dos conhecimentos científicos e o que o próprio sujeito observa de sua vida prática.

Esse processo será possível por meio da narração. É através da narrativa histórica que essa soma pode ser materializada. Por tanto, as linguagens teatrais serão utilizadas como base para os sujeitos da pesquisa desenvolverem suas capacidades narrativas e, assim, desenvolvam a competência da atribuição de sentido.

Assim, este trabalho busca contribuir para o debate a respeito do processo de aprendizagem histórica, se apropriando das linguagens teatrais de modo a tornar as reflexões sobre o passado um caminho para uma compreensão do tempo presente e, conseqüentemente, uma projeção do tempo futuro, enaltecendo os três elementos fundamentais da narrativa histórica: conteúdo, forma e função. Ou seja, a identificação, interpretação e orientação a partir do estudante enquanto sujeito histórico situado no tempo e dos conhecimentos históricos adquiridos.

4 TEATRO-HISTÓRIA: PROCESSO EMPÍRICO NO AMBIENTE ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo explicitar os processos práticos da pesquisa, bem como detalhar cada etapa executada, seus resultados e, conseqüentemente, suas análises. Vale ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa com estudantes, este trabalho foi submetido ao comitê de ética, sendo aprovado para execução, tendo todos os trâmites aceitos pelos envolvidos e seus respectivos responsáveis. Assim sendo pautado nas normas e princípios estabelecidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012, de 12 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a pesquisa envolvendo seres humanos, esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Paraná (CEP/CHS/UFPR).

Dividido em **cinco etapas**, o processo empírico desta pesquisa foi executado no decorrer de três semanas, **respectivamente nos dias 13, 19, 20, 26 e 24 de junho de 2024**, no período do contraturno, com duração de duas horas cada etapa, realizadas no Colégio Oswaldo Cruz (COC – Araucária), com estudantes dos três anos do ensino médio. A forma de registro das falas desenvolvidas nos encontros foi por meio de gravações de áudio, bem como registros escritos. Todas as falas aqui expostas foram mantidas conforme a transcrição, sem a adequação de linguagem.

Por se tratar de um estudo de caso, o convite foi repassado em todas as turmas do ensino médio. Ao todo, na unidade onde foi executado o processo empírico, cinco turmas foram consultadas e convidadas a participarem da pesquisa. Dessas cinco turmas, vinte e cinco estudantes se disponibilizaram a participar. Destes, treze estudantes compareceram ao primeiro encontro. Aos presentes na primeira etapa, foi explicitamente conversado e combinado a relevância da presença em todas as etapas, enaltecendo o comprometimento a respeito da participação, principalmente com relação às faltas. As datas e horários já haviam sido estipuladas e, assim, sabido cada dia que seria desenvolvido o processo empírico, bem como a hora iniciada e a hora de término de cada etapa.

TABELA 1 – DATAS E HORÁRIOS DA PESQUISA

DATAS	HORÁRIOS
13/06/2024	14:00 – 16:00
19/06/2024	14:00 – 16:00
20/06/2024	14:00 – 16:00
26/06/2024	14:00 – 16:00
27/06/2024	14:00 – 16:00

FONTE: Elaborado pelo autor (2024).

Cabe esclarecer que o combinado não saiu como o previsto, uma vez que em nenhuma das etapas estiveram presentes todos os treze educandos, com faltas alternadas de um ou dois estudantes por etapa. Salienta-se tais informações pela relevância da participação dos estudantes neste processo como objeto central da pesquisa, bem como a experiência individual de cada um deles. As etapas foram executadas em salas de aula convencionais – em apenas um dos encontros foi utilizada uma sala diferente, também pertencente a uma turma do ensino médio. Todos os demais encontros foram na mesma sala e ambas tinham o mesmo modelo espacial. Antes de cada encontro, as carteiras eram deixadas ao fundo da sala, sendo utilizado o espaço aberto como ambiente de prática das linguagens teatrais.

4.1 UMA BRINCADEIRA SÉRIA

O primeiro encontro foi dividido em três partes. Num primeiro momento foram conduzidos os aquecimentos vocal e corporal, com exercícios básicos. Como o corpo é o instrumento de quem pratica as linguagens teatrais, o aquecimento é parte fundamental. Tal qual um instrumento musical precisa ser afinado antes do seu uso, o corpo necessita ser aquecido para uma melhor performance das linguagens teatrais.

A segunda parte deste primeiro encontro foi destinada aos jogos teatrais, inspirados nos jogos desenvolvidos por Viola Spolin¹. Por se tratar de exercícios teatrais mais lúdicos e, por vezes, divertidos em suas execuções, esses jogos podem ser interpretados como brincadeiras, estando presentes em todas as etapas do processo empírico, do primeiro ao quinto encontro, justamente pela importância que este “brincar” reflete nas relações dentro do ambiente escolar, bem como o ato de confrontar a si mesmo e ao outro sem, necessariamente, chegar a um equilíbrio estático no exercício do jogo (Spolin, 2007).

Mesmo com o aquecimento vocal, a voz não foi utilizada nos jogos teatrais, uma vez que, ao limitar a forma de expressão mais comum entre os estudantes – a voz – buscando, com tal limitação, enaltecer ainda mais as expressões corporais. Primeiramente se fala com o corpo, depois com a boca. Como primeira etapa, esta foi quase inteiramente baseada nos jogos citados anteriormente. Estes lidavam com o corpo, o espaço, mas principalmente com o contato com os outros. Andar pelo espaço vazio em posição neutra, o jogo do espelho, preenchimento do espaço vazio, criação de objetos imaginários e seus possíveis usos, etc. Todos esses jogos tinham como objetivo aproximar dos estudantes as linguagens teatrais que a maioria não estava habituada a praticar, bem como um processo de expressão corporal, exigindo atenção, movimento e delicadeza, além de interações com os demais colegas, o respeito com o próprio corpo e o corpo alheio.

Para além destes jogos iniciais, que servem neste contexto como uma tomada de consciência da potência lúdica de cada estudante, o objetivo era desenvolver, ao mesmo tempo, a capacidade de cada estudante de unir a imaginação em torno dos jogos em conjunto com o próprio corpo. Assim, foi possível aquecê-los brevemente para a terceira etapa deste primeiro encontro. Um jogo um pouco mais completo em termos teatrais, cujo objetivo era criar uma cena com começo, meio e fim. Entretanto, existia uma regra muito importante que não poderia ser quebrada: era proibido o uso da fala. A cena deveria ser executada apenas por meio das

¹ Em “Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor” (2007), Viola Spolin explicita as qualidades das práticas teatrais em ambiente escolar como processo ao fomento da criatividade, da socialização, da resolução de problemas, bem como uma melhor expressão verbal e escrita dos alunos, além de valorizar neste espaço brincadeiras que auxiliem no processo de aprendizagem, entendendo a brincadeira como ferramenta de ensino.

expressões faciais e corporais, ao mesmo tempo que, se necessário, criarem objetos imaginários para compor a cena.

Foi solicitado ao grupo que desenvolvesse uma trama, ou seja, uma situação ocorrida em algum lugar, em alguma época e que suas personagens fossem criadas a partir das exigências anteriores, tendo como base uma imaginação nítida dessas personagens (figurino e modo de andar, por exemplo), mas principalmente sua função naquele cenário. A trama exigia que uma parte do grupo tivesse que conspirar de alguma forma contra a outra parte do grupo. Os estudantes não sabiam, mas esse jogo já era um indicativo sobre o recorte histórico que iríamos desenvolver. Como resultado do jogo, o grupo baseou-se num contexto europeu, situado entre o final do século XIX e início do século XX. A locação escolhida aparentava ser uma espécie de palácio e todos os personagens vestiam roupas de época (percebeu-se pelos gestos executados ao andarem e mexerem em suas roupas imaginárias), cada um exercendo sua função naquele cenário: o casal apaixonado, os garçons, os vilões e as personagens que tentariam evitar a tragédia. O clímax foi quando duas personagens tinham como objetivo desarmar uma bomba.

Resumidamente, foi executada de maneira eficiente. Não ficou muito claro os motivos que levaram os vilões a planejarem a instalação da bomba, mas foi o suficiente para compreender as tensões na cena e, principalmente, seu começo, meio e fim. Aí estava a primeira experiência em grupo dos estudantes, apropriando-se das linguagens teatrais, imaginando cenário, personagens e seus figurinos, bem como as funções de cada um na história contada.

Até este momento, ocorreram muitas risadas, brincadeiras e o clima era de descontração. Ao final dos jogos, formou-se um círculo e todos se sentaram ao chão para uma roda de conversa. Iniciava a terceira e última parte deste primeiro encontro. O primeiro questionamento foi: **O que vocês sentiram exercendo essas atividades teatrais?** O intuito desta indagação estava relacionado a todo o processo de aquecimento, assim como a execução dos jogos.

Dos 15 participantes, apenas 07 responderam. Cabe explicar que, neste primeiro momento, os estudantes serão identificados como Estudante 1, Estudante 2, Estudante 3 e, assim, sucessivamente.

Estudante 1: *Achei divertido.*

Estudante 2: *Me senti feliz.*

Estudante 3: *Eu tive que forçar uma criatividade pra, tanto fazer parte dos cenários, quanto pra descobrir o que as outras pessoas estavam encenando.*

Essa última resposta foi direcionada ao último jogo citado, sobre a criação de cena. Essa necessidade de “forçar uma criatividade” está relacionada ao fato de que, por mais que estivessem estipuladas as personagens de cada estudante, no decorrer da cena conforme a trama ia se desenrolando, não lhes restava opção a não ser observar a interpretação dos outros e tentar seguir o que havia sido combinado anteriormente ou tentar criar outros caminhos para chegar à conclusão. Naturalmente, a cena não saiu exatamente como o combinado. Afinal, mesmo permitindo que desenvolvessem toda a trama antes de encenar, o improviso acabou sobressaindo.

Os outros estudantes continuaram:

Estudante 4: *Eu tive que sair do convencional do que a gente é acostumado a viver naquela caixa, ainda mais de estar aqui na escola.*

Estudante 5: *A gente teve muita liberdade de expressão, a gente podia expressar o que vinha na telha.*

Estudante 6: *Eu acho que foi muito bom porque, pra quem tinha uma criatividade reprimida, digamos assim, super funcionou.*

A Estudante 3 pediu para falar novamente, ainda sobre o jogo de criação de cena:

Estudante 3: *Tipo assim, o acolhimento da primeira ideia, porque normalmente a gente tem uma primeira ideia e tenta lapidar e lapidar até que ela fique perfeita. Não, tipo, você pensava e soltava. E aí tipo ‘não, vamos fazer’ ou ‘ah, a gente pode fazer isso’, então ia acrescentando e só ia crescendo, não tinha algo que ia sendo diminuído.*

A educanda se refere à prática do improviso, de extrema relevância para os jogos teatrais, uma vez que, trabalhando em grupo, não há tempo para a construção de uma cena complexa, é necessário seguir um fluxo que o próprio grupo elabora em conjunto, tornando naturais os novos percalços da cena. Ainda sobre a primeira pergunta e as respostas dos demais educandos:

Estudante 7: *É uma coisa que, tipo, a gente usou pra, igual ela falou, trazer uma liberdade de expressão pra gente, de uma coisa que a gente não tá acostumado a fazer mais, exercer nossa cabeça, fazer ela funcionar, trazer criatividade, talvez se libertar mais um pouco, assim, da pressão que a gente vive, principalmente do local que a gente tá, então foi bem bacana.*

A educanda responsável por esta última resposta é uma aluna do terceiro ano do ensino médio e, segundo ela, a pressão citada diz respeito à carga horária e a quantidade de provas e atividades, diferentes das demais turmas. O restante dos educandos não quis responder a primeira pergunta.

De modo geral, percebeu-se que, além da descontração e o uso da criatividade, os comentários a respeito dos jogos teatrais executados **neste primeiro encontro** abordaram questões sobre a necessidade de aceitar a ideia alheia; compreender que dividir um cenário com outras personagens exigia enxergar as mais variadas possibilidades que aquele contexto permitia, ao mesmo tempo que nem toda iniciativa seria correspondida. No fim, esses jogos também têm como finalidade a simulação da vida cotidiana, o que pode auxiliar nas relações interpessoais não ficcionais.

Na continuação da conversa para finalizar o encontro, o tema apresentado aos estudantes foi **Ditadura Empresarial-Militar no Brasil (1964-1985)**. Justifica-se a escolha deste tema por se tratar, primeiramente, de um recorte histórico presente nos conteúdos estudados do ensino médio. Levou-se em consideração também as discussões provenientes da própria ideia de “ditadura militar”, decorrentes do contexto das eleições de 2022², bem como o interesse sobre o pensamento destes estudantes a respeito do tema.

Após a apresentação do tema, foi questionado aos educandos o que sabiam a respeito do tema, ou seja, seus conhecimentos prévios. Um dos estudantes comentou “A Estudante 2 quer falar”, rindo em seguida. Outra educanda respondeu que “Ela não vai falar, vai fazer um *podcast*”, dando a entender que a Estudante 2

² Nas eleições de 2022 no Brasil, uma parcela dos apoiadores do governo da situação pedia a volta da ditadura militar. MAZUI, Guilherme. Mourão diz que pedidos de volta da ditadura em atos pró-governo são 'liberdade de expressão'. O Globo. 2022. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/05/02/mourao-diz-que-pedidos-de-volta-da-ditadura-em-atos-pro-governo-sao-liberdade-de-expressao.ghtml>>. Acesso em: 27 jan. 2025.

teria um conhecimento acima dos demais sobre o recorte histórico da Ditadura Militar no Brasil. Assim, pedi para que outros colegas começassem falando a respeito do tema, para que Estudante 2 expressasse seus conhecimentos ao final das falas. A Estudante 9 sugeriu que respondessem por meio de palavras-chave. Deste modo, as palavras ditas foram:

Estudante 9: *Censura.*

Estudante 6: *Repressão.*

Estudante 7: *Igual ela falou de censura, tipo, achando que seria o ideal, ou tipo, um monte de gente robotizada sendo o certo da sociedade.*

Estudante 1: *Exército.*

Estudante 10: *Arma.*

Estudante 2: *Tortura.*

Estudante 8: *(cantarolando) Pai, afasta de mim este cálice, pai (alusão à música de Chico Buarque de Holanda).*

Estudante 11: *Golpe.*

Estudante 3: *Construção de narrativa.*

Estudante 12: *Uma única opinião.*

Após as palavras soltas e frases proferidas pelos educandos, a Estudante 2 se dispôs a expressar o que se sabia sobre a ditadura:

Estudante 2: *É porque era um contexto de Guerra Fria e o presidente antes de todo esse movimento, o João Goulart, ele tinha algumas posturas, que aí eu não vou saber dizer exatamente, até porque eu não sei se ele se encaixa se ele era de centro ou se ele era mais de esquerda. As propostas que ele tinha chamaram a atenção dos Estados Unidos, que obviamente estava do lado capitalista da Guerra Fria e, assim como em vários outros países da América Latina, eles armaram um golpe, a operação Condor, que depôs o João Goulart e iniciou a Ditadura Militar no Brasil em 64 em 31 de março.*

A Estudante 3 complementa:

Estudante 3: *Eu acho que vale lembrar também que a postura que João Goulart tomou nesse período pré-ditatorial no Brasil era de reforma, que no caso não era ‘nossa, vamos implantar o comunismo no Brasil’. Não, era coisa de reforma. Igual a Letícia falou, não dava pra discernir se era centro ou de esquerda, porque eram apenas reformas, eles tomaram isso como uma narrativa na qual foi contada uma história pra favorecer alguém, o lado dominador”.*

O Estudante 8 complementa:

Estudante 8: *O lado amplo, não só da gente, da nossa ditadura, mas no lado amplo, basicamente os Estados Unidos tava fazendo uma cacetada de ditadura na América Latina, propagando a ideia de que ‘não vai ter comunismo na América, não vamo ter’, aí teve ditadura, se não me engano, no Chile, na Bolívia, na maioria dos países que a gente tem imigrante que vem pra cá, pro Brasil, são essas pessoas que sofreram essas ditaduras que ainda tiveram sequelas bem piores que a nossa.*

Dentre os comentários expostos a partir do comentário da Estudante 2, um deles se destaca.

Estudante 13: *Até onde eu sei, se não me engano, as pessoas que viveram a ditadura acharam que foi uma coisa muito boa pro Brasil. Até onde eu sei, o período da ditadura foi um período onde as pessoas fizeram lavagem cerebral na população para elas acreditarem que foi uma coisa, tipo, super positiva pro Brasil, tanto que agora no começo do ano, todo mundo, os bolsonaristas, tavam pedindo a volta da ditadura.*

Seu destaque está relacionado à tentativa de conectar acontecimentos do passado (a ditadura) com o tempo presente (manifestações políticas pró-ditadura), sendo este processo uma das bases da aprendizagem histórica, o ato de orientar-se no tempo interligando passado e presente. A Estudante 3 ainda complementa, relacionando o tema com uma experiência pessoal:

Estudante 3: *Eu acho que o que ela falou (Estudante 13) das próprias pessoas acharem que isso foi bom, foram, principalmente, as pessoas que não tavam,*

obviamente, do lado reprimido, mas também, principalmente, não estavam nas grandes metrópolis, porque, por exemplo, a minha família falava isso, mas era uma família que vivia no interior do interior, onde tinham, tipo, três mil habitantes, então era óbvio que não seria o foco da repressão. Então, eu acho que a maior parte do Brasil também não tava nessas grandes metrópolis, nos grandes centros culturais, onde havia mais liberdade de expressão e mais movimentação no meio artístico. Não tiveram tanta consciência porque acesso aos meios culturais.

O ato de evocar referências pessoais em meio à orientação temporal é relevante no que diz respeito ao processo fundamental da consciência histórica, uma vez que o objeto central desta teoria é justamente o resgate da relação entre o acúmulo de vivências e memórias e o modo pelo qual estas são ressignificadas e representadas no presente.

O **primeiro encontro** termina e várias considerações podem ser pontuadas. A primeira delas é que vários dos estudantes detinham opiniões bem embasadas a respeito do recorte histórico em questão, enquanto outros estudantes preferiram expressar seus conhecimentos prévios de maneira mais sucinta, fosse pela vergonha, por não terem um conhecimento mais aprofundado ou por ambos. Dentre os alunos que expressaram o que pensavam a respeito da ditadura (palavras-chave ou por opiniões mais complexas), **uma parte considerável compactua com a ideia de que esse processo histórico tenha sido um processo negativo**, fosse para as pessoas que viviam naquele contexto, fosse para as questões políticas e econômicas. Outros relacionaram a ditadura a elementos mais gerais, como “arma” e “exército”.

4.2 DANDO AS MÃOS À PERSONAGEM

No segundo encontro, além dos exercícios de aquecimento vocal e corporal, foi iniciado processo de inserção dos estudantes no que podemos chamar de “cenário” da ditadura brasileira a partir das linguagens teatrais. Deste modo, a personificação dessas personagens passou da parte escrita para a parte prática. Para que fosse possível um aprofundamento naquele contexto e, para que houvesse uma trama no cenário que estivesse sendo construído, os estudantes foram divididos em dois

grupos: Um grupo que apresentasse argumentos favoráveis à ditadura e outro grupo que organizasse argumentos contrários.

O grupo a favor era composto pelos estudantes que detinham um conhecimento mais aprofundado a respeito do recorte histórico e, claramente, se posicionavam contra os ideais da ditadura militar no Brasil. Esta escolha se justifica pelo fato de que, por acumularem determinados conhecimentos sobre o tema - advindos de experiências escolares passadas na disciplina de História, corroboraram para uma visão negativa a respeito dele, a partir daquele momento seria necessário modificar essa visão e, assim, construir suas personagens levando em consideração elementos favoráveis à ditadura.

Foi fornecido material básico para que registrassem, por meio da escrita (folhas sulfite e canetas), a criação de personagens fictícias que viveram no contexto histórico da ditadura militar. No teatro, esse exercício é conhecido como **gênese da personagem**, quando se cria não apenas o nome, idade e outras características básicas, mas também a profissão, acontecimentos passados que gerassem questões morais modificando a índole, concordar ou não com determinadas opiniões, entre outros elementos.

Nesta ocasião, dos treze participantes, doze compareceram. Assim, cada estudante deveria apresentar uma espécie de formulário sobre a personagem criada por meio de três requisitos: um nome fictício, principais características e relação com a ditadura militar.

TABELA 2 – PERSONAGENS E SUAS CARACTERÍSTICAS

Estudantes	Características da personagem	Relação com a ditadura militar
1: Carlos Henrique	Estudante de Direto. Família abastada.	Era contra, mas passou a ser informante da ditadura.
2: Louise Cambridge	Família muito rica. Não é a favor de causas sociais.	“100% a favor da ditadura”.
3: Maria Eliza	Apaixonada por música e teatro.	Para continuar estudando arte, seu pai a obrigou a ser a favor da ditadura.

4: Maria Valentina	Estudante de medicina veterinária e trabalha como doméstica.	Totalmente contra a ditadura. Gostaria de lutar contra a censura.
5: Amber Alish	Estudante do ensino médio. É “hippie”.	Pais conservadores, porém, contra a ditadura.
6: Gabriela Xiriqueira	Comerciante de frutas na cidade.	Era contra a ditadura.
7: Marina Rodrigues	Irmã de Maria Elisa (infiltrada). Estudante de medicina.	Diferente da irmã, batia de frente com os pais e era contra a ditadura.
8: Gerivaldo Nevez	Sofreu muito na infância com traumas e dificuldade de se relacionar.	Entrou no exército para agradar seu pai sendo a favor da ditadura.
9: Roberta Marinho	Dona de uma grande emissora de televisão.	A favor da ditadura.
10: Guilherme Matias	Fazendeiro. Tem três filhos	Contra a ditadura.
11: Lillith	Artista e estudante de artes visuais. Classe média alta.	Contra a ditadura.
12: Henrique Escobar	Comerciante de sapatos	Planejava ataques e protestos contra a ditadura.
13: Túlio Marcondes	Carreira militar	Cortou laços com a família por os acharem “vermelhos demais”. A favor da ditadura.

FONTE: Elaborado pelo autor (2024)

Após a criação das personagens, os jogos teatrais que ocorreram a partir daquele momento não seriam mais executados pelos estudantes, e sim por suas personagens. Isso implicava em modificar a forma de andar, na imaginação a respeito de como poderiam ser as vestimentas e como seria sua fala, como se portar perante as outras personagens presentes, levando em consideração o conhecimento a respeito da opinião política de cada personagem.

Em um dos jogos, por exemplo, os estudantes andavam pelo espaço vazio da sala. Foi pedido a eles que passassem a andar, a partir daquele momento, como se

fossem as próprias personagens. Assim, modificaram o modo como olhariam uns aos outros, o ritmo da passada, a expressão facial, dentre outras características. Ainda nesse exercício, enquanto andavam, todos deveriam dizer em voz alta e ao mesmo tempo palavras que resumissem suas personagens – isso sem que os infiltrados colocassem suas farsas em risco. Para concluir, dividi o grupo entre os representantes dos militares e aqueles que eram contra. Cada grupo em um canto oposto da sala. O objetivo agora não seria mais andar pelo espaço vazio, mas sim correr. Foi pedido para que o grupo militar corresse atrás do outro grupo, em uma espécie de pega-pega. Pode parecer confuso, mas o teatro exige de alguns artifícios para extrair cada vez mais de seus praticantes.

Questionados sobre qual poderia ser o motivo da perseguição, ambos os grupos entraram em concordância na escolha do contexto: Estavam em uma manifestação em frente a uma escola e a polícia foi chamada para impedir o avanço dos manifestantes. Enquanto andavam e falavam palavras-chaves, passavam uns pelos outros sem o menor problema pois, naquele instante, sabiam que nada de “perigoso” aconteceria com eles. A partir do momento em que correr representaria seu êxito numa “caçada” ou sua sobrevivência por ser caçado, os sentimentos afloraram e, naturalmente, gritos e expressões mais exacerbados tomaram conta da atividade.

Gerivaldo Nevez, por exemplo, se apropriou destas atividades para utilizar palavras para intimidar outras personagens, principalmente no momento de “caçar” seus oponentes. Também gritava pedindo para deitar ao chão, tal qual uma abordagem agressiva imaginável no contexto de ditadura. Algumas personagens acataram as ordens e se deitavam imediatamente. Ninguém tocava em ninguém, mas só o fato de proferirem palavras violentas e correrem atrás uns dos outros foi o suficiente para que sentimentos como o medo, a angústia e outros, dominassem a sala.

Foi possível notar que, conforme os exercícios teatrais fossem se aprofundando no contexto da ditadura, a imersão dos estudantes era cada vez mais afluída. Isso demonstra o cuidado pelo qual processos como este devem ter ao serem executados em ambiente escolar. O segundo encontro teve essa finalidade e os estudantes explicitaram de maneira clara dois principais sentimentos: o ódio e o medo. Ódio por parte do grupo que representava os militares e medo daqueles que eram perseguidos.

4.3 CARA A CARA

O terceiro encontro seguiu a mesma linha do encontro anterior, objetivando cada vez mais processos de imersão. Essa “escalada” de sentimentos teve seu primeiro grande teste num exercício improvisado. O grupo dos militares ficaram em sala enquanto os outros foram colocados para fora. Este exercício tinha como objetivo simular um interrogatório. Mas, ao projetar mais imersão e, principalmente, enaltecer a percepção dos interrogados, propus que, se permitissem, fossem vendados para a execução do interrogatório. Questionados, todas e todos aceitaram, exceto uma estudante, que antes mesmo da atividade, já dizia não se sentir à vontade com a ideia.

O grupo militar escolheu como base do interrogatório questionamentos a respeito da manifestação ocorrida na frente de uma escola (contexto da atividade realizada no segundo encontro). Todas as respostas deveriam estar de acordo com o que se foi criado nas gêneses das personagens, levando em consideração contexto social, profissão/faculdade, etc. Uma cadeira foi posicionada em uma parede lateral da sala e a personagem era vendada no corredor do lado de fora e entrava na sala auxiliada por mim. Ela se sentava e, assim, se iniciava o interrogatório.

Conforme o grupo militar interrogava, foi possível perceber diferentes abordagens por parte dos outros estudantes. Alguns se mostravam com medo, outros tentavam justificar suas atitudes contrárias à ditadura (foi nesse momento em que a conversa entre militares e infiltrados se iniciava, abrindo margem para um acordo entre eles) e outros tentavam até confrontar os militares. Nesse último tipo de situação, algumas personagens não aceitavam a maneira como estavam sendo tratados (a venda nos olhos e as palavras de violência). Para exemplificar, o primeiro interrogatório, feito pelas personagens militares foi de uma personagem chamada Karina, cuja profissão era jornalista e, sem nenhum tipo de roteiro pré-estabelecido, ou seja, através do improviso, o diálogo se deu da seguinte forma:

Túlio: (incisivo) *Nome.*

Karina: *Karina* (um leve sorriso).

Louise: *Por que você tá falando rindo?*

Karina: *Eu não tô rindo. Desculpa.*

A personagem Karina pareceu achar aquela situação engraçada, confundindo até mesmo o nome, dizendo ser a estudante e não a personagem (decidi alterar para Karina, assegurando o anonimato da estudante). Rapidamente, o grupo militar soube entrar no jogo de atuação, adotando uma abordagem séria ou ao menos o que acreditavam ser uma abordagem deste porte.

Túlio: *Idade.*

Karina: 22.

Louise: *Vem da onde?*

Karina: *De São Paulo, capital.*

Gerivaldo: *Senhora, você acha que está aonde?* (Karina demora para responder e Gerivaldo grita) *Fala!*

Karina: (confusa, sem ter certeza) *Não sei dizer... Numa delegacia?*

Gerivaldo: (em tom de deboche) *Ah, comandante... Assim você me deixa alegre.*

Cabe um adendo: a personagem Gerivaldo, desde a criação de sua gênese, sempre se mostrou muito agressivo e muito comprometido em se aprofundar no que acreditava ser a base comportamental de um militar daquele contexto. É válido ressaltar que o estudante, em si, não apresenta nenhum tipo de comportamento de caráter mais combativo, muito menos violento, mas considera-se pertinente deixar lembrado como esta atividade do interrogatório, bem como as outras que vieram a seguir, ressaltaram um tipo de atuação um tanto combativa por parte deste estudante. Continuando.

Túlio: *Onde é que você esteve durante o último protesto na praça?*

Em referência ao protesto encenado no encontro anterior.

Karina: *Em casa estudava pras minhas provas.*

Gerivaldo: *Estudando? Estudando o que?*

Karina: *Eu sou estudante de jornalismo.*

Louise: (risadas) *Estudante de jornalismo... Tá! Então já que você sabe de tanta coisa, qual o seu posicionamento?*

Karina: *Eu sou a favor da ditadura.*

Este trecho demonstra o jogo de interesses que pairava sobre o interrogatório. Os militares tinham como objetivo extrair informações a respeito da manifestação, além de descobrir o posicionamento de cada interrogado. Karina que, na gênese de sua personagem, dizia ser contra a ditadura, mente dizendo ser a favor. O sentimento de medo e insegurança fizeram-na ignorar sua ideologia política em nome de sua segurança. Karina continua:

Karina: *Eu vim de uma família que é muito a favor. Então eu cresci pensando (gagueja) sempre a favor do nosso atual governo.*

Louise: *Quem são seus pais?*

Karina: *Posso dizer isso?*

Por conta do imprevisto, a estudante aparenta sair da personagem por não esperar uma pergunta a respeito dos seus pais, elemento este que não foi desenvolvido em sua gênese. Ela rapidamente volta ao jogo e continua:

Karina: *Não são uma família de alta classe. São apenas trabalhadores formais.*

Sua resposta é genérica. A personagem Túlio, na intenção de ampliar ainda mais as informações sobre Karina, aprofunda a pergunta:

Túlio: *A gente perguntou quem são seus pais.*

Karina: *Gabriela e...*

Gerivaldo: *Nome completo!*

Karina: *Gabriela Souza e Elton Lopes.*

Gerivaldo: *Nunca ouvi falar. Comandante, alguma coisa?*

Louise: *Também nunca ouvi falar. Parece suspeito.*

Karina: *São apenas trabalhadores normais, não são ninguém.*

É visível que as respostas de Karina a respeito de seus pais são curtas e demonstram, em certa medida, colocá-los o mais longe possível daquela situação. Mesmo não especificando, em sua gênese, ela enfatiza que veio de “uma família

que a ensinou a ser completamente fiel às suas crenças” e por isso ela “entrou na faculdade de jornalismo para combater o governo ditatorial”. O interrogatório se encerra neste trecho e, com ele, pode-se perceber um jogo de improvisação bem elaborado, simples, porém bem construído. Além disso, os sentimentos envolvidos, tanto do lado dos militares, quanto do lado de Karina, se mostraram explícitos.

Após o primeiro interrogatório, enquanto eu vendava a segunda personagem, o áudio continuou ligado e foi possível ouvir os estudantes saindo de suas personagens e comentando a respeito do que haviam sentido com esta experiência. Especificamente a estudante que interpretou Túlio, dizendo estar muito nervosa e que, segundo ela, *“foi complicando porque eu nunca me imaginaria numa situação dessas”*. Além deste relato, o que se seguiu até o segundo interrogatório foram conversas a respeito de termos militares com relação às patentes, bem como dicas por parte do estudante que interpretou Gerivaldo, dizendo para as colegas serem mais agressivas com os próximos interrogados. No segundo interrogatório, a estudante optou por não ser vendada.

Túlio: *Nome.*

Maria: *Maria Elisa.*

Louise: *Quantos anos você tem?*

Maria: *16.*

Túlio: (um pouco agressivo) *Nome completo.*

Maria: *Maria Elis Albuquerque.*

Louise: *Onde você estuda?*

Maria: *Colégio Estadual de São Paulo.*

Gerivaldo: *Quais são seus direitos?*

Maria: *Como assim direitos?*

Gerivaldo: (mais incisivo) *Quais são seus direitos?*

Maria: (um pouco acuada) *De ir e vir, eu acho.*

Túlio: *Você acha?*

Maria: *É. (pensa um pouco) Direito à educação já que eu sou menor de idade. Lazer. Ter uma casa, uma moradia digna... (é interrompida).*

Louise: *Suficiente. Onde você tava no último protesto? A gente que você tava lá.*

Maria: (apreensiva) *Eu não tava.*

Louise: *Não tenta mentir pra gente.*

Maria: *Eu tava em casa.*

Louise: *Então o que é isso aqui?* (faz um gesto com uma das mãos como se mostrasse alguma prova de que Maria não estaria em sua casa).

Maria: *Eu tava voltando pra casa.*

Louise: *Esses estudantes estão cada vez mais envolvidos nesses protestos.*
(incisiva) *Eu não acredito em você!*

Maria: *Meu pai trabalha pra um ex-soldado.*

Neste trecho, é deduzível que Maria Elisa quisesse se referir à alguma patente alta do exército. O interrogatório segue.

Gerivaldo: (eleva o tom de voz). *Quem é seu pai? Nome inteiro.*

Maria: *Otávio Albuquerque Rodrigues*

Louise: *Mãe?*

Maria: *Amélia Albuquerque Rodrigues.*

Neste momento, o pesquisador interrompe de maneira breve o interrogatório. Essa estudante havia sido escolhida como uma dos infiltrados. Sua gênese da personagem havia sido desenvolvida em volta desta informação. Ao interromper o interrogatório, é solicitado, a partir daquele momento, que os militares enxergassem em Maria Elisa uma possível aliada na busca por mais informações a respeito da manifestação e possíveis tentativas de organização contra a ditadura. Depois de alguns segundos pensando, o interrogatório continua.

Louise: *O que que o seu pai faz?*

Maria: *Ele é assistente de um ex-soldado. Ele cuida das contas. Ele é contador. Minha mãe é só dona de casa e costureira.*

Louise: (os três militares se olham). *Não vejo nenhum tipo de utilidade.*

A personagem Louise demonstra não ver tais informações como pertinentes para tornar Maria Elisa uma aliada. A estudante que interpreta Maria, por outro lado, improvisa, dando aval para desenvolverem algum tipo de aliança.

Maria: *Eu faria de tudo pela minha família. Só não (gagueja) só não envolva minha mãe nisso.*

Túlio: *Por que?*

Maria: *Porque ela é a única coisa que eu tenho.*

Túlio: *Mas por que ela não pode ser envolvida? Tem alguma coisa que a gente não possa saber sobre ela?*

Maria: *Não, ela só não merece passar pelo mesmo que eu. Ela concorda com tudo que meu pai fala, e meu pai concorda com tudo que o chefe dele fala.*

Túlio: *E o que o chefe dele fala?*

Maria: (apreensiva) *Fala que os subversivos são pessoas horríveis que querem estragar o nosso país.*

Louise: *O que mais importa: no que você acredita?*

Maria: *Eu acredito na minha família e pra mim isso basta.*

Gerivaldo: *Eu acho que tá limpo, comandante*

Após esta última fala, o tom do interrogatório era de estar chegando ao fim, como se estivessem satisfeitos com o desfecho da conversa. O diálogo é interrompido e o pesquisador diz que, por já ter sido escolhida como infiltrada, seria necessário nesta conversa uma espécie de acordo entre ambas as partes para que Maria pudesse se tornar uma peça auxiliar na investigação dos militares. É frisado que já havia pedido anteriormente, mas que não fora desenvolvido no diálogo do interrogatório. As personagens, então, improvisam.

Louise: *Muito bem... A gente ficou sabendo de muita coisa que acontece no colégio estadual e a gente precisa de uma voz lá. Se você não estiver lá, amanhã, no próximo protesto, você nunca mais vai ver sua mãe.*

Maria: *Como assim? Eu preciso tá lá?*

Louise: *Sim. É uma ordem.*

Maria: (confusa) *Como eu... É... Como eu falo com vocês depois?*

Louise: *Você pode escrever uma carta e deixar aqui na frente, na recepção.*

Maria: *Endereço a carta a quem?*

Louise: *Pra ninguém. Só se identifique.*

Maria: *Tá bem. Só não envolvam minha mãe nisso.*

Louise: *A gente já entendeu.*

Maria: *Posso ir embora?*

Gerivaldo: *Vai.*

O que se seguiu depois destes primeiros interrogatórios foi uma abordagem muito mais “solta”, ou seja, o grupo militar se sentiu mais à vontade no modo de fazer as perguntas e improvisar. Entretanto, por estarem mais confortáveis com essa atividade, a abordagem foi se transformando. O ponto a ser ressaltado é que, a partir do terceiro interrogatório, os militares passaram a ser mais violentos, fosse no tom da voz, nas palavras e, até mesmo, nos gestos. Não tocavam nos interrogados, mas passavam a andar de um lado para o outro, trocando de lugar enquanto faziam os questionamentos e gesticulavam de forma agressiva e isso é visível no terceiro interrogatório.

Túlio: *Nome.*

Maria: *Maria*

Louise: (de forma agressiva) *Vira de frente pra cá!*

Túlio: (gritando) *Nome completo!*

Maria: *Maria Valentina Braga.*

Louise: *Idade.*

Maria: *24 (gagueja) 27!*

Louise: *Confusão na idade?*

Túlio: (incisiva) *24 ou 27?*

Gerivaldo: *Você tem algum distúrbio mental?*

Maria: *Não.*

Gerivaldo: *Você é sã?*

Maria: *Sim.*

Gerivaldo: *Sabe contar?*

Maria: *Sim.*

Gerivaldo: (debochando) *Não parece.*

O imprevisto e as falas mais pesadas seguiram. A maioria dos interrogados demonstraram, mesmo que em níveis diferentes, sentimentos de medo e apreensão. Outros não. Em um dos interrogatórios, o tom da abordagem, tanto dos militares,

quanto da personagem, foi de confronto. Este trecho foi retirado do meio de um interrogatório, em que uma das respostas causou surpresa entre os militares.

[...]

Louise: *Então você ficou sabendo da greve que aconteceu no colégio estadual ontem?*

Manuella: *Sim.*

Louise: *Você tava lá?*

Manuella: *Sim.*

Túlio: *O que você tava fazendo lá?*

Manuella: *Comandando.*

Gerivaldo: *Comandando?*

Túlio: *O que você quer dizer com “comandando”?*

Manuella: (com um leve sorriso) *Comandando a greve.*

Louise: (ri sem acreditar na resposta) *Eu me encontro sem reação. A gente tá em frente da comandante da greve... Impossível.*

Gerivaldo: *E o que que cê tá fazendo aqui?*

Túlio: *Você acha que você ia sair impune dessa? Que você ia chegar e confessar e que você ia sair por aí cantando?*

Manuella: *Não.*

Túlio: *Então por que fez isso? Você é a favor da ditadura?*

Manuella: *Fiz porque era preciso. E sou contra.*

O diálogo, a partir deste ponto, fica confuso. Ambas as partes têm dificuldade de desenvolver uma linha lógica de perguntas e respostas. Muitas pausas e gaguejos. Em determinado momento, Gerivaldo questiona Manuella.

Gerivaldo: (grita) *Quais são suas intenções?*

Manuella: (sorrindo) *Mudar a sociedade.*

Gerivaldo: *Como? Qual é o seu ideal de sociedade correto? O que que você preza?*

Manuella: (com tranquilidade) *Onde todos possam expressar seus direitos.*

Louise: *Depois daqui vocês levam ela pra outra sala.*

Túlio: (ameaçando) *A gente vai ter uma conversa bem mais de perto do que essa. Acho bom estar ciente.*

No intervalo deste interrogatório para o próximo, os estudantes param de atuar e começam a comentar como foi difícil esta última experiência. É possível ouvir através dos áudios coletados a perplexidade destes com a personagem Manuella em tratar com naturalidade seu auto intitulação de “comandante” da manifestação, ao mesmo tempo que respondia sem dar a devida relevância ao papel que se colocou, principalmente levando em consideração o contexto do interrogatório e o seu desfecho. Um deles comenta que “[...] *se fosse mesmo, na primeira palavra já era chibatada*” e outro responde: “*Sim! Tipo a Dilma*”. O primeiro comentário se referindo aos interrogatórios ocorridos na ditadura militar; o segundo comentário faz alusão à ex-presidente Dilma Rouseff, torturada durante o período da ditadura militar no Brasil.

Em um determinado momento dos interrogatórios, o estudante que interpreta Gerivaldo, por motivos pessoais, precisou deixar a atividade. Como os grupos já estavam fechados, principalmente separados entre militares, subversivos e infiltrados, o pesquisador optou por assumir o papel de um dos militares. O nome escolhido foi Alfredo.

Alfredo: *E aí, cara. A gente vai ser curto e grosso aqui na conversa: você é a favor ou contra a ditadura?*

Carlos: *Eu sou a favor.*

Alfredo: (satisfeito) *Hum... Muito bem. O que você faz da vida?*

Carlos: *Eu tô fazendo faculdade de direito.*

Alfredo: *Faculdade de direito... e qual a sua opinião a respeito dos direitos civis das pessoas nesse atual momento?*

Carlos: *Ah... depende, né. Se ela tiver falando contra. Se tiver falando coisa errada, eu não acho certo, né.*

Túlio: *O que você quis dizer com esse “depende”?*

Carlos: *Porque se ela tiver falando uma coisa normal, assim, tipo, não tiver falando mal da ditadura, mal do governo, das coisas no geral, eu acho que tá tudo bem.*

Túlio: *E seu nome?*

Carlos: *Carlos.*

Túlio: *Completo.*

Carlos: *Carlos Henrique Silva.*

Túlio: *Trabalha com...?*

Carlos: *Atualmente nada.*

Túlio: *Desempregado...*

Alfredo: *É... (suspira) Nesse exato momento estão ocorrendo manifestações por toda a nossa cidade, mas principalmente na região central. Vimos que alguns estudantes universitários estavam rondando a manifestação. Nós vimos você lá. Você poderia explicar sua presença nessa manifestação?*

Carlos: *Na verdade, eu sou um infiltrado do governo militar.*

Carlos, assim como Maria Elisa, foi escolhido anteriormente para representar infiltrados nas manifestações. No contexto criado, seriam os responsáveis por captar as informações dos subversivos e repassar aos militares. Cabe lembrar que, a partir deste momento, apenas os militares sabiam quem eram os infiltrados. Pode-se dizer que essa escolha foi certa, causando nos participantes da atividade uma apreensão levada até o último encontro. De volta ao diálogo.

Louise: *Já sabíamos que era você. Só precisávamos da confirmação. Quem são seus pais?*

Carlos: *Gilberto e... (pensa) Érica.*

Túlio: *Gilberto Silva e Érica Silva também.*

Louise: *Muito bem. Já havíamos ouvido falar de sua família e como você chegaria até nós. Sua presença vai ser muito importante pra nós em todo esse período. Essas manifestações só tendem a crescer e nós precisamos de olhos dentro destas manifestações. A próxima, aparentemente, ocorrerá amanhã. A gente precisa de você lá porque a gente sabe que vai ter muita gente que já passou por aqui e que mesmo assim não vai ter vergonha e medo nenhum de estar lá.*

Túlio: *Acho bom a gente continuar em contato e que você continue trazendo informações pra gente.*

Louise: *Caso você perceba qualquer movimentação estranha ou específica, você precisa relatar pra gente o mais rápido que você conseguir.*

Carlos: *Tudo bem.*

Túlio: *Estamos de acordo?*

Carlos: *Sim.*

Alfredo: *Agora nós vamos pedir algumas missões pra você. Primeiro, você precisa saber de uma coisa. Uma das pessoas interrogadas hoje também é uma infiltrada. Ela se chama Maria Elisa e será preciso que vocês se contatem, sem que ninguém saiba, para combinarem qual a melhor forma que extrair todas as informações.*

Carlos: *Tudo bem.*

Essa relação entre os infiltrados seria relevante para contextos futuros. Por mais que nenhum desses interrogatórios, nem as futuras cenas, foram combinadas ou ensaiadas com antecedência, a história foi sendo construída aos poucos e relações como essa ainda fariam mais sentido conforme as atividades se desenvolviam. Por mais que alguns interrogatórios tiveram abordagens contrárias à ditadura, o interrogatório que mais chamou atenção com relação às atitudes da interrogada foi de Lillith.

Túlio: *Nome.*

Lillith: *Lillith.*

Túlio: *Nome completo.*

Lillith: *Prefiro não informar.*

Túlio: *Por que?*

Lillith: *Porque eu não tenho.*

Louise: *Não tem?*

Túlio: *Não tem como não ter. (agressivo) Nome completo!*

Lillith: *Lillith.*

Túlio: *(respira fundo) Idade.*

Lillith: *20.*

Louise: *Quem são seus pais?*

Lillith: *Não sei.*

Túlio: *É órfã?*

Lillith: *Sim.*

Foi possível perceber no decorrer deste interrogatório que a personagem Lillith detinha todas as respostas para os questionamentos dos militares. Porém, sem a vontade para tal, expressou apenas respostas curtas, omitindo muitas delas.

Louise: *Onde você mora?*

Lillith: *Boa pergunta.*

Louise: (um pouco agressiva): *Onde você mora?*

Lillith: *Boa pergunta.*

Túlio: *A gente perguntou onde você mora. (grita). A gente quer uma resposta!*

(Lillith olha para o chão, em silêncio, ignorando completamente a pergunta dos militares)

Túlio: *Você acha que a gente tá brincando aqui?*

Lillith: *Eu não duvido.*

Louise: *Você sabe por que foi chamada?*

Lillith: *Não.*

Louise: *A gente da movimentação de artistas como você em relação às manifestações e todos os protestos que estão acontecendo. Então é muito conveniente pra você omitir tantas informações, a gente sabe que você tava envolvida. Então, é melhor você começar a falar porque você já está aqui.*

Túlio: (complementando Louise, em tom de ameaça) *E se você não cooperar, as coisas vão ficar bem piores pro seu lado.*

Lillith: (despreocupada) *Tipo?*

Túlio: (ameaça) *Você não vai querer saber.*

Lillith: (em tom de deboche) *E se eu quiser?*

Túlio: *Então você vai ver de perto.*

Lillith: *E o que você vai fazer contra mim?*

Louise: (ironicamente) *A gente não vai fazer nada, mas a gente conhece muita gente muito boa no que faz e aí você vai poder descobrir.*

Louise: (respira fundo) *Bom, eu sei que você vai ser redundante, mas qual a sua opinião sobre o atual governo?*

Lillith: *Ruim.*

Louise: *Por que?*

Lillith: *Porque eu não gosto.*

Túlio: *E por que não gosta?*

(Lillith, mais uma vez, fica em silêncio, olhando para o chão)

Túlio: (mais agressiva) *Por que não gosta?*

Alfredo: *Você é comunista?*

Lillith: *Não.*

Túlio: *Tem algum envolvimento com o outro lado, com algum partido de esquerda?*

(Lillith balança a cabeça negativamente)

Túlio: (eleva o tom de voz) *Não tem como você ser centro!*

Louise: *Não existe centro.*

Lillith: *E se existir?*

Louise: *Não existe.*

Lillith: *Talvez exista.*

Túlio: *Mas não existe.*

Não houve desenvolvimento após este último trecho, pois ambas as partes não saíram da discussão, o que levou ao fim do interrogatório. Diferentemente dos outros diálogos, onde as personagens se desdobravam para improvisar de acordo com os questionamentos dos militares, Lillith iniciou o interrogatório decidida a não cooperar com nada em suas respostas.

O jogo do interrogatório expandiu e colocou à prova, em certa medida, os horizontes criados para cada personagem e, nesse sentido, nada melhor como o improviso³ (Schwenke, 2024) para forçar cada interrogado a aumentar sua gênese do personagem. Nome, ocupações, ser a favor ou não à ditadura, elementos como esses foram centrais nas gêneses iniciais. Entretanto, ao serem confrontados pelo grupo de militares sobre o nome dos pais, ocupação dos mesmos, o que estaria fazendo em determinada data e em determinado local, etc., exigiu dos interrogados uma reorganização de suas relações com o contexto criado até então.

Isso pode ser melhor entendido a partir dos relatos dos estudantes e suas respectivas experiências particulares com o jogo. Foi pedido aos estudantes que respondessem *como se sentiram com o jogo do interrogatório e quais sentimentos foram ativados por estarem vendados enquanto eram questionados*. Os primeiros relatos são dos estudantes do grupo dos interrogados e também apresentam algumas diferenças e semelhanças. Alguns foram mais diretos em suas respostas, sem estender muito às reflexões a respeito do jogo do interrogatório.

³ O teatro de improviso, ou simplesmente "improviso", é uma forma de arte performática em que o diálogo, os personagens e a história são criados espontaneamente pelos atores no palco, sem as limitações de um plano ou roteiro preparado.

Carlos: *Eu me senti um pouco acuado e, também, meio confuso, não sabia como revelar que eu era o infiltrado.*

Manuella: *Relatando sobre a atividade que nós fizemos do interrogatório, foi uma experiência bem agonizante, pois me senti bem pressionada e o fato de eu estar vendada naquele momento afetou bastante também, até porque eu não sabia o que esperar.*

Outros optaram por explicar de forma mais detalhada o que sentiram com a experiência.

Lillith: *Bom, é uma experiência muito estranha estar vendada e realmente não conseguir enxergar nada, até porque tem gente gritando comigo e eu não consigo nem ver quem é, mas no geral foi uma experiência que me deixou bem nervosa porque eu não sabia onde eu tava e se quem tava me guiando [...] era confiável, tipo, eu podia cair ou bater em algo, sei lá. Eles faziam muitas perguntas e eu me senti bem coagida - não sei se essa é a palavra que eu quero, mas acho que sim. Me senti bem forçada a responder as perguntas e chegou uma hora que eu só queria sair dali. Não passei mal nem nada, era só nervoso (risos) meu coração tava bem acelerado.*

Maria Valentina: *Com a atividade do interrogatório, no começo eu fiquei mais preocupada porque eu não saberia como reagir. Daí, entrar naquela sala vendada e sem saber nada do espaço e também, é, sem saber muito onde as pessoas tavam me deixou muito pressionada. Aí, eles estarem fazendo perguntas, e ter que relatar tudo sobre a vida (da personagem) é uma atividade muito perturbadora e que é muito agonizante você tá ali e você ter que responder perguntas, e você ter que responder perguntas de acordo com o que eles acham, porque você ainda tá ali sendo julgada. Realmente, é, com medo, pressionada do que eles vão pensar e do que eles podem fazer ainda, se você responder de forma que desagrade o que eles pensam.*

Karina: *Então, a minha experiência, né, com a entrevista foi muito interessante, muito diferente por que eu fui a primeira a ser vendada, a ser entrevistada, então a*

gente não sabia como ia ser; tava todo mundo bem ansioso. Na hora que eu fui, a gente foi vendada e eu não sabia onde eu estava posicionada na sala, não tinha noção da onde que vinham as perguntas, então isso me deixou nervosa [...] e tinha que responder as perguntas porque eu sou uma pessoa que me apego da onde vem pra me sentir segura e eu não sabia da onde vinha, então eu me sentia coagida a responder as perguntas, o que, pelo menos pra mim, foi uma parte muito interessante da experiência porque eu realmente me senti como se tivesse sendo pressionada a fazer. Quando eu saí da sala, percebi, eu acho que eu saí com a cara assustada porque todo mundo ficou bem apreensivo com a experiência, então eu achei que foi uma experiência muito, foi muito interessante pra gente, porque é uma coisa muito diferente pra gente do que a gente tá acostumado. Eu realmente consegui sentir como se eu estivesse naquela situação, e eu fiquei tão nervosa no começo que eu não consegui nem inventar um nome rápido quando perguntaram os nomes dos meus pais. Eu achei interessante, a experiência como era se sentir no lugar deles, se sentir coagido ao ponto de não conseguir inventar uma desculpa pra uma pergunta simples que eles fizeram. Na minha opinião, tipo, uma atividade assim mostra muito mais do que a gente lê sobre um relato, ouvir um relato que a gente o costume de fazer normalmente nas aulas, como se a gente tivesse realmente se sentindo no lugar daquela pessoa.

Maria Elisa: *No experimento do interrogatório, foi a parte onde eu realmente entendi o que ia acontecer de fato e como ia ocorrer o funcionamento dos grupos, dos militares versus a população [...] e eu me senti muito amedrontada, com a sensação de impotência. Realmente, eu não posso controlar a reação das outras pessoas, sabe. Apesar da minha personagem ser tipo uma aliada dos militares, ela não sabia disso no começo e acho que ela fez o que fez (aceitar ser uma aliada) por causa do medo. [...] Era tipo “meu deus, preciso proteger minha família porque são a única coisa que eu tenho”. Então me deu essa sensação e [...] o que eu mais consegui ver depois era o sentimento dos civis, o que tava acontecendo, como reagir a tudo aquilo, de forma que não fosse prejudicial pra eles, principalmente enxergar um pouco de empatia pela população, sabe. Não necessariamente defender, jamais, mas, porém, entender os motivos daquelas pessoas, o que eu ainda acho que não justifica, mas dá uma abertura maior pra compreensão.*

Percebe-se nestes relatos como o exercício do interrogatório fez aflorar nos estudantes sentimentos intensos, negativos, causando desconforto e medo. Isso não significa que sentimentos negativos tenham sido exclusivos do grupo interrogado. É possível observar no relato do grupo dos militares um repúdio dos estudantes às atitudes que suas personagens praticaram na atividade, bem como o que elas representavam no contexto da ditadura militar.

Louise: *Acho que pra mim, a parte do interrogatório foi, com certeza, a parte mais difícil de toda a pesquisa, justamente porque eu não sou uma pessoa violenta, eu repudio a violência. Então, ter que interpretar uma personagem que precisava e, até de certa forma, gostava de fazer uso dessa prática e precisava disso no interrogatório, até porque, pessoalmente, eram meus amigos que estavam ali e [...] eu precisava gritar com eles. Me causou um desconforto bem grande e um nervosismo de agir dessa forma. Eu acabava, sem querer, rindo, porque eu ficava muito nervosa de ter que agir desse modo e pensar ainda que se fosse numa situação real como foi (a ditadura), teria realmente o uso da violência física, isso também me deixava muito, me fazia sentir muita empatia então pelas vítimas que passavam por isso e era realmente muito triste ter que reproduzir, pelo menos a parte verbal.*

Túlio: *É um sentimento muito angustiante fazer o papel de militar, primeiramente por ser algo que contrária meus princípios, é muito tenso saber que você está provocando medo, sendo agressivo, oprimindo, gritando com alguém, principalmente uma pessoa que por estar vendada está em vulnerabilidade*

Gerivaldo: *Então, a minha experiência interpretando a situação do interrogador, o opressor, em relação à vítima, a suposta suspeita de comunismo foi, foi bem estranho pressionar alguém, aonde não tinha nada de diferente ou qualquer tipo de questão realmente criminosa ou algo do tipo, então foi realmente muito estranho a situação que eu tive que incorporar. Imagino que a situação oposta, na questão do interrogado deve ter sido muito mais, muito mais tensa e muito mais pressionada. É bem triste pensar que deve ter acontecido, que aconteceu diversas outras formas de tortura e pressão pra tirar informações de pessoas que até não sabiam de nada sobre uma época onde não podia ter muita liberdade de expressão, ou ser contra o*

regime. Então, realmente, a ditadura que não é possível nem imaginar daqueles que sofreram.

Este exercício demonstrou como as linguagens teatrais, nesse caso de uso para a aprendizagem histórica, podem evocar nos estudantes emoções que extrapolam o conteúdo. Durante uma aula convencional de história, o estudante desempenharia qual papel? Em relação ao conteúdo estudado, o de espectador. Isso não denota caráter positivo ou negativo.

Entretanto, através das linguagens teatrais, o estudante se encontra alocado naquele contexto estudado, pois não se trata mais apenas do estudante, mas também da personagem criada. A respeito desta criação, ao serem indagados sobre características mais específicas, como funções, nomes, cargos, ideais, opiniões e sentimentos, as personagens criadas podem servir como narrativas personificadas, complexas, que carregam uma história. Essa história tem relação tanto com o conteúdo estudado, quanto, principalmente, com o próprio estudante que, ao criar a personagem, projeta nela elementos presentes em sua consciência histórica. Esse “choque”, ou conflito, entre o sujeito e sua personagem é o que faz emergir as emoções a respeito do conteúdo histórico.

Outro fator a se levar em consideração é a questão do contexto estudado. O recorte escolhido, interpretado e improvisado pelos estudantes diz respeito a processos da Ditadura empresarial-militar brasileira que, por sua vez, remontam a um contexto histórico global - a Guerra Fria. Deste modo, são compreendidos como muito complexos e violentos. O próprio jogo do interrogatório demonstrou isso. Ao colocar os dois grupos em um contexto de embate, onde um lado detinha o poder da situação e o outro era o lado que se via submisso, através do improviso e da naturalidade dos diálogos, situações de violência como gritos, tapas na mesa e até mesmo o envio de um dos interrogados para uma outra sala, insinuando sua tortura, surgiram de modo a retratar o que os estudantes acreditavam ter sido o processo ditatorial. Principalmente, em situações como essa, de dois grupos antagônicos, com um deles mais forte e o outro enfraquecido. Casos de tortura foram muito comuns neste período. O governo brasileiro, em 2014, através da Comissão Nacional da Verdade, acentuou as violências cometidas no período ditatorial, com mais de 400 mortes ou desaparecimentos de dissidentes políticos, além de um dado ainda mais assustador: entre 30 e 50 mil pessoas torturadas (Brasil, 2014).

Independentemente de como acessaram tais informações, isso indica os motivos pelos quais os estudantes, ao se confrontarem com este tema, se propuseram a direcionar a temática do interrogatório para um contexto de violência, o que implica num elemento basilar das linguagens teatrais: a emoção. A emoção, entendida como dialógica numa peça de teatro, por exemplo, se encontra em quem atua e na plateia que assiste. O espectador descrito por Augusto Boal (2012). Com relação à aprendizagem da história, as emoções podem ter funções imprescindíveis, porém, nada fáceis, uma vez que envolvem sentimentos (no caso da Ditadura Militar, negativos), o que torna delicado o processo de se estudar contextos históricos tão difíceis (Borries, 2018).

4.4 AULA HISTÓRICA

O quarto encontro foi destinado especificamente à metodologia da aula histórica. Houve, no início do encontro, os alongamentos e aquecimentos já estabelecidos nas etapas anteriores. Entretanto, os exercícios e jogos teatrais não foram executados, de modo a focar nos conceitos de primeira ordem a respeito da ditadura militar no Brasil.

Seguindo as etapas da aula histórica de Schmidt em seu livro *“Didática Recontrutivista da História”* (2020, p. 138), este encontro se inicia, tal qual o primeiro encontro, com perguntas a respeito do conteúdo histórico e as respostas foram muito parecidas com aquelas relatadas anteriormente. Ou seja, procura-se saber as carências e interesses dos alunos.

[...] é fundamental que o ponto de partida do processo de aprendizagem seja o levantamento e categorização das carências e interesses dos agentes, sempre partindo da maneira como cada um deles está inserido na vida prática humana, lembrando que a forma pela qual os professores compreendem sua inserção na vida prática explicita compreensões diferentes dos alunos.

Guilherme: *Ah, muita repressão, né. Muita ganância.*

Karina: *Eles queriam ter o poder e o controle das pessoas a todo custo.*

Henrique: *Conseguiram extrair o que queriam das pessoas, principalmente quando eram consideradas inimigas.*

Gerivaldo: *Os caras queriam o poder político, econômico e social. Tipo controlar as pessoas mesmo.*

Nesta *primeira etapa* da **Aula Histórica**, os estudantes são questionados a respeito das respostas. Os estudantes indicaram o jogo do interrogatório como base central para tais percepções sobre a ditadura. Também questiono de onde essas opiniões se originaram e a resposta indicava a escola como base. Indago novamente a respeito de opiniões distintas onde, por exemplo, a ditadura teria sido boa para o país. A resposta foi quase unânime: a família (principalmente os pais) acreditavam que a ditadura militar brasileira foi um processo histórico positivo. Aos estudantes que acreditam fielmente na perspectiva negativa da Ditadura Militar, esse fator familiar alimenta o que foi citado anteriormente a respeito da emoção. Assim, estudar o passado tende a trazer perspectivas pessoais, emocionais, construídas e vividas no presente.

Partindo deste ponto, a **segunda etapa** da aula histórica seria a seleção dos conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem⁴ (Lee, 2001; Cainelli, Schmidt, 2018). Quando perguntado a respeito de outras questões que acentuam mais o debate sobre a ditadura, uma resposta comum foi a questão econômica. A respeito dos conceitos de segunda ordem, palavras-chave como mentira, distorção de fatos, censura, medo, violência, tortura, foram recorrentes. Neste sentido, foi necessário seguir para a **terceira etapa**, que seria o levantamento de fontes históricas a respeito destes elementos. “A interpelação do passado a partir de fontes tem como ponto de partida as questões e perguntas suscitadas pelos agentes no contexto de sua vida prática” (Schmidt, 2020, p. 139).

O que se percebe, ao observar o contexto da ditadura militar, é uma espécie de disputa entre os veículos de comunicação, que buscavam construir pontos de vista distintos. Portanto, foi necessário compreender os meios pelos quais as informações da época circulavam, buscando, também, compreender sua relação com o presente. Vieira e Araújo (2017, p.7) discorrem a respeito disso comparando as revistas *Veja* e *O Pasquim*, onde a primeira visava não fazer um esforço contrário ao regime ditatorial. “Com isso, percebemos que *Veja* evitava o confronto ideológico com o governo, hora por concordar, hora por temer o embate e preferir se ausentar do

⁴ Por conceitos de Primeira Ordem, ou substantivos, entende-se aqueles que representam contextos de grandes proporções no curso do tempo. Ex: Primeira Guerra Mundial, Revolução Francesa, etc. Já os conceitos de Segunda Ordem são aqueles que representam a natureza da história enquanto noções temporais. Ex: Evolução, progresso, época e, porque não, princípios mentais mais complexos que envolvam noções emocionais com relação a aprender história.

enfrentamento”. Em contrapartida, O Pasquim, por sua vez, ia na direção contrária à revista Veja.

O Pasquim, por sua vez, fazia o contraponto ao posicionamento de Veja. O extinto jornal tinha em sua publicação semanal forte conteúdo irônico, humorístico, dialogando com a contracultura da época. O semanário, que se tornou referência como publicação alternativa à mídia tradicional, se posicionava mais à esquerda, fazendo oposição ao regime ditatorial e atuando muitas vezes como um veículo de resistência ao governo e aos costumes da época (Vieira; Araújo, 2017, p. 8).

Essa diferenciação entre ambas as revistas resume, mesmo que de maneira simples, como as notícias que circulavam no país. O que poderia exemplificar, por vezes, outros veículos de comunicação que não faziam confrontos com a realidade da época. Ainda sobre o jornalismo da época, Silva (2014) busca elucidar a relação que a *Folha de São Paulo* e *O Globo* buscaram se retratar com o público em decorrência de seus respectivos apoios à ditadura. Ambos os editoriais, apesar de reconhecerem o erro do apoio ao golpe militar, utilizam estratégias discursivas que buscam minimizar sua responsabilidade histórica e justificar suas ações passadas. O uso da História como argumento principal para justificar o erro e o distanciamento do passado, colocando as decisões como fruto de um contexto específico, são elementos que demonstram a preocupação dos veículos em preservar sua credibilidade.

Sobre a questão econômica, alguns autores discorrem a respeito da ideia de “milagre econômico”, destacando, na realidade, as consequências deste processo. Isso se explicita no trabalho de Gusmão (2020, p.2), evidenciando a contradição entre desenvolvimento industrial e a questão social da maioria da população. “O preço do crescimento e da modernização do país, que se tornava uma das maiores economias mundiais, foi custeado com a multiplicação do abismo social e da desigualdade”.

A despeito dos conceitos de segunda ordem, o artigo de Coelho (2014) explicita-os partindo da ideia de poder, elemento central nas relações políticas e sociais daquele contexto.

O dispositivo do terror foi utilizado como forma de submeter toda a sociedade à ideologia da violência a partir das ideias de “perigo iminente” e de “segurança nacional”. Para os governos ditatoriais, essas ideias justificavam a utilização da violência a partir do princípio legal de “legítima defesa” do Estado (Coelho, 2014, p. 152).

Cavalcanti (2020, p.2) aponta para processos de violência e tortura em interrogatórios em Pernambuco, ressaltando, assim, a existência de processos violentos além de São Paulo e Rio de Janeiro. Assim:

[...] o artigo explora o universo das práticas de investigação desenvolvidas pela Comissão de Investigação Sumária em Pernambuco, nos primeiros meses da ditadura militar de 1964, para processar, punir e condenar um conjunto de cidadãos civis considerados comunistas e/ ou subversivos. Além das entrevistas realizadas com os ex-presos políticos que foram investigados pela comissão, são analisados os inquéritos de investigação sumária, por meio dos quais é possível compreender as relações de poder que conduziam a política de vigilância e repressão instaurada pela ditadura militar.

Foi pedido para que os estudantes sentassem em roda e, assim, compartilhassem algumas ideias a respeito destes temas, apresentando estes trabalhos e dialogando com os estudantes, explicando a relação entre o contexto econômico e a realidade da sociedade. Reproduziu-se trechos de documentários a respeito da ditadura militar como “*Arqueologia no DOI-Codi: rompendo o silêncio*” (2024) da TV Unicamp, bem como entrevistas com pessoas que foram torturadas ou que relatam a tortura de outras pessoas, vide “*Sequestrados políticos falam sobre torturas sofridas no DOI-Codi*” (2024), também da TV Unicamp. Os trechos que mais comoveram os estudantes foram retirados do filme “*Os Advogados Contra a Ditadura*” (2014), de Silvio Tandler. Pode-se dizer que essa foi a parte mais assustadora para os estudantes. Alguns deles se emocionaram, principalmente as estudantes e, por conta do conteúdo explícito, escolhi não dar continuidade a todos os relatos.

4.5 O CONFRONTO DE CENAS

No quinto e último encontro, dadas das atividades anteriores, dando continuidade às etapas da aula histórica, na *quarta etapa*, pedi aos estudantes que refletissem sobre as informações absorvidas nos encontros anteriores e, assim, criassem suas respectivas narrativas (Schmidt, 2020) a respeito do que absorveram

com as fontes vistas anteriormente, em formato teatral por meio de uma cena onde os subversivos arquitetaram um plano para “lutar contra a ditadura”⁵.

O plano consistia em se encontrarem em um local e combinarem como poderiam, de alguma forma, “contra-atacar” os militares. Do outro lado, dos militares, deveriam criar uma cena onde eles estariam cientes do plano dos subversivos, mas que não demonstrassem exatamente do que sabiam. Para isso, um elemento requisitado para este encontro foi o uso de vestimentas que remetessem às respectivas personagens.

A cena criada pelo grupo militar se deu da seguinte forma:

Túlio: (como se estivesse falando ao telefone). *Certo, muito bom, essas informações são muito preciosas* (anota em uma folha).

(Em um outro cenário, estão Gerivaldo, Louise e Roberta Marinho. Esta última, representando a emissora Globo)

Roberta: *A audiência depois da copa (do mundo) foi muito boa. Mas teriam outras coisas que me dariam mais audiência.*

Louise: *Nossa, o que?*

Roberta: *Alguns assassinatos, pessoas desaparecidas.*

Gerivaldo: *Não, não precisa disso* (risos)

(Chega Túlio com as informações recebidas)

Túlio: *Talvez isso seja do nosso interesse* (mostra o papel com as informações).

Louise: *Isso não modos de interromper uma reunião tão importante?*

Túlio: *Desculpe, mas acho melhor a senhorita tomar cuidado.*

Gerivaldo: *Isso aqui não informações dos nossos informantes?* (olha para o papel)

Túlio: *Sim, general.*

Gerivaldo: *Faz o seguinte: mande dois guardas cuidarem da Louise e o resto invade aquela porra lá cheia de comunistinha.*

Este diálogo premedita a ação dos militares contra o grupo subversivo. Porém, não imaginavam como isso se daria. Assim, ocorre a cena dos subversivos.

⁵ O objetivo da ideia abrangente de “lutar contra a ditadura” seria uma espécie de resposta ao jogo do interrogatório do terceiro encontro.

Maria Valentina: (bate na porta) *Licença, desculpa atrapalhar, mas eu preciso de algumas informações sobre o que tá acontecendo.*

Manuella: *Calma. Acontecendo o que? Sobre os protestos?*

Maria: *Sim, sobre o que aconteceu depois do protesto dos professores.*

Nesse trecho, Maria Valentina questiona Manuella sobre o interrogatório que ocorreu após o protesto.

Manuella: *Calma, vem comigo que eu te explico.*

(Leva Maria até o esconderijo dos subversivos)

Manuella: *Eu não posso te dar muitas informações. Você vai ou não?*

Maria Valentina: *Vamos.*

(Troca de cenário: As duas personagens chegam ao esconderijo)

Manuella: (bate na porta) *Pessoal, sou eu, Manuella.*

Todos: *Pode entrar.*

Manuella: *Pessoal, essa aqui é uma filha de professores que estavam no protesto.*

(Todos a cumprimentam)

Maria Valentina: *O que vocês tão fazendo?*

Maria Elisa: *A gente tá organizando um sequestro. Mas não pense que somos maus.*

Nesse trecho, Maria Elisa quer dizer que o plano do grupo era sequestrar um dos militares (Louise).

Maria Elisa: *A gente quer pegar algum dos militares para conseguir algumas informações.*

Maria Valentina: *Você tem certeza que isso vai dar certo?*

Maria Elisa: *Certeza a gente não tem.*

O grupo havia construído todo um plano para tal execução. Porém, o que não esperavam, era que os militares, que haviam obtido informações na cena anterior, sabiam onde estavam e invadiriam o esconderijo, atacando-os de surpresa. Tal ideia foi combinada com os militares justamente para causar espanto entre os subversivos e observar a reação deles, principalmente no quesito emocional.

Gerivaldo: (grita) *No chão todo mundo!*

(Todos gritam e o grupo subversivo se dispersa. Os militares, gesticulando com as mãos, demonstravam estar armados)

Túlio: *Cala a boca todo mundo.*

Louise: *Mão na cabeça!*

Amber Alish, que havia corrido para o canto da sala, é encurralada por Gerivaldo.

Gerivaldo: (Grita) *Cala a boca e fica quietinha aí!*

Manuella: (Desesperada) *Socorro!*

Maria Valentina: *Não! Sai daqui!*

(Roberta Marinho atira em uma das subversivas, colocando fim à ação dos subversivos. Maria Elisa cumprimenta Túlio e Louise, demonstrando ser a informante, assim como Carlos, que cumprimenta Gerivaldo)

4.6 CONSTRUINDO O FUTURO DAS PERSONAGENS

Com o fim da cena, sentaram em roda novamente. A atividade, a partir deste momento, seria a construção de uma perspectiva futura a respeito dos próprios personagens, levando em consideração os conteúdos estudados no quarto encontro, mas, principalmente, com o que sentiram com esta última atividade, enaltecendo a capacidade de projetar o futuro, antecipá-lo de acordo com o contato com o passado e entendimento do presente (Schmidt, 2020).

Manuella: *Após eu ser aprisionada, acabei criando sérios problemas com confiar em qualquer pessoa. Até alguns anos atrás, ainda estava trabalhando em minha terapia esse ocorrido traumatizante que ocorreu em minha vida. Bom, depois de alguns anos isolada de todos por medo e desconfiança, mas atualmente já estou na área do jornalismo atualmente.*

Guilherme: *Eu fiquei preso pois estava fornecendo alimentos para pessoas contra a ditadura, os militares prenderam os meus braços e me vendaram até prisão, lá fizeram várias perguntas e me bateram bastante, lá na prisão eu fui fortemente*

reprimido e torturado por ser contra a ditadura, lá tentaram fazer eu mudar de lado e ser a favor da ditadura, porém eu não mudei de opinião, mesmo após isso. Após eu sair da prisão eu continuei com meu ramo de fazendeiro, porém agora trabalhando "legalmente" sem oferecer alimentos para pessoas contra a ditadura. Mesmo após tudo isso continuo sendo contra a ditadura.

Gerivaldo: *Morreu em uma falha tentativa de atacar uma festa de "comunista" com um explosivo, porém o detonador teve algum defeito e explodiu nos carros onde se encontrava o meu personagem e mais 3 militares no dia 30 de abril de 1981.*

Louise: *Cenário: Sentada em sua cama em um quarto luxuoso. Louise conta a sua experiência durante a ditadura --> 26/06/1972*

- Foi um período ma-ra-vi-lho-so. Assim, tirando a parte que tentaram me sequestrar. Comunistinhas desgraçados. Olha, eu me mudei pra uma casa linda bem lá no centro e a minha família nunca ganhou tanto dinheiro. Até o Tulinho ficou bem de vida. Ah, meu marido às vezes me contava de algumas coisinhas que aconteciam, e eu acho que todas tiveram o que mereciam. Mas nem se falava disso direito, exceto quando alguém quebrava as regras. O Carlos e a... Elisa, acho, foram de muita ajuda pro Gerivaldo Neves.

Amber Alish: *26 de junho 1972 eu fui encontrada morta antes mesmo de entrar naquela maldita prisão, me jogaram num asfalto frio sem dó, me trataram como um pedaço de carne podre. Eles tiraram toda minha humanização, para eles eu não tinha nome, família, para eles eu não tinha alma. Meu corpo foi despido, o frio me invadia e a única coisa que eu repetia em um sussurro era "pense em coisas boas, isso não está acontecendo". Acabou. Jogada numa vala por dois militares, a última coisa que via antes de levar dois tiros na testa foi o sorriso malicioso em seus lábios envelhecidos. Morta.*

Carlos: *Após a invasão dos militares, as pessoas que estavam contra eles foram presas e eu voltei para minha casa com um pouco de arrependimento, mas não tanto, já que ele não foi para a cadeia. Depois vivi minha vida normal, porém ainda com muito medo. Não participei mais de manifestações e também não fiz mais nada para o governo, apenas vivi minha vida sem expor minha opinião, só fingindo ser*

algo que eu não era (apoiador da ditadura) com medo de ser preso igual as pessoas naquele dia. Depois de terminar a faculdade tive um emprego normal.

Depois da ditadura ajudei matérias no jornal falando sobre o "lado ruim" da ditadura tentando me redimir um pouco do meu arrependimento de ter sido um traidor. Local: cozinha da minha casa. 76.

Gabriela: *Estava no mercado de frutas. Não morri, a ditadura acabou, passei grande parte deste período escondida depois que saí da cadeia, lá sofri muito por ser mulher mas depois de muito tempo recuperei meu mercado de frutas. Nosso plano infelizmente não deu certo por conta dos informantes que estavam em nosso meio, mesmo assim pessoas que sabiam das nossas intenções entraram em ação com a gente e movimentos a favor da causa. Quando estava presa os militares que me entrevistaram da última vez (eles haviam ameaçado a mim) e capturaram minha família que sumiram no mapa até hoje os procuro na esperança de encontrá-los (principalmente irmão).*

Karina: *Após a tentativa de atentado ao governo o caminho até a prisão e a tortura foi inevitável. Como uma mulher aspirante a jornalista a pressão ocorria de todas as formas. O entusiasmo de mudar o país com o meu trabalho me levou a diversas experiências de vida, que com toda certeza levarei na memória até a morte. Aquele fatídico dia em que fomos levados pelo governo ditatorial me fez questionar sobre o caráter das pessoas e o que nós vivíamos, talvez o nosso erro tenha sido confiar nas pessoas erradas ou ter sido deixada levar pela emoção. Porém mesmo com as torturas sofridas e a longa prisão eu NUNCA me arrependi de minhas escolhas. Após a saída que eu tanto venerei, eu não desisti de meus sonhos como jornalista, porém os traumas não me permitiram até a metade da vida relatar as minhas vivências naquele lugar. Hoje ao pensar naqueles momentos que vivi, sinto como se fosse algo irreal, como aquilo era normalizado pela sociedade? Mas se bem que atualmente ainda existem situações inacreditáveis que são normalizadas.*

Paula Marinho: *Cenário --> Escritório da globo. Paula Marinho anos depois...*

Eu apoio o que me convém no momento, o que me dá lucro... Mas reconheço sim que o apoio ao golpe foi um erro. Mas o que poderíamos fazer com um monte de fuzileiro nos ameaçando naquela noite. Inclusive nunca tivemos nada contra

comunistas, tínhamos até redatores de esquerda e quando eles eram chamados para depor eu ainda ia junto com medo deles desaparecerem. Confesso que na época pareceu certo o apoio mas não tem porque reconhecer que erramos. A democracia é um valor real.

Túlio: *Cenário: Sala de estar com todos os troféus, medalhas e fotografias.*

Vira e mexe me perguntam "ô Tulião, e a ditadura? Faz tempo né, se arrepende?" Mas eu não. E muito pelo contrário, a melhor memória que eu já tive foi quando eu era só um soldado e prendi aqueles terroristas, me lembro bem dos gritos de terror naquele dia (ri), gosto até mais desse dia do que o próprio nascimento dos meus meninos, não me leve a mal né, que essa geração já viu hein (gesticulada com as mãos), criei homens de verdade, militares que continuam lutando pelo que é certo, que nem o "véio" deles aqui, fui promovido e me aposentei como general, e faria tudo, mas tudo mesmo, exatamente igual, cada detalhe eu faria de novo.

Nota-se neste relato uma percepção baseada numa consciência histórica cuja razão - ou seja, aquilo que norteia as decisões - está ancorada no modelo tradicional, na qual podemos ressaltar que o passado é exaltado como padrão de moral, e "essa geração" - nas palavras da personagem Túlio - estaria distanciando-se deste padrão interpretado como modelo. Pode-se, então, compreender que este relato revela além de uma característica saudosista, uma orientação temporal calcada na repetição acrítica das experiências vividas pela personagem. Assim, a partir das tipologias da consciência histórica de Jörn Rüsen, este relato pode estar enquadrado na consciência histórica tradicional (Rüsen, 2011,).

Maria Elisa: *Na biblioteca da minha casa na Itália.*

Depois que eu saí da casa da Louise, eu senti muito alívio por saber que eu ia ficar bem e que minha mãe ia ficar bem, daí o Túlio me levou na delegacia e ligou para os meus pais e, né, como eu era menor de idade, eles foram lá e o chefe da operação falou com eles em uma salinha com porta de madeira maciça e uma moça ruiva, de cabelo preso e sapatos marrons me ofereceu pão de queijo. Eu comi em 20 minutos. Depois meus pais saíram com Gerivaldo Neves da sala e minha mãe tava chorando de alegria. Ela veio me abraçar. Meu pai deu um leve sorriso. Eles disseram que

estavam orgulhosos, só que eu tava me sentindo um verme. Eu gostava deles (dos subversivos) e foi foda porque minha irmã tava lá. Depois disso, ela foi deserdada. (começa a chorar) Um ano depois fui estudar na França e conheci Pierre, que é meu marido. Ele era uma pessoa muito cultural e, em certo dia, comentou sobre a ditadura que ocorreu no Brasil. Foi só assim, por causa dele, de outro ponto de vista, que me dei conta do que, de fato, foi isso tudo. Me arrependo do que fiz, mas foi pela minha mãe.

Além do sentimento de culpa desenvolvido por esta personagem, sua percepção sobre o contexto histórico da ditadura militar se modifica a partir da visão de um outro, seu marido, que, por sua vez, a auxilia a construir novos modelos de interpretação em torno de sua experiência durante o período ditatorial. Soma-se ao peso emocional, o distanciamento histórico que seu companheiro pôde lhe proporcionar, contribuindo para uma autorreflexão acerca de seu presente. Aqui, pode-se considerar a personagem com um desfecho semelhante ao que Rüsen denomina consciência histórica genética (Rüsen, 2011).

Lillith: *Após a invasão dos militares, fomos levados até o quartel, onde fomos divididos em grupos de mais envolvidos a menos envolvidos, onde fiquei nos menos envolvidos, logo as torturas foram menores, porém houve repressão e agressões, depois de um tempo fui solta e passei por milhares de exames psicológicos. Fiquei com marcas de agressão e traumas muito fortes. (Pausa e começa a chorar) Depois que voltei para a minha antiga casa, reparei que meus pais não estavam e existia uma carta com fotos e duas cartas onde eles haviam deixado, contando que os militares tinham descoberto da participação deles na primeira manifestação, eles foram mortos, isso... (Pausa) isso acabou comigo, me senti mal, isolada e acabada. Demorei muito pra processar tudo isso. Após conseguir conciliar tudo, só queria vingança e a morte de todos os militares e os envolvidos na ditadura. Hoje em dia minha vida é meio conturbada e hoje sou escritora, escrevi um livro que está famoso.*

A partir destes relatos construídos pelos estudantes a respeito do futuro de suas personagens dentro do contexto vivido nas cenas, é possível perceber elementos retirados da experiência de conclusão da própria cena, onde o grupo de subversivos

é descoberto pelos militares, tendo seu esconderijo invadido, bem como elementos presentes no quarto encontro, onde relatos reais a respeito da ditadura e seus processos de violência e tortura foram expostos por meio da aula histórica e da criação dos roteiros do futuro das personagens, que constituíram as narrativas históricas dos estudantes expondo suas interpretações temporais, revelando características de suas consciências históricas.

Para alguns subversivos, a tortura foi psicológica após a invasão, para outros, não houve, necessariamente, um processo de tortura física, mas uma repressão e, posteriormente, uma busca por uma vida sem preocupações de cunho político. Os militares, por sua vez, viveram uma vida aparentemente tranquila, exceto Gerivaldo, que faleceu em uma tentativa de assassinato. Seu relato foi inspirado em um evento real, acontecido na mesma data relatada, onde sua morte teria sido acidental, numa tentativa de explosão em um festival de música no Rio de Janeiro⁶. Entretanto, houve relatos cuja conclusão representava a morte das personagens e, em uma narração póstuma, a personagem descreve os detalhes de sua morte, aplicando um peso cênico à descrição desta ação, evidenciando os tratamentos violentos por parte dos militares.

Após este exercício, cujo objetivo era projetar o futuro das personagens dentro daquele contexto histórico, a próxima etapa foi direcionada aos próprios estudantes a respeito da experiência prática por meio das linguagens teatrais, deixando de lado todas as questões fictícias construídas até então, evidenciando suas conclusões pessoais a respeito das atividades, bem como suas reflexões sobre a história, compreensão do tempo presente e orientação temporal sobre o futuro.

4.7 O TEATRO E A HISTÓRIA: PERSPECTIVAS DOS ESTUDANTES SOBRE PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Após as experiências de interpretação e projeção do futuro de cada personagem, seria necessário saber mais a respeito da experiência dos estudantes com relação aos processos vividos nesta pesquisa, mais especificamente sobre os dois elementos basilares deste trabalho: o teatro e a história. Deste modo, os estudantes foram questionados da seguinte forma:

⁶ Para maior aprofundamento, acesse: <https://www.brasildefatopr.com.br/2021/05/01/1-de-maio-de-1981-e-o-atentado-da-extrema-direita-militar-ao-show-do-riocentro>.

Vocês acreditam que as linguagens teatrais podem auxiliar para compreender o passado, entender o presente e antecipar/projetar o futuro?

Carlos: *Eu acho que sim, já que no presente tiveram várias manifestações a favor da volta da ditadura, e na minha opinião essa atividade ajudou a entender que no futuro essa ditadura deve ser evitada.*

Maria Valentina: *Eu achei que as linguagens teatrais foram super importantes para aprender história. Elas fazem você se sentir como se estivesse lá, entendendo melhor como tudo aconteceu. No passado, é mais fácil imaginar como foi, mas no presente e no futuro, é mais difícil. O futuro é mais como uma grande incógnita, então você precisa usar a imaginação. E é importante lembrar que a história não é sempre 100% certa, pode ter diferentes versões. Mas as linguagens teatrais me ajudaram muito a entender melhor a história e a visualizar como tudo aconteceu.*

Túlio: *Eu acho que nas atividades como a que os militares correram atrás dos demais, dos interrogatórios com as vendas foi possível compreender sobre a opressão que acontecia durante a ditadura, sobre o medo, a violência que era imposto neste período, assim como no teatro que realizamos no final. Eu no presente, vejo a ditadura como um assunto que ainda machuca, uma ferida não cicatrizada na história brasileira, mas mesmo assim não é um assunto tão falado quanto devia, é muito visível uma banalização desse tema e uma grande quantidade de pessoas que parecem não entender o quão pesado foi a ditadura, parecem não ver a violência e a opressão. Vendo a negligência das pessoas com isso, de ver pessoas abertamente pedindo por uma volta da ditadura militar, me faz ter receio do futuro.*

Louise: *Sim, creio que o uso das linguagens teatrais auxilia ainda mais na compreensão de períodos históricos, já que é necessário colocar-se no lugar e sentir todas as emoções de alguém que de fato viveu aquele momento. Creio ser como uma reação em cadeia, já que aprender sobre o passado de forma tão efetiva (a ponto de sentir-se parte do período estudado ao interpretá-lo), é possível*

compreender os efeitos daquilo no presente, o que traz uma visão menos abstrata sobre o futuro.

Karina: *Eu acredito que as aulas teatrais auxiliam em um entendimento que abrange os sentimentos, que levam a gente a compreender diferentes épocas de uma forma muito interativa e divertida. Nós estudamos um tema pesado, porém mesmo assim foi divertido ver de uma forma fora do comum. Na minha opinião dá pra ter uma compreensão perfeita e participativa nas aulas de teatro, e dá pra entender qualquer assunto de diferentes épocas. É possível viver a experiência de determinada data de uma forma imersiva. O que eu vejo como algo incrível!*

É possível perceber nestes relatos um conceito de segunda ordem (Lee, 2003) imprescindível: a empatia histórica. Ele é percebido nos demais relatos. Isso corrobora para uma compreensão positiva sobre o uso das linguagens teatrais para o ensino e aprendizagem da história.

E com relação ao passado, presente e futuro? Como esses elementos são contemplados com esse tipo de atividade? É possível compreendê-los por meio dessas atividades?

Karina: *Eu acredito que sim, porque normalmente não dá pra ter muita noção sobre como era de verdade. Porém com a experiência eu percebi que é horrível o suficiente para não voltar a esses tempos. Como era torturante e opressor e além de ver o quão errado era.*

Manuella: *As linguagens teatrais ajudaram sim a aprender a história de uma forma mais prática, então assim é possível ter uma percepção maior de como pode ter ocorrido na época. Já em questão do presente e do futuro, tenho uma percepção diferente, pois o presente até dava para ter uma ideia melhor, mas o futuro foi preciso da imaginação. Também tem a parte de que nada é com total certeza que o ocorrido aconteceu de tal forma, mas a linguagem teatral fez um grande papel na minha interpretação em questão da história.*

Henrique Escobar: *A compreender o passado ajudou com certeza. A sensação de estar na pele de pessoas daquela época trouxe uma clareza que só ler ou ouvir sobre o tema não traz. Quando você interpreta alguém sendo interrogado, sente o peso da opressão e do medo. Sobre o presente, essas aulas fizeram perceber que várias coisas que nós vive hoje ainda têm raízes, um pezinho lá naquela época. Tá ligado? Tipo, o jeito como lidamos com direitos humanos e liberdade de expressão. Do futuro não vou saber tão bem assim.*

Aqui, é possível perceber que o estudante evidencia a importância do teatro para a aprendizagem histórica, ao mesmo tempo que valoriza sua percepção e interpretação, bem como uma problematização ao citar a maneira como as pessoas lidam com “os direitos humanos e liberdade de expressão” - a partir da matriz da aula histórica (p. 63). Entretanto, não cita uma orientação a respeito do futuro.

Amber Alish: *Sim, eu acho que as linguagens teatrais podem nos ajudar a compreender o passado, o presente e o futuro, porque as linguagens teatrais fazem nós demonstrarmos sentimentos e isso ajuda muito na hora de compreender algo.*

Você acredita que as linguagens teatrais utilizadas na pesquisa podem auxiliar a entender melhor o passado, relacioná-lo com o presente e ainda projetar o futuro?

Amber Alish: *A gente pode compreender tudo o que os militares fizeram, os políticos, pras pessoas foi uma coisa muito horrível, todas as torturas, e tudo por conta que elas tinham opiniões diferentes das deles, né. Isso nos leva a, tipo, entender que tem que ter muito respeito com a opinião dos outros, mesmo que seja muito diferente da sua, mesmo que a pessoa seja totalmente diferente de você, a gente deve respeitar e não deixar isso acontecer novamente, não dar brecha pra isso acontecer, porque foi uma coisa muito horrível. Isso nos leva pro futuro, da gente começar a, meio que, plantar o respeito, [...] a gente tem que começar a plantar no presente que no futuro não tenha possibilidade nenhuma de estar acontecendo o que aconteceu no passado.*

Ao relatar como “horrível” o que aconteceu “pras pessoas” por terem “opiniões diferentes das deles” (os militares), a estudante, que interpretou nas cenas uma dessas outras pessoas, compreende o sofrimento alheio, compadece e ainda projeta o futuro, desejando que “não tenha possibilidade nenhuma de estar acontecendo o que aconteceu no passado”. Evocando a matriz da aula histórica (p. 63), percebe-se, para além da experiência teatral, a percepção e interpretação da História, bem como sua problematização e orientação. Em suma, pode-se compreender esta reflexão como metacognitiva (Schmidt, 2020), onde o pensamento histórico se caracteriza por mais de uma camada de problematização.

Maria Elisa: *Na minha opinião, apesar de achar que todo conhecimento é conhecimento válido, independente se é teórico ou prático, a história é a principal forma de prevenção, né, de acontecimentos ruins, ou até mesmo repetição de acontecimentos bons. Serve como um estudo do que funciona e o que não funciona, dos acontecimentos, dos atos. Em relação à pesquisa e aos exercícios teatrais, trouxe uma dinâmica muito mais física, muito mais real, prática, e realmente senti ter aquele ar de realidade. Então, fica muito mais palpável as consequências daquilo. E eu acho que, principalmente, na aula que a gente teve os relatos e as continuações das histórias – claro que isso é meio subjetivo porque cada um construiu sua narrativa – todos muito reais e semelhantes às da realidade. Quando a gente desenvolve o seu fim, após ao atentado dos militares, eu acabei fazendo a ponte com os militares e tal (informante), depois eu viajei, conheci meu marido. Mas as consequências das pessoas que estavam comigo, essa reflexão do que aconteceu com eles, isso são as escolhas que vamos fazer para o futuro. A gente tava ali, conversando, planejando e, de repente, elas tiveram um fim trágico. Isso realmente pode ter acontecido. Então essa reflexão sobre o futuro, será que eu quero isso pra mim e as pessoas perto de mim? Isso foi muito forte. Com relação ao presente, de enxergar os sinais, porque é muito claro perceber quando um acontecimento histórico já se foi e é uma linha muito tênue quando você está nele (acontecimento histórico). Parece que não, mas cada vez mais essa linha tá mais difícil de ser identificada, pelos acontecimentos recentes, pela questão de fake News e de alienação um pouco, também.*

Neste último relato também é possível notar o processo de problematização e, posteriormente, orientação a partir dos conhecimentos históricos em direção ao futuro. Percebe-se também a valorização das linguagens teatrais para o processo de aprendizagem histórica, enaltecendo as emoções envolvidas na atividade e sua função enquanto empatia histórica (Lee, 2003).

Por meio destes relatos, é possível perceber a relação de cada estudante com suas experiências individuais na pesquisa empírica. Alguns se propuseram a descrever minuciosamente seus respectivos pontos de vista e o que sentiram nas atividades teatrais. Outros, por outro lado, se expressaram de forma discreta e direta. Entretanto, percebe-se a unanimidade a respeito das práticas teatrais e a experiência positiva dos estudantes. É evidente a complexidade do recorte temporal trabalhado, mas, ainda assim, os estudantes corroboraram de forma positiva para o desenvolvimento da pesquisa.

É necessário ressaltar o caráter metodológico da pesquisa por se tratar de um estudo de caso, cujo objetivo não se tratava em generalizar os resultados. Fica evidente que estes alunos, especificamente, mesmo que alguns não tivessem experiência com as linguagens teatrais, participaram tranquilamente, sem nenhum tipo de impasse, até mesmo na atividade do interrogatório, descrita por alguns como a mais difícil de se fazer.

Em outras situações, este cenário poderia ser diferente, existindo a possibilidade de novos resultados, mesmo que este processo fosse seguido à risca. Ainda sobre os relatos, é perceptível como as atividades teatrais foram baseadas nas emoções dos estudantes. A partir do momento que cada um dos envolvidos criou sua própria personagem dentro do contexto da ditadura militar, é possível analisar suas escolhas por meio de bússolas morais, ou de acordo com a designação de cada personagem. A respeito desta questão, vale ressaltar que as atividades teatrais não tinham como objetivo a transformação dos estudantes em atores e atrizes, mas sim a utilização das propriedades narrativas do teatro para se trabalhar o conteúdo de ditadura militar, objetivando a aprendizagem histórica, buscando uma atribuição de sentido dos sujeitos para com o conteúdo estudado.

Por fim, entende-se, por meio do processo empírico, uma atividade que foi se desenvolvendo de acordo com a concepção dos estudantes a respeito das atividades propostas, mas principalmente, o processo de *poesis* (Rüsen, 2011), ressaltando mais uma vez a capacidade de se construir narrativamente contextos

históricos que, mesmo já ocorridos no passado, se tornam passíveis de reformulações, evidenciando a possibilidade de se trabalhar as linguagens teatrais dentro do ambiente escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacando o processo prático pelo qual os estudantes vivenciaram, é válido enaltecer os elementos teóricos por trás deste desenvolvimento, uma vez que a utilização das linguagens teatrais neste trabalho não se deu de forma exclusivamente artística, mas que tiveram papel fundamental no processo narrativo dos estudantes envolvidos entorno dos sistemas de operações da consciência histórica. Deste modo, é compreensível a avaliação do desenvolvimento teórico deste trabalho, bem como seu processo prático e, conseqüentemente, a avaliação dos resultados obtidos.

No **primeiro capítulo**, tratou-se de apresentar, além da relação do pesquisador com o teatro e a trajetória acadêmica, o problema central da pesquisa, a metodologia de caráter qualitativo e a utilização da análise de estudo de caso (Martins, 2004), bem como os objetivos geral e específicos do trabalho. Foi relevante a conceituação de teatro utilizada neste trabalho, ancorando-se nas ideias de Boal (2012) e Amaral (1996). Também buscou-se construir a relação entre a Didática da História, bem como o campo teórico da Educação Histórica e os respectivos elementos que o compõe, com as linguagens teatrais, projetando uma ideia de arte que pudesse contemplar os anseios do campo teórico citado, auxiliando no processo de aquisição de sentido temporal dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O **segundo capítulo** teve como objetivo desenvolver o conceito de linguagem teatral utilizado neste trabalho como uma linguagem inerente ao ser humano, ancorando esta perspectiva nas ideias de Tomasello (2008) sobre a comunicação gestual dos primatas, relacionando com a teatralidade humana e seu caráter primitivo. Ainda sobre as linguagens teatrais, este capítulo também se debruçou sobre o conceito de Cultura Histórica (Rüsen, 2022), tratando das linguagens teatrais como elementos historicamente presentes na cultura de várias sociedades do passado, tratando destas práticas como não apenas meras representações, mas com funções políticas, religiosas e, até mesmo, econômicas (Berthold, 2001).

No **terceiro capítulo**, buscou-se tratar das linguagens teatrais, para além de um elemento cultural, um elemento pedagógico, historicamente utilizado como ferramenta educacional (Courtney, 1980). Assim, este capítulo debruçou-se em apresentar autores e autoras que corroborassem com a ideia de um teatro pedagogicamente efetivo, onde o ambiente escolar seria, dentre outros, um local

propício para o uso das linguagens teatrais (Arcoverde, 2008; Spolin, 2000). Também se objetivou com este capítulo relacionar as linguagens teatrais com o campo da Educação Histórica (Rüsen, 2011, 2012, 2022), justificando seu uso enquanto possibilidade narrativa (Maia, 2012), enaltecendo as qualidades das linguagens teatrais para estes fins. Este capítulo também se dedicou à metodologia específica da Aula Histórica (Schmidt, 2020) basilar na execução do processo empírico.

O **quarto capítulo** foi destinado ao detalhamento do processo empírico deste trabalho, levando em consideração o ambiente escolar, bem como o recorte etário, no caso, **estudantes do ensino médio e o conteúdo histórico a ser trabalhado - a Ditadura Militar brasileira (1964-1985)**. Foram, ao todo, cinco encontros, nos quais foram utilizadas atividades teatrais, desde aquecimentos vocais e alongamentos, até jogos teatrais (Spolin, 2000) como forma de apresentar aos estudantes as linguagens teatrais.

Com o fim do processo empírico, deve-se considerar os objetivos específicos descritos no primeiro capítulo. Foi possível desenvolver uma fundamentação teórica que considera a linguagem teatral como elemento inerente ao ser humano, do mesmo modo que foi possível considerar a linguagem teatral um elemento da cultura histórica.

A respeito das linguagens teatrais e sua relação com a educação, bem como a Educação Histórica, foi possível constatar, como salientado no capítulo 3, a relação histórica que as linguagens teatrais apresentam enquanto objeto educativo, demonstrando um arcabouço histórico de possibilidades no decorrer dos tempos, bem como nos dias atuais. Esta constatação também se reflete no campo da Educação Histórica, visto que outros elementos artísticos, como a música, o desenho, filmes, etc., demonstraram eficiência narrativa dentro dos processos de aquisição de sentido histórico, tornando, assim, o teatro como uma possibilidade.

Ainda sobre os objetivos da pesquisa, é visto que, a respeito dos resultados do processo empírico, as linguagens teatrais demonstraram efetividade no processo narrativo dos estudantes do ensino médio, levando em consideração o estudo da história por meio do teatro e o seu caráter sentimental, enaltecendo o uso das emoções como parte essencial deste processo (Borries, 2018).

Por meio do relato dos estudantes, foi possível perceber a construção do processo por parte, tanto do pesquisador, como dos sujeitos envolvidos. Construção

essa que se deu sem a intencionalidade de roteiros teatrais pré-estabelecidos, mas sim a construção de um contexto que contemplasse os principais elementos do conteúdo da Ditadura Militar. Cabe ressaltar que o pesquisador detém experiência com as linguagens teatrais, ponto relevante neste capítulo de considerações finais, o que não significa ser uma exigência para aqueles professores que considerem as linguagens teatrais elementos oportunos para as aulas de História.

Outro ponto relevante a respeito da reflexão sobre este trabalho é que o recorte histórico da ditadura militar não se trata de fator limitante para outras pesquisas, demonstrando que qualquer conteúdo pode ser trabalhado, sendo necessário o recorte bem delimitado e a liberdade criativa dos estudantes, levando em consideração seus conhecimentos já estabelecidos sobre o conteúdo escolhido, mas não menos importante os conhecimentos prévios e carências (Schmidt, 2020).

A respeito dos resultados da pesquisa, percebe-se a atribuição de sentido temporal por meio das narrativas teatrais, uma vez que, por meio da aula histórica (Schmidt, 2020) os estudantes, ao acessarem as linguagens teatrais e projetarem por meio destas suas concepções de mundo, partiram do primeiro ponto central desta metodologia: da vivência prática. Esta vivência foi expressa em cada uma das etapas do processo empírico, dadas as atividades que possibilitaram essas expressões. Percebeu-se que, a partir do momento em que essas vivências e percepções de mundo tiveram acesso aos conteúdos científicos, tais percepções se reformularam e, assim, retornaram à vida prática, evidenciando a consciência histórica dos estudantes.

Visto que a narrativa histórica objetivava esta finalidade, foi possível compreender os últimos relatos dos estudantes como expressões narrativas da consciência histórica: Um número considerável de estudantes demonstrou uma compreensão maior a respeito do passado, bem como o entendimento enquanto sujeito histórico no presente, relacionando o contexto histórico estudado com o tempo em que vivem. Levando em consideração os elementos emocionais (Borries, 2018) de se estudar a ditadura militar brasileira, é perceptível nestes relatos um repúdio à volta daquele contexto histórico, visto que as atividades executadas durante o processo empírico explicitava o pior lado da ditadura, recorte este que não foi pré-estabelecido, mas que, no decorrer do processo, foi sendo construído.

Se torna válido, ao mesmo tempo, enaltecer o campo teórico que embasou este trabalho. O compromisso das linguagens teatrais, postas aqui como parte do

processo empírico, não era o de ensinar teatro aos estudantes, mas sim possibilitar uma mudança nas operações do sentido histórico do mundo em que os estudantes se encontram. Do mesmo modo que Peter Lee (2006) não objetivou a transformar os estudantes de sua pesquisa em pequenos historiadores, este trabalho não teve como objetivo transformar os estudantes em pequenos atores e atrizes.

É pertinente levar em consideração que a execução deste trabalho se deu em condições distintas daquelas encontradas tradicionalmente em aulas com duração de 50 minutos. Questões como tempo do processo empírico, quantidade de alunos, experiência do pesquisador com as linguagens teatrais devem ser colocadas como pontos essenciais na análise deste trabalho. Entretanto, isso não significa sua exclusividade, tendo em vista modificações que podem ser executadas de modo a reorganizar este trabalho e, assim, colocá-lo em prática em outros contextos.

Pode-se salientar, também, o contexto em que esta pesquisa foi finalizada. Por se tratar de um recorte histórico em contexto ditatorial brasileiro, acontecimentos relacionados à época permeiam o tempo presente. Como exemplo, pode-se citar o filme *“Ainda Estou Aqui”*⁷, que se baseou no livro de mesmo nome do autor Marcelo Rubens Paiva. Na película, uma família passa pelas incertezas e injustiças do desaparecimento do patriarca, o ex Deputado Federal Rubens Paiva, levado por militares à paisana, onde este foi torturado e assassinado em 1971. Este filme é um retrato de um período triste da história brasileira e que auxilia, de maneira relevante, a refletir a respeito das marcas deixadas pela Ditadura Militar, bem como a relação do tempo presente um possível retorno deste tipo de regime.

Em suma, a metodologia da Aula histórica, bem como seus processos narrativos a partir do teatro, demonstraram a relação e articulação de processos mentais de orientação temporal partindo de contextos históricos, perpassando pelas reflexões por meio da metacognição (Schmidt, 2020) acerca do presente e projetando ideais futuros, se iniciando na vida prática dos estudantes e para ela retornando.

⁷ Drama biográfico, inspirado no livro de mesmo nome. Direção de Walter Salles, roteiro de Murilo Hauser e Heitor Lorega. Protagonizado por Fernanda Torres e Selton Mello.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1996. p. 17-313.
- ARCOVERDE, Silmara Lúcia Moraes. **A importância do teatro na formação da criança**. In: Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR-EDUCERE, Curitiba- Paraná/PR. 2008.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. 1. ed. São Paulo: Cengage, 2011, p. 4-506.
- AZAMBUJA, Luciano De; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **"Aprendi a pensar que música também é história" a canção vai à escola: perspectivas da educação histórica**. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 1, p. 89-112, jun./2012.
- BARCA, Isabel. **Dez Anos de Pesquisas em Ensino de História**. ARIAS NETO, José Miguel (Org.). Londrina: AtritoArt, 2005, p.990
- BARROS, J. D. A. **Sobre a feitura da micro-história**. OPSIS, Catalão, v. 7, n. 9, p. 167-185, dez./2007.
- BECKER, H. S. **De que lado estamos? Uma teoria da ação coletiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Trad. Maria Paula V. Zurawski. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 9-338
- BRAUDEL, Fernand. **Une leçon d'histoire**. Paris: Arthaud-Flammarion, 1986.
- Caliban. **Os Advogados contra a Ditadura**. Youtube. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PEVSjWLRsXQ>. Acesso em: 20 nov. 2024.
- CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de Didática da História**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, n. 55, 2008, pp. 153-170.
- CAVALCANTI, Erinaldo Vicente. **"Para não ver só a letra": interrogatórios e relatos orais em tempos de ditadura militar (1964-1968)**. Anos 90, [S.L.], v. 27, p. 1-18, 25 jun. 2020. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- CEBULSKI, Márcia Cristina. **Introdução à história do teatro: Dos gregos aos nossos dias**. Editora UNICENTRO, 2012.

CERRI, Luis Fernando. **Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1991. COOK, Caldwell. *The play way*. London: Heinemann, 1917.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposicion Didactica: Del saber sabio al saber enseñado**. Argentina: La Pensée Sauvage, 1991.

COELHO, Myrna. **Tortura e suplício, ditadura e violência**. Lutas Sociais, São Paulo, vol.18 n.32, p.148-162, jan./jun. 2014.

COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. **O ESTUDO DE CASO COMO ABORDAGEM METODOLÓGICA NO ENSINO SUPERIOR**. Nuances: estudos sobre Educação, [S.L.], v. 24, n. 3, p. 31-46, 22 jan. 2014. Nuances Estudos Sobre Educacao.

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro & Pensamento: As bases intelectuais do Teatro na Educação*. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980. p. 4-303.

DEWEY, John. **L'école et L'enfant**. Paris: Declachaux & Niestlé, 2013.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. Tradução Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FLUSSER, Vilém. **L'art: Le beau e le jolie**. Tradução a partir do arquivo original de Rachel Cecília de Oliveira Costa, para uso acadêmico. O texto fazia parte de conferências ministradas em 1985.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. /2005.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GEROLDO, Nanci; OLIVEIRA, L. S. D. **O teatro na escola: uma ferramenta pedagógica**. Caleidoscópio, Guarulhos, v. 11, n. 1, p. 17-20, abr./2020.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GONÇALVES, Fernanda Carneiro Leão; DAL-FARRA, Rossano André. **A educação libertadora de Paulo Freire e o teatro na educação em saúde: experiências em**

uma escola pública no Brasil. Pro-Posições, [S.L.], v. 29, n. 3, p. 401-422, set. 2018.

HANANIA, Aida R. **O Papel da Imagem na Tradição Árabe.** Cemoroc-Feusp, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-10, dez. /2022.

HANANIA, Aida; LAUAND, Jean. **“Teatro” Xiita: O Drama de Karbala.** Cemoroc-Feusp, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 47-58, mar. /2012.

HANSTED, Talitha Cardoso; GOHN, Maria da Glória. **Teatro e educação: uma relação historicamente construída.** Eccos – Revista Científica, [S.L.], n. 30, p. 199-220, 5 abr. 2013. University Nove de Julho.

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

KASSAB, Yara. **As estratégias lúdicas nas ações jesuíticas, nas terras brasileiras (1549- 1597), “para a maior glória de Deus”.** Tese (Doutorado em História Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade São Paulo, São Paulo, 2010.

KATO, Shuichi. **Tempo e espaço na cultura japonesa.** Tradução de Fernando Chamas e Neide Nagae. São Paulo: Estação da liberdade, 2012.

KMIECIK, Daniela Sikora. **O desenho como narrativa e a aprendizagem histórica.** Curitiba, 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LEE, P. **Em direção a um conceito de literacia histórica.** In: Educar em Revista, Curitiba, p. 131–150, 2006.

LEE, Peter. **“Nós fabricamos carros eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado.** In: BARCA, Isabel (org.). Educação histórica e museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-35.

MAFRA, Leila A. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção.** In: ZAGO, N. et. al. (Org.). Itinerários de Pesquisa. Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, p.109-136.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro.** 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

MAIA, Adriana Gonçalves. **Teatralidade, narratividade e fazer teatral**. 2012. 474f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas), Rio de Janeiro. Disponível em: <http://web02.unirio.br/sophia_web/index.php?codigo_sophia=25133>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. **Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem**. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [S.L.], v. 26, n. 3, p. 718-741, set. 2021.

MARTINS, H. H. T. D. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, ago./2004.

MENEGAZZO, R. F. **Teatro em Biologia contribui para a aprendizagem e pode ser utilizado em outras disciplinas**. South American Journal of Basic Education, Technical and Technological, 2018.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem história: fundamentos e paradigmas**. 1. ed. Curitiba: W. A. Editores, 2012. p. 7-232.

_____. **Cultura Histórica, formação e identidade: sobre os fundamentos da didática da história**. Curitiba (PR): WAS Edições, 2022.

_____. **Jörn Rüsen e o ensino de história** / Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão de Rezende Martins – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. **¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia**. In: FÜSSMANN, K. GRÜTTER, H.T., RÜSEN, J. (Ed.): Historische Faszination. Geschichtskultur heute. Keulen, Weimar and Wenen: Böhlau, 1994. p.3-26.

_____. **Razão Histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001.

_____. **Historical narration: foudation, types, reason**. In. RUSEN, J. **Studies inMetahistory**. Pretoria (Africa do Sul): Human Sciences Research Council, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. 1. ed. [S.l.]: Artmed, 2005.

Santos, Z. D. de L. dos, Lavor Filho, T. L. de, Holanda, R. R., & Nunes, L. F. (2022). **A UTILIZAÇÃO DO TEATRO COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**. *Revista Interfaces: Saúde, Humanas E Tecnologia*, 10(2), 1361–1370.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____.; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. **Por que Pensamento Histórico?**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (org.). *Competências do pensamento histórico*. Curitiba: W. A. Editores, 2020. p. 9-34.

_____. **Didática reconstrutivista da história**. Curitiba: CRV, 2020.

_____. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. *Intelligere*, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76, out. /2017.

_____. **A formação do professor de história**. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1998.

SCHWENKE, Diana; BLEICHNER, Martin G.; FJAEELLINGSDAL, Tatiana Goregliad; MEEKES, Joost; BÖGELS, Sara; KRÄPLIN, Anja; KUHLEN, Anna K.; WEHNER, Peggy; SCHERBAUM, Stefan. **Improving by improvising: the impact of improvisational theatre, on handling expectation violation during social creativity**. *Journal Of Creativity*, [S.L.], v. 34, n. 2, p. 100082, ago. 2024.

SILVA, D. M. da.; CUNHA, O. (2024). **O teatro no ensino: uma ferramenta inovadora para a aprendizagem**. *REVISTA FACULDADE FAMEN | REFFEN | ISSN 2675-0589*, 5 (1), 42–54.

SILVA, A.R.T. da. **Lembranças incômodas: uma análise da autocritica dos jornais O Globo e Folha de São Paulo sobre seu apoio à ditadura militar**. In: XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 2014, João Pessoa. Comunicação: Guerra e Paz, 2014

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SORDI, M.; MUCELINI, P.; PETRY, V. **Teatro no ensino da matemática**. Educação Matemática Sem Fronteiras: Pesquisas em Educação Matemática, v. 4, n. 1, p. 62-80, 9 ago. 2022

SOARES, L. M. de S. **Teatralizando o ensino de Geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, 3(5), 57–81. 2013.

SOUZA, É. C. D. **O que o cinema pode ensinar sobre a História? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e aprendizagem histórica**. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, p. 25-39, jun./2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola; KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TOMASELLO, M. **Origins of human communication**. Cambridge: The MIT Press, 2008.

Tv Unicamp. **Arqueologia no DOI-Codi: rompendo o silêncio**. 2024. YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lt9SeMZxtQA&t=12s>>. Acesso em 20 nov. 2024.

Tv Unicamp. **Sequestrados políticos falam sobre torturas sofridas no DOI-Codi**. 2024. Youtube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WNOq9AQLITo&t=112s>>. Acesso em: 20 nov. 2024.

URBAN, Ana Claudia. **Didática da história: contribuições para a formação de professores**. Curitiba: Editora Juruá, 2011.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de Teatro**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

WALZER, Michael. **Exodus and Revolution**. New York: Basic Books, 1986

ZANIN, V. P. M. **Arte e Educação: um encontro possível**. Colloquium Humanarum, Presidente Prudente, v. 2, n. 1, p. 57-65, jun./2004.