

**ABREM-SE AS CORTINAS:
caminhos e desafios de uma prática teatral com adolescentes do ensino médio**

**OPEN UP THE BLIND:
ways and challenges of a theatrical practice with high school teens**

Fernando Freitas dos Santos¹

Resumo

O presente artigo discute experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado realizado na cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Com duração de seis meses, o conteúdo desse estudo está dividido em duas fases: observação e regência. A primeira é constituída pelo processo de observação do contexto escolar e de uma turma de alunos do ensino médio. A segunda fase é configurada por uma prática teatral com a sala de aula observada. Neste artigo apresento os caminhos e descaminhos que nortearam esse processo. As estratégias artístico-metodológicas utilizadas nas aulas também serão elucidadas a fim de fomentar as discussões acerca do ensino de teatro e contribuir com reflexões que visam uma prática reflexiva, artística e sensível.

Palavras-chaves: teatro, escola, prática docente.

Resumen

Este artículo trata de una etapa de la práctica teatral supervisada que se celebró en la ciudad de Dourados, Mato Grosso do Sul. Con duración de seis meses, el contenido de este estudio se divide en dos fases: Observación y realización. La primera parte consiste en el proceso de observación del contexto escolar y de una clase de estudiantes de la escuela secundaria. La segunda parte por la práctica teatral con la clase observada. Este artículo presenta los caminos y desvíos que guiaron este proceso. Las estrategias artísticas y metodológicas utilizadas en clase también se aclararán con el fin de fomentar los debates sobre la educación en teatro y aportar reflexiones encaminadas por una práctica reflexiva, artística y sensible.

Palabras clave: teatro, escuela, práctica docente.

Abstract

The present article discusses experiences living during the supervised stage realized in the city of Dourados, Mato Grosso do Sul. During six months, the content of this study is divided into two stages: observation and regency. The first one is constituted by the process of the observation of the school context and a class of high school students. The second stage is configured by one theatrical practice with the classroom observed. In this article I introduce the ways and embezzlement that guided this process. The artistic-methodological strategies used in class will be also elucidated in order to foment the discussions about theater education and contribute with reflections that aimed at a reflective, artistic and sensitive practice.

Keywords : Theater, school , instructor practice.

¹ Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Teatro no Centro de Artes - PPGT/CEART. Especialista em Arte e Educação pelo Instituto São Francisco de Assis (ISFACES). Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) em período sanduíche na Universidad de Guanajuato (UG) México pelo Programa PAME-UDUAL.

Quando as cortinas se abriam: Fase Observacional

Nos períodos finais do curso de Artes Cênicas/Licenciatura da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Estágio Supervisionado II, prática docente com o ensino médio, é uma disciplina obrigatória para os graduandos. Com o objetivo de promover a aliança entre a teoria e prática, o Estágio Supervisionado II é uma enriquecedora experiência para o acadêmico em Licenciatura visto que possibilita o contato direto com o futuro ambiente de trabalho. Ademais, confere a oportunidade de uma experiência prática para refletir e sistematizar as discussões e conteúdos discutidos durante o curso de graduação.

Licenciado junto a primeira turma de Artes Cênicas da UFGD, no ano da experiência vivenciada do Estágio Supervisionado II, ainda não haviam nas escolas da cidade de Dourados professores formados em Artes Cênicas ou Teatro. Desse modo, cumpri os créditos do estágio curricular numa escola estadual junto a uma professora cuja formação era em Artes Visuais. A professora relatou que apenas teve contato com o teatro por meio de alguns cursos de capacitações continuadas oferecidos pelo governo do Estado do Mato Grosso do Sul. Porém, o curso apresentava duração de apenas 12 horas, sendo destinado um curto tempo ao estudo do teatro. Questionada se já havia trabalhado teatro com os alunos, respondeu que poucas vezes ministrou aulas com jogos teatrais e, quando fazia, utilizava-se dos jogos descritos nas apostilas do curso de capacitação. Para estes casos, vale ressaltar, que os jogos teatrais não podem ser encarados como receitas e modelos a serem copiados. Considero imprescindível uma contextualização dos jogos para a realidade escolar, caso contrário, possivelmente recairá numa prática superficial, entediante e vazia.

Para que o jogo proporcione prazer e estimule a expressividade, autonomia e a capacidade crítica, julgo importante problematiza-lo para que se aproxime das demandas, necessidades e características do grupo que se pretende desenvolver um trabalho com teatro. Nesse aspecto, a pesquisadora norte-americana, responsável pela sistematização dos jogos teatrais salienta:

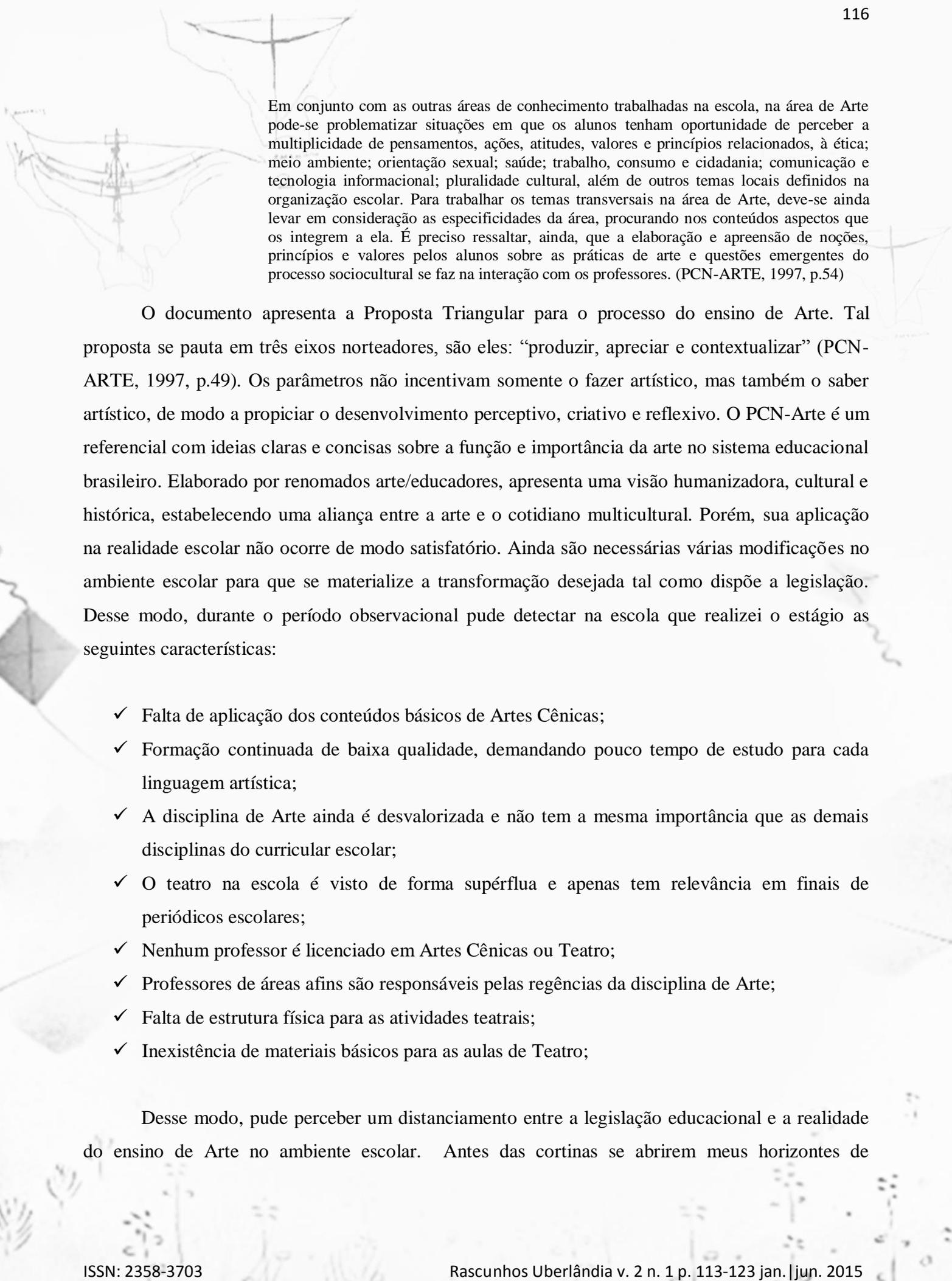
O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-las. (SPOLIN, 1992, p.4)

Durante o período observacional pude constatar que para não contratar professor de Arte, imputam aos educadores de áreas afins a regência dessas aulas ratificando a falta de seriedade com

o ensino de Arte. Outro fato inquietante que merece destaque, diz respeito ao conteúdo programático de teatro exigido pela direção. Segundo relato da professora, no contexto escolar que leciona o teatro é reconhecido apenas em apresentações de finais de períodos escolares. São disponibilizadas poucas aulas do turno regular para ensaios, e assim, os alunos decoram textos para posteriormente estabelecerem as marcações cênicas, atribuindo desse modo maior importância ao produto final que ao próprio processo teatral. Comumente os temas abordados nas peças apresentam finalidade educativa e moral, tais como, cultura indígena, patriotismo e respeito ao próximo. Ao atuar de tal modo, a estrutura metodológica se configura pela memorização, reprodução e repetição, confirmando o modo subsidiário e supérfluo que o ensino de teatro é encarado na escola, visto que, apresenta relevância apenas para as atividades festivas do calendário escolar. Ressalto que numa prática teatral pautada em repetições de movimentos e falas decoradas dificilmente haverá liberdade de criação, provocação e reflexão.

Uma prática teatral em que não há problematização, questionamentos e estímulo a criatividade configura um retrocesso histórico e ainda, me arrisco a dizer que, se equipara ao ensino de Arte durante o século XX. Neste período, o ensino de Arte preocupava-se unicamente com a técnica profissional, visando preparar os alunos para as atividades fabris. Os educandos considerados apenas recebedores de conhecimentos não podiam questionar, fazendo com que a cópia e a repetição fossem as bases matriciais do ensino artístico. Pautada nessa prática metodológica, as aulas valoravam unicamente a cópia perfeita. Mas infelizmente, de acordo com a realidade vivenciada durante o meu processo de Estágio II ratifico a afirmação de Gisele dos Santos que “ainda encontramos o ensino das artes resumido em: Desenho Geométrico, com ênfase em datas comemorativas, na produção de presentes (para o dia das mães e pais) e animações de celebrações cívicas”. (SANTOS, 2006, p.17)

Também pude perceber como o ensino de Artes, muitas vezes, é considerado apoio as demais disciplinas. Saliento que com a implementação dos PCNs, essa visão em seu sentido legal é rechaçada. Isso se faz importante, uma vez que, a atividade artística por diversas vezes, se estabelece em função de outras matérias, como por exemplo, na realização de uma peça teatral sobre a Independência do Brasil, cuja função é unicamente didática sobre os fatos históricos. Desse modo, nota-se um desequilíbrio, uma vez que a disciplina de Arte deveria ser autônoma por apresentar objetivos e conteúdos específicos. Assim sendo, o PCN-Arte assinala a possibilidade do ensino de arte dialogar com outras áreas de conhecimento:



Em conjunto com as outras áreas de conhecimento trabalhadas na escola, na área de Arte pode-se problematizar situações em que os alunos tenham oportunidade de perceber a multiplicidade de pensamentos, ações, atitudes, valores e princípios relacionados, à ética; meio ambiente; orientação sexual; saúde; trabalho, consumo e cidadania; comunicação e tecnologia informacional; pluralidade cultural, além de outros temas locais definidos na organização escolar. Para trabalhar os temas transversais na área de Arte, deve-se ainda levar em consideração as especificidades da área, procurando nos conteúdos aspectos que os integrem a ela. É preciso ressaltar, ainda, que a elaboração e apreensão de noções, princípios e valores pelos alunos sobre as práticas de arte e questões emergentes do processo sociocultural se faz na interação com os professores. (PCN-ARTE, 1997, p.54)

O documento apresenta a Proposta Triangular para o processo do ensino de Arte. Tal proposta se pauta em três eixos norteadores, são eles: “produzir, apreciar e contextualizar” (PCN-ARTE, 1997, p.49). Os parâmetros não incentivam somente o fazer artístico, mas também o saber artístico, de modo a propiciar o desenvolvimento perceptivo, criativo e reflexivo. O PCN-Arte é um referencial com ideias claras e concisas sobre a função e importância da arte no sistema educacional brasileiro. Elaborado por renomados arte/educadores, apresenta uma visão humanizadora, cultural e histórica, estabelecendo uma aliança entre a arte e o cotidiano multicultural. Porém, sua aplicação na realidade escolar não ocorre de modo satisfatório. Ainda são necessárias várias modificações no ambiente escolar para que se materialize a transformação desejada tal como dispõe a legislação. Desse modo, durante o período observacional pude detectar na escola que realizei o estágio as seguintes características:

- ✓ Falta de aplicação dos conteúdos básicos de Artes Cênicas;
- ✓ Formação continuada de baixa qualidade, demandando pouco tempo de estudo para cada linguagem artística;
- ✓ A disciplina de Arte ainda é desvalorizada e não tem a mesma importância que as demais disciplinas do curricular escolar;
- ✓ O teatro na escola é visto de forma supérflua e apenas tem relevância em finais de periódicos escolares;
- ✓ Nenhum professor é licenciado em Artes Cênicas ou Teatro;
- ✓ Professores de áreas afins são responsáveis pelas regências da disciplina de Arte;
- ✓ Falta de estrutura física para as atividades teatrais;
- ✓ Inexistência de materiais básicos para as aulas de Teatro;

Desse modo, pude perceber um distanciamento entre a legislação educacional e a realidade do ensino de Arte no ambiente escolar. Antes das cortinas se abrirem meus horizontes de

expectativas eram, talvez, utópicos. Sabia que dificilmente existiria uma caixa preta ou uma ampla sala sem carteiras e cadeiras enfileiradas para as aulas de teatro. Mas, esperava que a disciplina de Arte fosse valorizada e que o ensino de teatro não fosse encarado como atividade recreativa e supérflua. Estava acostumado, quando as cortinas se abriam, a ver tudo em seu devido lugar. No entanto, no processo do estágio curricular quando as cortinas se abriram pude me conscientizar dos desafios que estavam por vir e dos obstáculos que enfrentaria. Pude ver a dura realidade de uma educação que não acredita e tampouco investe em Arte. Quando as cortinas se abriram vi o palco que iria atuar. Mas, dessa vez, as luzes não estavam afinadas e a cenografia não estava preparada. Quando as cortinas se abriram a única certeza que tinha era que apesar de todas as dificuldades seria possível jogar, criar cenas, dramaturgias, afinar as luzes e atuar naquele palco. Então, quando as cortinas se abriram, iniciei meu trabalho com estratégias artístico-metodológicas que objetivavam levar o teatro à cena.

O teatro em cena: estratégias artístico-metodológicas

Após o período observacional iniciei a fase de regência das aulas com uma turma de 1º ano do Ensino Médio na disciplina de Arte com enfoque em teatro e também atendendo aos conteúdos programáticos estabelecidos pela professora regente da disciplina.

Como os alunos relataram que dificilmente iam ao teatro, a primeira aula foi de fruição teatral. Além de possibilitar apreciação estética aos alunos, julguei interessante, desde já, buscar um diálogo horizontal com eles. Decidi então apresentar um trabalho meu junto a atriz Vanessa Ribeiro, a peça *Ao primeiro que viu a maré* de Ruy Jobim Neto.



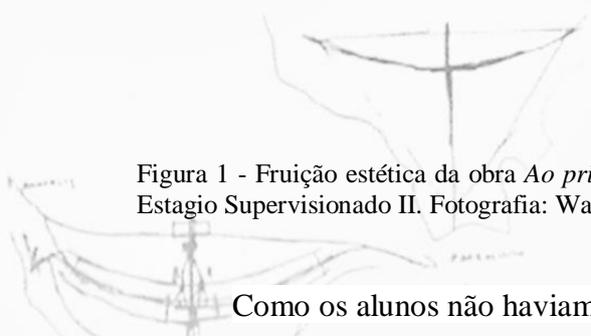


Figura 1 - Fruição estética da obra *Ao primeiro que viu a maré* de Ruy Jobim Neto, durante o período de regência do Estágio Supervisionado II. Fotografia: Wania Moura

Como os alunos não haviam tido aulas de teatro no turno regular, caso já iniciasse a primeira aula com exercícios e jogos, talvez, pudesse gerar desconforto e timidez. A escolha em atuar para eles foi importante para salientar que além de professor, estava ali também um artista. Ao perceberem que a sala estava diferente, a euforia tomou conta da turma. Curiosos frente ao desconhecido e pelo que estava por vir, observaram a configuração da sala. O espaço foi modificado: um longo tecido preto cobria o quadro servindo como pano de fundo para a encenação. Havia uma iluminação específica. Mesas e cadeiras não estavam mais em fileiras. Olhares atentos a este novo espaço deixavam claro que não seria uma aula que estavam habituados.

A preparação do espaço e a maneira que o professor lida com ele é de suma importância para uma aula de teatro. Teóricos teatrais, como Peter Brook, salientam a relevância do espaço para vivências teatrais. Em sua formulação conceitual concernente ao espaço, Brook (2011) exemplifica que durante uma conferência realizada numa universidade notou-se distante da plateia: “Vi que elas estavam sentadas como alunos atentos, à espera de sábios conselhos para escreverem em seus cadernos; quanto a mim, havia escalado para o papel de mestre” (2011, p. 03). O diretor inglês, ao perceber que estava atuando no papel de transmissor de conhecimento, solicitou outro local para dar continuidade a conferência. Os organizadores providenciaram um espaço menor e desconfortável, mas segundo ele, foi o espaço possível de instituir com as pessoas uma relação mais clara e adequada. O seguinte exemplo é utilizado por Peter Brook para ponderar acerca do espaço para um evento teatral.

Ao buscar um estado de jogo com o público é preciso instaurar um espaço de troca, horizontal e propício a novas descobertas. Acredito que o modo como o espaço é organizado pode mobilizar e afetar as pessoas. Seja na escola, lanchonete ou edifício teatral, a configuração do espaço pode facilitar ou impedir um estado de jogo com o público. Um estado de troca e envolvimento era o que buscava nessa primeira aula, por tal motivo, justifico a preocupação com o espaço.

O único elemento cenográfico da peça era um banquinho. Buscávamos trabalhar com o lúdico e provocar o imaginário dos alunos. Muitos elementos eram ressignificados: o banco num barco, o avental ora em vestido outrora em buquê de noivas. Nesse aspecto, Peter Brook destaca que o vazio opera de modo provocativo para que o espaço seja preenchido pela aceitação do jogo imaginário do espectador. Para ele, “no espaço vazio podemos aceitar que uma garrafa seja o

foguete que nos levará ao encontro de uma pessoa real em Vênus. Depois, numa fração de segundo, tudo pode mudar no tempo e no espaço” (BROOK, 2011, p.23). Para que o jogo não seja interrompido é imprescindível que nenhum elemento cenográfico interfira de modo a ilustrar a realidade. Este espaço objetiva provocar o ator a criar mecanismos que mobilizem a imaginação do espectador a preencher lacunas.

O espaço vazio como campo de inúmeras possibilidades, permite que o ator ressignifique objetos na cena atuando de modo provocativo no imaginário do espectador. Brook exemplifica que por meio do jogo simbólico, uma atriz pode convencer o público que uma simples garrafa de plástico seja um lindo bebê:

Uma grande atriz pode fazer-nos acreditar que uma horrenda garrafa de plástico, que ela carrega nos braços de um jeito especial, é uma linda criança. É preciso ser uma atriz de alto nível para realizar esta alquimia, na qual uma parte do cérebro vê a garrafa e a outra parte, sem contradição, sem tensão, mas com alegria, vê o bebê, a mãe segurando o filho e a natureza sagrada de sua relação. Esta alquimia só é possível se o objeto for tão neutro e comum que possa refletir a imagem que o ator lhe atribui. Poderíamos chama-lo de “objeto vazio” (BROOK, 2011, p.39).

Mediante movimentos claros, precisos e intencionais buscávamos estabelecer um estado de jogo com os alunos que nos assistiam. Ao laborarmos num espaço aberto a inúmeras possibilidades, provocávamos a imaginação dos alunos a preencherem as lacunas necessárias.

A peça teve duração de trinta minutos e tratava-se da relação de um casal, em que um dos personagens, Jesuíno, tinha que optar entre ficar com sua amada ou matar uma baleia. Após a apresentação instauramos um espaço de diálogo com os alunos. As primeiras perguntas feitas por eles foram sobre o processo de criação e de trabalho de ator. Os outros questionamentos foram sobre o desfecho da história. Os alunos nos questionaram o motivo de Jesuíno preferir a baleia e não sua amada. Então, comecei a provoca-los. Disse-lhes que a vida é cheia de escolhas difíceis e perguntei se algum deles já haviam vivenciado alguma situação complicada em que teriam que optar entre algo. Muitas histórias começaram a surgir, um dos alunos relatou que estava dividido e precisava fazer uma escolha. Não sabia se abandonava a escola ou se prosseguia com os estudos. Ele relatou que precisava trabalhar para ajudar a família, mas os horários de aula o impedia de conseguir um emprego. Uma outra aluna relatou que gostava do estilo de roupa de uma cantora famosa e que gostaria de se vestir igual, mas caso assim optasse, seguramente sofreria preconceito devido as roupas não se adequarem aos padrões sociais. Seu dilema estava entre se sentir bem com um determinado estilo de roupa ou seguir as imposições sociais. A discussão acerca do tema “escolha” estava fervorosa, mas foi interrompida com o sinal sonoro que a aula havia chego ao fim.

Disse a eles que continuaríamos o debate no próximo encontro e com a ajuda de todos tivemos que voltar as carteiras e cadeiras aos seus lugares, retirar as iluminações e o tecido que cobria o quadro.

No conteúdo programático da professora constava aulas sobre o período do Renascimento e obrigatoriamente os alunos deveriam produzir uma tela para ser exposta na feira de artes da escola. Tentei conversar com ela para que pudesse fazer pequenas alterações, mas foi em vão. Irredutível a professora disse que teria que me adequar ao seu planejamento. Tinha um grande desafio pela frente: planejar uma aula que desse continuidade a última e que tivesse conexão com a temática do Renascimento. Encontro a seguinte estratégia artístico-metodológica: Para dar continuidade a última aula foi feita uma contextualização sobre o Teatro do Oprimido com enfoque no Teatro Fórum. Passamos a trabalhar com Teatro Fórum sobre o tema “escolhas”. Dramatizamos várias situações, inclusive as que foram compartilhadas na aula de fruição artística de *Ao Primeiro que viu a maré*. Tendo por base os estudos do Teatro do Oprimido desenvolvido por Augusto Boal, atuei como *curinga*² problematizando algumas questões e convidando alguns alunos a dramatizarem e apresentarem suas soluções para as problemáticas discutidas. Nessa aula não consegui iniciar o conteúdo sobre o Renascimento devido ao envolvimento dos alunos nas cenas de Teatro Fórum. Na seguinte aula fiz uma breve contextualização sobre as artes no Renascimento e levei uma projeção do trabalho artístico *Lucrecia* de Paolo Veronese como momento de fruição. Após analisarmos as tendências renascentistas no trabalho de Veronese solicitei que os alunos fizessem uma releitura crítica da obra. A releitura deveria ter como base o tema “escolhas” já discutido nas últimas aulas e dramatizado durante o Teatro Fórum. Telas tendo por tema a liberdade de expressão e a tendência individualista fortemente influenciada pelo uso de aparelhos tecnológicos foram trabalhadas pelos alunos.

² Em sessões de Teatro Fórum o *curinga* media o diálogo entre atores e público. Seu trabalho consiste em intervir nas cenas dramatizadas e problematizá-las. Ao invés de impor sua verdade provoca o espectador a se posicionar perante o conflito apresentado (BOAL, 1993).



Figura 2 - Releitura crítica do trabalho renascentista *Lucrecia* de Paolo Veronese. O presente trabalho discute o individualismo fortemente influenciado pelo uso de aparelhos tecnológicos. Fotografia: Fernando Freitas



Figura 3 - Releitura crítica do trabalho renascentista *Lucrecia* de Paolo Veronese. O presente trabalho discute sobre liberdade de expressão. Fotografia: Fernando Freitas

Confeccionada as telas fizemos uma galeria de exposição dos trabalhos para os próprios alunos. O trabalho feito em dupla era apresentado por meio de uma encenação da problemática abordada na tela. Como *curinga* questionava se os alunos tomariam atitudes diferentes e, então, aqueles que se sentiam à vontade eram convidados a entrar em cena. Desse modo, durante as aulas que lecionei no estágio supervisionado, objetivei despertar o interesse dos alunos para com a disciplina de Arte, além de estimular a criatividade e sensibilidade. As aulas de teatro, pouco

trabalhada segundo relatos da professora e dos próprios alunos, entraram em cena. Mais que decorar textos e marcações cênicas busquei instaurar um espaço de jogo. Para tal, pautado em Paulo Freire, busquei estabelecer uma relação dialógica com os alunos. Segundo Freire, para que uma relação dialógica aconteça é preciso que o educador respeite a autonomia dos educandos. Para o autor, é mais coerente que o professor problematize e dialogue sobre determinados temas com os alunos, ao invés de agir de modo autoritário com intuito de impor sua visão de mundo. Para que o educador não transgrida os princípios éticos da prática educativa é preciso ter consciência de inacabamento do homem, ou seja “da inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (FREIRE, 1996, p. 65). Pautado nesse princípio, a fim de suscitar o entusiasmo dos alunos e criar um espaço de possibilidades ao invés de determinismos, as aulas de teatro visaram partir dos níveis de percepção da realidade e contexto dos próprios alunos.

Acredito que se atuasse como detentor da verdade absoluta e não buscasse instaurar uma relação dialógica com os alunos, agiria como o adulto filisteu descrito por Walter Benjamin no ensaio *Experiência* (1984). As ações do filisteu são enfocadas neste ensaio como bloqueadoras de uma possível experiência em razão de aprisionar o jovem com seus evangelhos, cuja finalidade incute em ditar um modo de vida. Para Benjamin, a atitude do filisteu é depreciativa da juventude, dado que se pauta em valores padronizados que impulsionam a escravidão da existência humana: “(...) a experiência transformou-se no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para as coisas grandes e plenas de sentido; a experiência se torna para ele a mensagem da vulgaridade da vida” (BENJAMIN, 1984, p. 24). O modo colérico e intransigente do adulto filisteu impede possibilidades de experiências, posto que restringe os jovens à seguirem obrigatoriamente padrões normativos de seus evangelhos.

Desse modo, almejando uma relação dialógica, durante meu período de regência, os alunos tiveram contato com a linguagem teatral em sala de aula. Possivelmente não houve continuidade dessas aulas. Enquanto professor visei levar o teatro à cena escolar e possibilitar mecanismos para que os alunos tivessem uma experiência. Quando utilizo o vocábulo experiência não me refiro a uma habilidade ou técnica. Me apoio em Jorge Larrosa Bondía (2002) que destaca o sentido da palavra experiência como algo que toca, afeta e atravessa o indivíduo. Segundo o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDIA, 2002, p. 21). Meu intuito durante a prática teatral foi de estimular a

capacidade de percepção dos alunos de modo a semear possibilidades e utilizar fertilizantes que ressoam, provocam e incitam subjetividades.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BOAL, Augusto. **Jogos para Atores e Não Atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Brasília: MEC, 1997.

BROOK, Peter. **A porta aberta**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Gisele do Rocio C. Mugnol. **Metodologia do ensino de artes**. Curitiba: Ibplex, 2006.

SPOLIN Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Recebido em 21/02/2015

Aprovado em 25/05/2015

Publicado em 26/08/2015