

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO

LEANDRA CLÁUDIA DA SILVA

A avaliação escolar no ensino do teatro: experiência e reflexões

**Belo Horizonte
2010**

LEANDRA CLÁUDIA DA SILVA

A avaliação escolar no ensino do teatro: experiência e reflexões

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Teatro.

Orientador: Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo

**Belo Horizonte
2010**

Agradecimentos

Muito Obrigada

Ao professor Ricardo Carvalho de Figueiredo, pela atenção e dedicação.

A todos os meus alunos que participaram deste processo.

Ao Alfredo Lima, meu marido, pela compreensão e auxílio.

A todos os professores do Curso de Teatro que me apoiaram nesta caminhada.

Resumo

A pesquisa “**A avaliação escolar no ensino do teatro: experiência e reflexões**” investiga os processos de avaliação em teatro, formas de desenvolvimento e os critérios dos *Parâmetros Curriculares Nacionais ARTE* (PCN’s Arte) que norteiam os processos de avaliação e os aspectos do ensino do teatro que permeiam o campo da avaliação. A metodologia desse trabalho está vinculada à investigação teórica dos processos de avaliação em educação, descrição da prática de professores de teatro, investigada por meio de entrevistas em comparação ao relato sistematizado da experiência docente da própria autora da pesquisa.

Palavras-chave: avaliação; ensino e aprendizagem; teatro-educação.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 6 |
| CAPÍTULO 1 - CONCEITO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR | 8 |
| CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO ESCOLAR EM TEATRO..... | 15 |
| 2.1 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES NA AVALIAÇÃO EM TEATRO | 18 |
| 2.2 TIPO DE AVALIAÇÕES NA DISCIPLINA TEATRO | 19 |
| CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS E MÉTODOS DA AVALIAÇÃO EM TEATRO..... | 22 |
| 3.1 – FICHA DA AVALIAÇÃO..... | 22 |
| 3.2 PROTOCOLO..... | 24 |
| 3.3 A RECORDAÇÃO ESTIMULADA..... | 26 |
| 3.4 AVALIAÇÃO COLETIVA E AUTO- AVALIAÇÃO | 27 |
| CAPITULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 31 |
| 4.1. DESCRIÇÃO DOS PROCESSOS | 31 |
| <i>No primeiro dia.....</i> | 33 |
| <i>Avaliação Formativa Primeiro momento com protocolo.....</i> | 34 |
| <i>Ficha de Auto-Avaliação após a atividade</i> | 37 |
| <i>Gravações utilizando um gravador pequeno de fita.....</i> | 38 |
| <i>Avaliação dos alunos/ plateia</i> | 39 |
| <i>Avaliação dos Alunos/ Plateia</i> | 40 |
| <i>Avaliação Somativa.....</i> | 40 |
| <i>Auto – avaliação</i> | 41 |
| 4.2 QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM..... | 41 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 45 |
| REFERÊNCIAS | 47 |

INTRODUÇÃO

Há quatro anos comecei a lecionar aulas de Teatro, em um curso livre, para alunos de uma escola particular de Belo Horizonte. No primeiro ano, como professora, desenvolvi um grande interesse pela prática docente e decidi por um tema de monografia de conclusão de curso que me auxiliasse no trabalho como professora de teatro. Na busca por metodologias de ensino, encontrei o autor Ricardo Japiassu (2001), que traz nos seus estudos algumas reflexões sobre avaliação em Teatro. A partir dessas, apliquei alguns procedimentos com meus alunos, tais como os protocolos e gravações; mas com o tempo surgiram algumas questões: Se eu tivesse que dar notas para meus alunos, como faria? O que caracteriza, hoje, os processos de avaliação em Teatro? Qual método poderia utilizar quando tivesse que avaliar um determinado conteúdo? Como utilizar os protocolos, gravações e outros mecanismos no processo de avaliação?

No diálogo com uma colega, professora de Teatro da rede pública, essa mencionou o quanto era difícil avaliar seus alunos. Com vista nessa conversa e outras indagações, emergiu o interesse de compreender as atitudes dos docentes no momento de avaliar. Percebi que os problemas e dúvidas sobre a avaliação em teatro eram um assunto bastante discutido, como aponta uma pesquisa realizada com 103 professores finalistas do *IX Prêmio Arte na escola*, em 2008. Adriana Mortara Almeida¹ relatou dentre os índices relevantes: a falta de planejamento do professor na hora de avaliar. De acordo com o trabalho de Almeida, cerca de 75% dos docentes fazem avaliação, enfatizando que essa deve ser realizada de forma processual, mas não relacionavam objetivos, procedimentos, estratégias e conteúdos com as etapas do processo; 16% dos professores incluíram instrumentos de avaliação nos relatos. Alguns concordam que muitos docentes vêem a avaliação como um processo meramente classificatório ou eliminatório.

A partir dessa investigação inicial, desenvolvi o estudo a seguir em que procurei abordar algumas questões relacionadas aos processos avaliativos em teatro. No Primeiro Capítulo, realizo uma descrição das propostas de Avaliações ao longo da história da educação no Brasil.

¹ A pesquisa encontra-se publicada no endereço eletrônico <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011719.pdf> acesso em 09 de março de 2010.

No Segundo Capítulo, investigo sobre a importância da avaliação em teatro e discuto se o teatro na escola é uma atividade centrada no processo, e como esse pode estar envolvido nas avaliações.

No Capítulo seguinte, apresento as metodologias vinculadas à avaliação em teatro, descrevendo os aspectos, estruturas e formas. Procuro refletir sobre como esses métodos podem auxiliar na aplicação dos critérios de avaliação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

E no Quarto e último capítulo, elenco algumas questões sobre as dificuldades e limitações que os docentes de teatro encontram durante o processo de avaliação. A ênfase dessa reflexão é minha própria experiência como professora de teatro somando ao relato de outros docentes por mim entrevistados.

O que se tem como objetivo nesse estudo é a proposição de uma reflexão sobre avaliação em teatro, a partir, inicialmente da minha experiência, aqui descrita, somada a contribuição de outros professores. Espero que a sistematização comparada das teorias de avaliação contribua para outros estudos e indique possibilidades de pesquisas em torno do tema.

CAPÍTULO 1 - CONCEITO HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO ESCOLAR

O que significa avaliação? Em busca de resposta rápida e objetiva, o dicionário define-a como valor determinado por quem avalia; apreciação ou conjectura sobre condições; extensão, intensidade, qualidade de algo; verificação que objetiva determinar a competência, o progresso de um profissional, aluno.

Maria Kraemer² traz a etimologia desse vocábulo — Avaliar vem do latim *a + valere*, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo. Portanto, avaliar é atribuir um juízo de valor sobre a propriedade de um processo para a aferição da qualidade do seu resultado. Todavia, a compreensão do processo avaliativo na relação ensino/aprendizagem tem sido pautada pela lógica da mensuração, isto é, associa-se o ato de avaliar ao de “medir” os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Durante os momentos históricos educacionais, a avaliação passou por transformações importantes, que ajudam a compreender a sua relação com o meio escolar. Para entender melhor como se constrói a caminhada da avaliação na prática pedagógica, partiremos da análise trazida por Maria Lúcia de Arruda Aranha (1996) em seu livro *Filosofia da Educação*. Ressaltam-se três fases históricas *Escola Tradicional*, *Escola Nova* e *Escola Tecnicista*.

A primeira sofreu inúmeras transformações no período do século XVI até o século XX, mas teve como características importantes a centralização do professor e transmissão dos conhecimentos. Pois “o mestre detém o saber e autoridade, dirige o processo de aprendizagem e se apresenta, ainda, como um modelo a ser seguido.” (ARANHA, 1996, p. 158). Nessa perspectiva, a aula expositiva era a forma mais privilegiada e a adequada de ensinar, uma vez que o conteúdo conduzido pelo professor atuava como o centro do processo. O destaque era os exercícios de fixação, leituras repetidas e cópias. Os *a + lunos* (*sem + luz*) eram submetidos às várias formas de controle, como horários e currículos

² **Maria Elisabeth Pereira Kraemer** - Professora e Integrante da Equipe de Ensino e Avaliação na Pró-Reitoria de Ensino da UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí. Mestre em Relações Econômicas Sociais e Internacionais pela Universidade do Minho-Portugal. Doutoranda em Ciências Empresariais pela Universidade do Museu Social da Argentina. Integrante da Corrente Científica Brasileira do Neopatrimonialismo e da ACIN – Associação Científica Internacional Neopatrimonialista.

rígidos. E com isso, a escolha pessoal e as diferenças individuais não eram respeitadas em favor da cooperação e do trabalho disciplinado.

A função do professor era saber falar bem, conhecer os clássicos, deter as informações sobre os conteúdos, sendo, por isso, “a autoridade”. O aluno devia apenas segui-lo, devia se espelhar no seu conhecimento e apreender fielmente o que ele determinava.

A autora enfatiza, nessa pedagogia, que a avaliação tem uma valorização dos aspectos cognitivos, o que superestima a memória e a capacidade de “restituir” o que foi assimilado. O método de avaliar mais utilizado, no ensino tradicional, era a prova. Por meio de exames escritos e orais, o professor tinha como base quem sabia e quem não sabia e se tinha ou não capacidade para permanecer na escola. Esse processo educativo está norteado por princípios de seleção e exclusão. Isso faz com que o aluno preocupe-se apenas em “estudar o que será avaliado”, não em “estudar para saber”.

Segundo Philippe Perrenoud (1991, p.151), numa avaliação tradicional, o aluno tem interesse em ludibriar.

“O ofício de aluno consiste principalmente em desmontar as armadilhas colocadas pelo professor, decodificar suas expectativas, fazer escolhas econômicas durante a preparação e realização das provas, saber negociar ajuda, correções mais favoráveis ou anulação de uma prova mal sucedida”

Observa-se que por mais que o processo pedagógico escolar era tido como “perfeito e inquestionável”, no qual o professor tinha o domínio do processo; o interesse do aluno em aprender ficava para depois, o importante para esse era conseguir pontos. Pois, acredita-se que quem é aprovado pela escola provavelmente terá seu lugar garantido na sociedade.

O processo de verificação da aprendizagem, para Aranha (1996), torna-se artificial. Logo tem que ser estimulado por meio de prêmios e punições, e assim surge a competição entre os alunos, submetidos a um sistema classificatório.

No ensino de arte deste período, o ponto forte era o desenho, pois vinha para a preparação do trabalho técnico, valorizando-se o traço, o contorno e a repetição de modelos — a classe toda apresentava o mesmo desenho — desenho de ornatos, a cópia e o desenho geométrico visavam à preparação do estudante para a vida profissional. Ainda nesse

momento, enfatizam Ferraz e Fusari (1999) que o ensino e aprendizagem de arte concentravam-se apenas na “transmissão” de conteúdos *reprodutivistas*.

O professor avaliava se o aluno tinha uma boa coordenação motora, precisão, se havia aprendido técnicas, adquirido hábitos de limpeza e ordem nos trabalhos que fossem úteis na vida profissional. Assim, fica claro que o principal interesse na avaliação do ensino de arte durante a Escola Tradicional, era também *produto do trabalho*, isto é, o produto final.

Já na *Escola Nova*, praticamente acontece o inverso, pois como o educando é o centro do processo, o professor tem de se esforçar para despertar a atenção e a curiosidade da criança. A abstração deve resultar da experiência do próprio educando. A preocupação é com o método, com o estudante, seus interesses, sua espontaneidade. Assim, o *processo* passa a ser mais importante que o *produto*.

As escolas eram equipadas com laboratórios, oficinas e hortas. Algumas aulas eram feitas em campo aberto e o educando tinha a oportunidade de ver, sentir e refletir sobre determinado assunto, em vez de apenas lê-lo no livro. Por exemplo, para aprender como uma planta nasce, o educando era quem ia plantar a semente, regar e colher. A experiência era muito importante nesse momento.

O corpo também era valorizado, por meio das atividades de educação física. Isso acontecia porque o indivíduo passou a ser importante. Então, o conhecer dos próprios movimentos e o ritmo natural de cada pessoa fazem com que o educando tenha mais conhecimento interpessoal.

A avaliação representa apenas uma das etapas de aprendizagem, não visando os aspectos intelectuais, mas também as atitudes e a aquisição de habilidades. Aranha (1996) ressalta que: “O sistema de prêmios é condenado, e a competição é substituída pela cooperação e pela solidariedade.”(p.168) Nesse sentido, são estimuladas as pesquisas e experiências, há uma constante preocupação com a individualização das atividades, não desprezando os trabalhos em grupo.

O ensino de arte é rompido com as "cópias de modelos", e parte para a criatividade e a livre-expressão. A estética moderna privilegiava a inspiração e a sensibilidade, acentuando o respeito à individualidade do aluno. Segundo Mirian Martins e M. Terezinha Guerra (1998), as aulas de arte eram direcionadas à livre expressão e à valorização do

processo de trabalho. O educador dava oportunidade para que o educando expressasse de forma subjetiva, sem preocupar com os resultados. “Como todo processo artístico deveria ‘brotar’ do aluno, o conteúdo dessas aulas era quase exclusivamente um ‘deixar-fazer’ que pouco acrescentava ao educando em termos de aprendizagem de arte.” (p. 12)

Nesse sentido, a falta de orientação, de um norte por parte do professor faz com que as aulas de Arte não sejam tratadas como conhecimento, mas confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, decoração da escola e festas. Assim, avaliação é vista apenas sob a participação do aluno. A esse respeito, adverte Sueli Ferreira, (2007, p.36):

“(..) pretendendo dar liberdade aos alunos, o professor se omite. Restringe sua atuação a uma explicação técnica, abandona os alunos diante de uma série de possibilidades sobre o que fazer: não estimula a criação, não propicia novas experiências que poderiam enriquecer o repertório dos alunos, não oferece critérios para escolhas.”

No Brasil, essa pedagogia trouxe vários autores estrangeiros que passaram a nortear os princípios de arte. Entre eles, podemos citar Herbert Read, que a partir da tradução do livro *Educação pela Arte* (1977), fez surgir movimentos mais significativos no ensino da arte brasileira: *Educação Através da Arte*. Este movimento deu origem à criação da Escolinha de Arte, (EAB) criada por Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro, em 1948. Segundo, Joaquim Gama (2002), havia uma maior interação entre o professor e a criança, pois essa tinha liberdade de criar e suas manifestações eram respeitadas e valorizadas. O professor deveria estimular as crianças a trabalharem com suas próprias capacidades, acabando com a ideia de que ela estava ali para ser artista.

Na *Escola Tecnicista*, presente ainda hoje, aluno e professor ocupam uma posição secundária, porque o elemento principal é o sistema técnico, isto é, mão-de-obra qualificada para indústria. Ferraz e Furasi (1999) discorrem que, no ensino de arte dessa pedagogia, os professores enfatizam um “saber construir”. Os aspectos técnicos e o uso de materiais diversificados são que caracterizavam as aulas de arte.

A avaliação baseada na verificação do cumprimento dos objetivos propostos tinha uma preocupação com os aspectos observáveis e mensuráveis da conduta e o cuidado com o uso da tecnologia educacional.

No século XX, a Escola Tradicional sofreu inúmeras críticas, e com isso surgiram algumas sugestões de mudança nas práticas de avaliação que desprezaram os clássicos

exames, qualificações e notas. Prefere-se a auto-avaliação, que parte da aprendizagem da autocritica e da responsabilidade. Ainda que historicamente a avaliação tenha evoluído muito, hoje, na maioria das instituições de ensino, o registro é feito em forma de nota. Acredita-se que mudar a concepção do docente é necessário. Luckesi afirma:

(...) conversão de cada um de nós, de cada professor, de cada educador, para novos rumos da prática educacional. Conversão no sentido de conscientização e de prática desta conscientização. Não basta saber que “deve ser assim”; é preciso fazer com que as coisas “sejam assim” (*apud*, Ferraz e Fusari, 1999 pp. 122)

O professor precisa explicar melhor suas concepções e práticas, e deixar de modismo ou acomodação. Pois para que o método de avaliar menos “tradicional” seja colocado em prática, é necessário que o docente se aproprie e reconstrua-o no modo que tenha sentido para ele e para os alunos.

Já para Perrenoud, não se pode mudar a avaliação sozinho, é preciso modificar a cultura da organização escolar. É preciso vencer o *individualismo dos professores* através da relação dialógica, que são permeadas por debates, discussões, argumentações, trocas, e também no processo de buscas solitárias. Porém, o atual contexto ainda comprehende avaliação como mecanismo de controle, medidas de êxito ou fracasso, com ênfase classificatória.

O método de avaliar é importante para os indivíduos que constroem conhecimentos. Na visão de Arlete D'antola (1976), o homem tem por hábito fazer a apreciação de suas atitudes, mesmo aquelas menos significativas e o objetivo dessa avaliação é verificar o rendimento da atividade executada. Na avaliação escolar há várias dificuldades pelo fato de que o produto a ser valorado é o desempenho de todos aqueles que participam do processo ensino-aprendizagem.

Segundo Maria Melchior, (1994), a avaliação do processo de ensino e aprendizagem é essencial, tanto para o aluno como para o professor. Para o aluno, é importante conhecer os resultados de seu empenho e esforço, não só pela satisfação da aprendizagem; mas pelo significado que tem o conhecimento de suas capacidades para futuras aprendizagens. E para o professor, os resultados dos seus alunos poderão contribuir para uma análise reflexiva, no sentido de avaliar a eficácia de seu desempenho. A partir desses resultados, o professor tem

a possibilidade de melhorar sua compreensão das formas de aprendizagem dos alunos e do processo como um todo.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Arte:

“Avaliar implica conhecer como os conteúdos de Arte são assimilados pelos estudantes a cada momento da escolaridade e reconhecer os limites e a flexibilidade necessários para dar oportunidade à coexistência de distintos níveis de aprendizagem, num mesmo grupo de alunos.” (p.63)

No entanto, para isso acontecer, o professor tem de ter um planejamento de qual conteúdo o aluno deve saber e praticar. É importante considerar o processo do educando e fazer com que todos participem da avaliação do colega, demonstrando seus pontos de vista.

Nesse sentido, o procedimento avaliativo traz para o aluno uma reflexão sobre o seu papel de estudante, porém necessita ser orientada pelo professor. Japissau (2006) relata que, perguntas devem ser formuladas pelo professor com o intuito de verificar a qualidade das respostas apresentadas pelo grupo. Os PCN's Arte trazem que essa análise feita nos conjuntos de respostas é a melhor maneira de ajudar o aluno refletir sobre suas hipóteses, teorias e raciocínio dos conteúdos trabalhados. E ainda remete que a avaliação em Arte tem possibilidade de mostrar ao aluno o que ele aprendeu e retrabalhar os conteúdos. O professor pode avaliar seus métodos de ensino e, caso necessário, criar estratégias e orientações didáticas.

Assim, os PCN's buscam uma educação na qual *o aluno possa exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas* (p.114), ou seja, com a Arte na escola o educando é estimulado a criar, promover a aprendizagem por meio do contato, da aceitação e da troca das diferenças.

Considerando-se que os critérios de avaliação são obras de um histórico escolar, de uma ideologia, de determinada visão de mundo, de uma época ou país; há concepções pedagógicas diferentes. Segundo Ferraz e Fusari (1999), a avaliação no ensino de Artes tem sido muito polemizada, pelo fato de ter como julgamentos a produção estética e expressiva (visual, dramática, musical, poética). Por outro lado, Martins, Picosque e Guerra (1998) ressaltam que o principal objetivo das aulas de arte é a produção e leitura de textos visuais, sonoros e gestuais e que a avaliação deve partir de como os aprendizes se apropriam dessas linguagens. Todos devem participar, com diálogos sobre os pontos de partida e chegada. A

avaliação pode ajudar o professor posicionar frente à configuração de aprendizagem que esquematiza, revendo seus projetos, alterando métodos, buscando novas alternativas, reforçando conteúdos. “É ponto de chegada e de partida; é meio, começo, fim e reinício.” (p.114)

CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO ESCOLAR EM TEATRO

No Brasil, as reformas do currículo escolar em relação ao ensino do teatro ainda estão em andamento. Por isso, a maioria dos professores em atuação e formação tem enfrentado algumas dificuldades. E um desses empecilhos está associado aos métodos de avaliação na disciplina em foco.

Para entender melhor a avaliação escolar na disciplina teatro, vamos recordar como foi o ensino de teatro nas épocas da *Escola Tradicional* e *Escola Nova*. No modelo tradicional, para Gama, o teatro assumia a função de animação de festas, e não tinha nenhum entendimento do texto dramático, não priorizava a criação do aluno ou a construção da linguagem teatral. Mas sim, as montagens onde os alunos tinham que decorar falas do texto, para assim comprovar a capacidade do docente em desenvolver a memorização dos alunos. “Era primazia do produto, sem processo” (p.265).

Gama ressalta que, na *Escola Nova*, o ensino do teatro tinha como objetivo a auto-expressão. Acreditava-se que instrução desta linguagem poderia dar equilíbrio psicológico e emocional ao educando, auxiliando-o no entendimento de um corpo mais expressivo, livre para criar e no relacionamento com o outro. O professor deveria criar um ambiente propício para que a criança se expressasse, em vez de ensinar técnicas de interpretação. “Em lugar de enfatizar o produto acabado – o espetáculo – os professores modernos deveriam dar maior importância ao processo.” (p.265).

Beatriz Cabral (2002) traz uma análise da função da avaliação em Drama e Teatro – Educação, baseada em publicações inglesas do período de 1977 a 1992.

- 1970 – priorizava a experiência e a avaliação coletiva do processo.
- 1980 – objetivos associados à cognição, habilidades expressivas e comportamentos. Neste período surgem as dificuldades de avaliar com base em sentimentos e intuições.
- 1990 – a avaliação em artes com objetivos definidos previamente.

As novas propostas do ensino de teatro, que eram centralizadas na auto-expressão, trouxeram uma atividade dramática mais viva e participativa para dentro das escolas. O autor Peter Slade exerceu fortes influências nos princípios organizadores do teatro na educação, com seu livro *Jogo dramático infantil* (1978), que traz a idéia de que um ensino

de teatro nas escolas não deve ter como prioridade em fazer peças teatrais (produto), mas sim promover nas crianças experiências emocionantes e pessoais, enfatizando as práticas de grupo.

E hoje, teatro escolar é uma atividade centrada no processo? Segundo Richard Courtney (1980), o processo criativo e o jogo têm uma relação direta, pois o interesse do aluno na tarefa não é para agradar o professor ou para conseguir uma nota maior, mas sim pelo puro prazer de participar de uma atividade lúdica. Logo, o desenvolvimento imaginativo na educação tem de estar ligado ao jogo dramático.

Na mesma perspectiva, Viola Spolin ressalta que o teatro é o objeto de estudo e exige expressividade dos alunos, podendo transformar esses em seres mais espontâneos e criativos na vida. Mas para isso acontecer, Spolin estabelece como aprendizagem o jogo. Para ela, o educando no momento em que está jogando, desenvolve uma atuação espontânea o que possibilita a liberdade e o entrosamento: elementos fundamentais para a experiência teatral. (*apud* Gama, 2002, p.267).

Gama relata que no sistema de *Jogos teatrais*, os alunos são incentivados a construir o seu próprio processo, encontrar as suas saídas e soluções. Os professores devem substituir as atitudes vinculadas à aprovação e desaprovação e as posturas autoritárias, que eram presentes no ensino tradicional de teatro, por percepção de que o teatro é uma atividade de grupo que exige a energia criadora de todos os envolvidos. Assim, o autor afirma que “o professor deixa de ser o detentor do conhecimento, para agir como orientador do processo.” (2002, p. 267)

Nas considerações de Japiassu (2001), as avaliações devem abordar eventuais questões suscitadas no processo de trabalho. É preciso que o professor tenha em mente que tais questões não têm apenas uma única resposta considerada “certa”.

“o professor, com um passado rico em experiências, pode conhecer uma centena de maneiras diferentes de solucionar um determinado problema, e o aluno pode aparecer com a forma cento e um, em que professor até então não tinha pensado.” (p. 83)

É importante que o professor de teatro, no contexto da educação escolar, possa estabelecer critérios objetivos de *verificação do aprendizado e a avaliação do estudante*. Japiassu chama de verificação do aprendizado o que se refere a tarefas concretas propostas

ao estudante — elaboração do protocolo das aulas, por exemplo. Já a avaliação do aluno envolve tanto as verificações sistemáticas do aprendizado quanto a frequência e a qualidade da participação do estudante nas atividades desenvolvidas no processo de trabalho.

É necessário ter em mente que a avaliação escolar, particularmente na área das artes, deve ser de caráter qualitativo. E avaliar qualitativamente significa estabelecer uma reflexão crítica constante sobre a prática.

Para Viola Spolin, que trabalha com o jogo teatral, a avaliação não é julgamento. Não é crítica. Avaliação cresce a partir do FOCO (problema apresentado na atividade) que é restabelecido a partir de perguntas dirigidas tanto para os jogadores na plateia como para os jogadores atuantes. Por exemplo, se o FOCO de um jogo é *manter a corda no espaço — fora da mente*, como no *Cabo de Guerra*, as questões de avaliação lidam com esse problema e sua solução. Este momento é a oportunidade para o professor e os jogadores emitirem sua opinião sobre “a maneira certa” de fazer algo.

Há de se ressaltar a importância do professor em perceber se os alunos estão ou não se aproximando dos conceitos e habilidades que considera relevantes; localizar dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas através de informações, buscando novas alternativas que levem à aprendizagem. Spolin considera que a avaliação revela o que foi percebido, aprendido ou realizado no curso de jogo.

As autoras Martins, Picosque e Guerra (1998) enfatizam que avaliando no teatro o professor tem que verificar se o aprendiz exercita o pensamento, utiliza e compartilha o tempo e o espaço cênico, mantém a ação dramática de personagens, planeja e executa cenário, utiliza as partes do corpo, improvisa e se sabe utiliza-se da linguagem cênica para expressar seu pensamento/sentimento. Para as autoras, por meio da avaliação, o professor tem possibilidade de:

“posicionar frente às situações de aprendizagem que planeja, revendo caminhos de seus projetos, alterando métodos, buscando novas alternativas, reforçando conteúdos, seguindo em frente, retrocedendo ou mudando totalmente a direção.” (p.145)

Desta forma, percebe-se que o processo de avaliação não é só diagnóstico dos alunos, mas também uma possibilidade de o professor rever seus conceitos e a qualidade de

seu trabalho. Cabral (2002) enfatiza que a tendência hoje é considerar o processo como uma contínua comunicação de produtos parciais e temporários que se configuram com a base a da avaliação. Neste modo, define que a avaliação é importante mesmo para uma atividade centrada no processo.

2.1 Dificuldades enfrentadas pelos Professores na avaliação em Teatro

Tendo em vista, a reflexão acima, o professor de teatro, ainda, enfrenta algumas dificuldades no momento da avaliação. Há uma preocupação se a percepção pessoal do docente influencia ao avaliar o educando. Outro aspecto é o fato de esse encontrar diferentes visões de cada aluno, o que dificulta a análise qualitativa do rendimento de uma observação.

Outro ponto relevante é aquele aluno que tem dificuldades para se expressar verbalmente, por timidez ou até mesmo pela dificuldade de verbalizar suas próprias reflexões e sem esquecer-se das dificuldades em avaliar respostas espontâneas.

Cabral (2002) traz um panorama dos principais problemas associados à avaliação do aluno.

- Avaliar a expressão de sentimentos e respostas espontâneas.
- Poucas opções metodológicas.
- A empatia e a intuição do professor.
- O professor precisa ser conduzido por sinais exteriores para avaliar o que pode ser basicamente uma experiência interior.

Por mais discussões que haja em torno desse assunto, as dificuldades estão longe de serem solucionadas, mas veremos no capítulo quatro como os Professores de Teatro têm lidado com essa questão em suas práticas em sala de aula.

2.2 Tipo de avaliações na disciplina Teatro

Charles Hadji (1993) discorre que hoje a avaliação se dá de três formas: *diagnóstica, formativa e somativa*. Ele define que a primeira trata de explorar e identificar algumas características do aluno. É feita antes de uma ação de formação ou de uma sequência de aprendizagem, tendo como finalidade produzir informações que permitem orientar o professor e o educando. Tem como objetivo situar o nível atual das aptidões, das necessidades ou dos interesses de um indivíduo e compreender as dificuldades sentidas pelo aluno. Por isso mesmo é centrada no produtor, isto é, no aluno.

A segunda tem como característica as seguintes funções: *Segurança* - consolidar a confiança do educando em si próprio, *Assistência* - marcar as etapas, dar pontos de apoio para progredir, *Feedback* - dar uma informação mais rápida possível sobre as etapas vencidas e as dificuldades encontradas e o *Diálogo* – alimentar um diálogo entre o professor/aluno. Avaliação tem o objetivo de contribuir para formação, pois procura guiar o aluno para lhe facilitar os progressos. Mas para a avaliação ser formativa depende, também, de duas outras funções: uma reforçadora: reforço positivo de que esteja de acordo com objetivo. E a corretiva: o próprio aluno deve poder reconhecer e corrigir os seus erros, tendo como foco os processos e as atividades.

E a última tem a função de fazer um balanço (*uma soma*), depois de uma ou várias sequências. Essa faz um registro de competências adquiridas, mas muitas vezes, os alunos são classificados uns em relação aos outros. Assim, essa função está mais voltada para os produtos.

Alguns autores pesquisadores do *Ensino do Teatro* também sugerem alguns métodos que incluem as formas avaliativas. Para a autora Olga Reverbel (1979), a avaliação no ensino do teatro tem de ser *contínua*. Primeiro, faz-se uma verificação das condições dos alunos, que determinará a disposição e habilidades desses. Através dessa avaliação será possível constatar características do educando, feito isso o professor poderá programar suas aulas de forma que possa ajudar seus alunos na aprendizagem. À medida que o conteúdo avança, o professor verifica o que aluno aprendeu e providencia novas informações e tarefas. Para autora, o resultado dessa *avaliação formativa* não deve ser

expresso em notas ou conceitos, mas sim identificar o que ainda deve ser ensinado para que o objetivo seja atingido.

Reverbel (1979) ressalta que a *avaliação somativa* vai permitir que o professor tenha informações sobre o comportamento do aprendiz, assim poderá fazer uma classificação de seus alunos. No entanto, os resultados podem ser modificados, pois, são apenas os indícios da condição do aluno no período em que realiza uma atividade.

A autora enfatiza que ao fazer uma avaliação, o professor deve considerar *a área cognitiva, afetiva e os modos de trabalho* (1979, p.89). Área cognitiva está associada ao desempenho dos alunos em quatro níveis: “aquisição de conhecimentos, estabelecimento de relações, aplicações de conhecimento e transferência.” (1979, p. 89) Na área afetiva, a avaliação integrada com *as relações interpessoais do aluno, interação e a cooperação com o professor com os colegas, ritmo próprio do aluno e campo motivacional*. Os modos de trabalho consideram-se *a apresentação organizada do material, a pontual execução e apresentação das tarefas propostas e a prontidão na execução das atividades*.

Courtney indica três etapas:

“Avaliação Diagnóstica (antes da aula) – concentração, sinceridade, absorção etc.; Avaliação Formativa (níveis de conhecimento do aluno) – forma dramática, papéis e modelos etc.; Avaliação Somativa (ao final do programa) – informações sobre aquilo que os alunos alcançaram.” (Apud Cabral, 2002, p.215)

Na mesma perspectiva, Japiassu (2006) esclarece os tipos de avaliações da seguinte forma: *Avaliação Formativa* – frequência e participação do aluno nas atividades e *Avaliação Somativa* – verificações do aprendizado e registros do processo de trabalho. Já os autores McGregor, Tate e Robinson recomendam aspectos que devem ser considerados *antes da aula* – prontidão do aluno; *durante a aula* – flexibilidade para aceitar mudanças e situações emergentes; e possíveis desdobramentos – outros tipos de aprendizagem além do teatro. (Apud Cabral, 2002, p.215)

Martins, Picosque e Guerra trazem três momentos de avaliação – o primeiro consiste na *Avaliação Iniciante* – sondagem para o levantamento de repertório, o segundo no *Encaminhamento de ações* – classificação de propostas possíveis e replanejamentos. E o terceiro está relacionado à *Sistematização* – assimilação do conhecimento construído.

Assim, fazendo uma relação com critérios de avaliações de *Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN* (1998) temos três processos de avaliação:

Avaliação diagnóstica - Investigamos o que os aprendizes já sabem e o que ainda não sabem, do que mais gostam e o que não os atrai, como agem nas aulas, e quais são as suas dificuldades. A capacidade de atenção, concentração e observação dos alunos e como eles enfrentam as situações que emergem nos jogos dramatizados. Como os alunos articulam devidamente o discurso falado e o escrito, a expressão do corpo (gesto e movimento).

Avaliação Formativa - Verifica o aproveitamento, o interesse e faltas do aluno, se houve alguma mudança e o reconhecimento desta mudança. Se os alunos apresentam empenho na construção grupal do espaço cênico em todos os seus aspectos (cenário, figurino, maquiagem, iluminação), assim como na ação dramática.

Avaliação Somativa - Uma retomada do que foi criado e produzido, uma análise do que o educando em relação à produção artística e cultural. Se houve assimilação dos conteúdos trabalhados. Se os alunos sabem se expressar com adequação, tendo o teatro como um processo de comunicação entre os participantes e na relação com os observadores.

Dessa forma, no capítulo seguinte apresentaremos alguns mecanismos de avaliação escolar para o ensino de Teatro, tendo como base os processos avaliativos citados neste capítulo.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS E MÉTODOS DA AVALIAÇÃO EM TEATRO

3.1 – Ficha da Avaliação

A Ficha da Avaliação é um método utilizado por Reverbel (1979), em seu livro *Teatro na Escola*. Podem ser utilizadas após um bimestre de atividades e servir como auxílio no momento do *Conselho de Classe*³ da Escola. O cabeçalho dessa ficha terá o nome do aluno e do professor, a série e a data.

São três tipos de fichas:

Ficha de Observação do Professor- essa ficha é preenchida pelo docente para avaliar o desempenho das tarefas propostas, o que o aluno demonstrou no que refere à expressão oral, expressão corporal, atitudes de trabalho e relações interpessoais.

Modelo:

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. <i>Expressão oral</i>2. <i>Expressão corporal</i>3. <i>Atitudes de trabalho</i> <p>Prontidão no início da atividade.</p> <p>Participação adequada nas situações de grande grupo.</p> <p>Participação adequada nas situações individuais.</p> <p>Organização no desempenho das atividades.</p> <ol style="list-style-type: none">4. <i>Relações interpessoais</i> <p>Respeito às ideias do outro.</p> <p>Responsabilidade na efetivação das tarefas.</p> <p>Valorização das contribuições do outro.</p> <p>Busca de soluções originais nas tarefas.</p> <ol style="list-style-type: none">5. Observações |
|--|

³ Conselho de Classe é o encontro dos professores de todas as disciplinas com o intuito de avaliar o desempenho escolar dos alunos de uma determinada classe/série. Trata-se, portanto, de uma reunião anual/semestral em que não só as notas de provas, mas o desenvolvimento do educando é discutido.

Os itens 1 e 2 são descritivos. E nos 3 e 4, o docente deve colocar um **X** quando o aluno atingiu plenamente o objetivo e um **O** nos objetivos não atingidos e que deverão ser meta de maior empenho por parte do aluno.

Outros critérios que podem ser avaliados são: o relacionamento com o professor e colegas; atitudes na hora de realizar uma atividade; se os alunos apresentaram crescimento corporal, oral; desinibição; imaginação e percepção. E a participação nos debates realizados.

Ficha diagnóstica – É preenchida pelo o próprio educando, logo no início das atividades. Pretende avaliar o nível de conhecimento do aluno, qual o seu gosto e suas habilidades e vontades. Nessas fichas pode haver perguntas sobre espetáculo que já assistiu, se conhece teatros e auditórios e se quer representar com os colegas uma peça de teatro.

Modelo:

- | | |
|----|--|
| 1. | Você já foi ao teatro? |
| a) | Quando?..... |
| b) | Com quem?..... |
| c) | Por que?..... |
| 2. | Se você assistiu à representação de uma peça, escreva: |
| a) | Nome da peça..... |
| b) | Nome da personagem que mais gostou..... |
| 3. | Se viu mais de uma peça, qual preferiu? Por que?..... |
| 4. | Você quer fazer teatro em aula? Por que?..... |

Ficha de Auto-Avaliação - Esse tipo de ficha, que a autora traz, tem como objetivo que o aluno se auto-avalie em vários aspectos como: os movimentos do corpo, coordenação e expressão, sobre as atividades dramáticas (construção de personagem e de cena).

- | | |
|----|---|
| 1. | Que personagem você apresentou? |
| 2. | Descreva sua personagem: |
| 3. | Gostou de interpretar sua personagem? () sim () não () mais ou menos. Por que? |
| 4. | Faça um desenho da personagem. |

Reverbel (1979) apresenta também fichas de avaliações que são preenchidas após um semestre. Como no modelo abaixo:

“Agora, pense um pouco e procure lembrar-se das atividades realizadas e de sua atuação individual ou grupal para preencher esta ficha de avaliação:” (p.143)

Modelo:

1. Enumere algumas das atividades dramáticas que considerou mais interessante:
2. Escolha uma atividade a qual você sentiu mais prazer em realizar.
 - a) Faça a descrição da atividade:
 - b) Dê sua opinião pessoal sobre a atividade:
 - c) Relate sua atuação na atividade:
3. Você poderia descrever uma atividade da qual não gostou? Por que?
4. É importante para você fazer teatro na escola? Por que?

3.2 Protocolo

Esse método tem origem na teoria da peça didática de Brecht⁴. No Brasil, esta prática de confecção de protocolo de jogos teatrais foi inaugurada por Ingrid D. Koudela. O registro das ações é um apoio significativo na condução de uma prática educativa menos severa, sem deixar de ser eficiente. É o comentário de uma experiência, que pode trazer uma boa contribuição para a pesquisa na área de Teatro-Educação.

“O que vem a ser protocolo? É, antes de mais nada, registro. Consta nos dicionários “registros dos atos públicos; registro das audiências nos tribunais; registro de uma conferência ou deliberação diplomática” e... por aí vai. Esse documento, que não tem que obedecer à rigidez formal de uma ata ou de um relatório, é o ideal para que se tenha a noção de continuidade do processo, sem que seja necessário o emprego de tempo demasiado em sua elaboração.”(Koudela, 1992, p. 94)

⁴ Bertold Brecht (1898-1956)- dramaturgo judeu-alemão dedicou-se pensar rumos para o teatro de seu tempo. Brecht é importante no teatro-educação por cunhar a expressão Pedagogia do Teatro, que tem uma investigação tanto teórica e prática da linguagem artística do teatro quanto sua inserção nos vários níveis e modalidades de ensino.

Para Japiassu (2001), o critério de avaliação citado acima — elaboração de protocolos — consiste em relatos do aluno sobre o que vivenciou nas aulas de teatro. Eles se referem sempre à última sessão de trabalho e costumam ser apresentados no início de um novo encontro. A cada aula, um aluno diferente ou um grupo de alunos se responsabiliza pela confecção do protocolo referente aos assuntos discutidos, aos episódios ocorridos e às reflexões sobre os trabalhos daquele dia. O protocolo não precisa ser denominado exclusivamente de “protocolo”. É possível referir-se a ele como “jornal”, “lembança”, “memória” ou ainda “história” das coisas que ocorrem na sessão de trabalho.

Nas primeiras aulas, pode-se perceber algum receio dos alunos de se apresentarem como voluntários para redação do protocolo do dia. Talvez seja necessário até mesmo um sorteio para definir o responsável pela primeira entrega. Depois, o educando perde o medo de confeccionar os protocolos, principalmente, porque neles o professor não faz nenhuma correção. Uma sugestão é que o próprio aluno faça as correções na cópia que lhe pertence. No entanto, as correções, nas primeiras aulas, de erro ortográfico, poderão inibir a escrita criativa e interferir negativamente no crescimento do trabalho.

O autor afirma que deve-se explicar para os alunos que a apresentação regular dos protocolos faz parte do processo de avaliação. E se possível, cuidar-se para que sejam feitas as cópias para todos integrantes da turma. Essas podem ser entregues na aula seguinte àquela na qual o original foi apresentado, para que assim os estudantes possam fazer acompanhamento simultâneo.

Ingrid Koudela (1992) diz que o interessante do protocolo é a participação de todos, não é tarefa de uma equipe, nem só do professor. É um relato descontraído, espontâneo do aluno, cuja única regra é ser fiel aos acontecimentos. O autor/aluno pode fazer da forma que quiser, em verso ou prosa, utilizar colagem ou desenho.

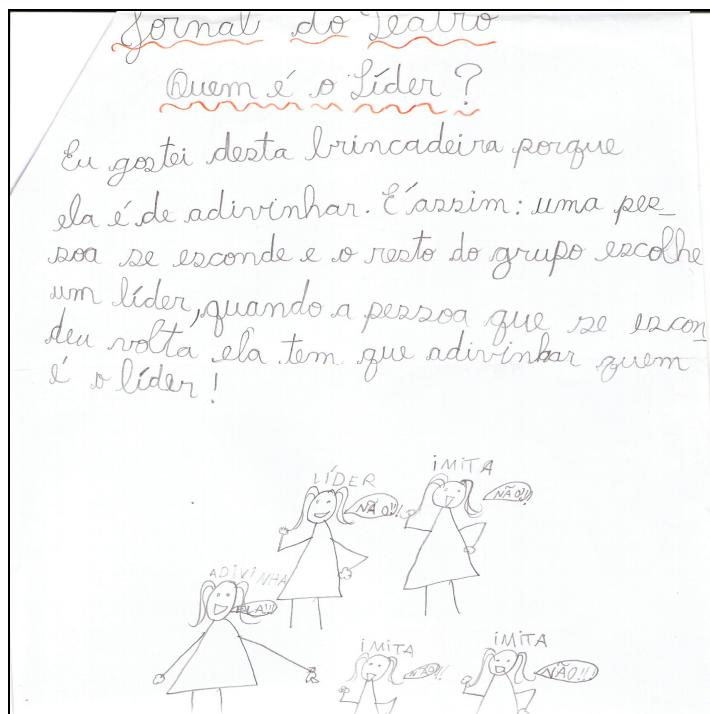


Figura 1. Protocolo elaborado por criança de 8 anos, matriculada no 3º ano do Ensino Fundamental.

3.3 A recordação estimulada

Japiassu(2006) cita a *recordação estimulada*, que é um método de sondagem do pensamento do aluno, que consiste no registro do comportamento do educando durante a realização de uma determinada tarefa (por meio de gravação sonora, fotográfica ou em vídeo).

O *vídeo-registro* é um instrumento muito rico para oferecer ao aluno uma visão descentrada de si mesmo, e contribui para o fortalecimento do autoconhecimento e da autocrítica. “Poder ver com os próprios olhos, como se é do ponto de vista do outro, é uma experiência enriquecedora para o *self* e constitui um avanço rumo a comportamentos menos egocêntricos, menos centrados em si mesmo.” (Japiassu, 2006, p.85).

Esse recurso ajuda na discussão e avaliação coletiva apresentando uma solução cênica para equipes. Não é preciso preocupar com a natureza estética da produção audiovisual, mas apenas em cumprir uma função documental. Além do vídeo, pode-se

utilizar das fotografias. Essas são selecionadas pelo professor e coladas em uma folha de papel ofício, com instruções precisas ou perguntas objetivas relacionadas ao que as imagens dizem ou querem dizer. Para o autor, esses recursos ao serem exibidos ao estudante, estimulando-o a recordar-se e, assim, refletir e analisar os procedimentos adotados por ele mesmo na resolução das questões ou dos desafios apresentados, justificando-os.



Figura 2 – *A recordação estimulada* (fotografia) como instrumento de avaliação

Neste exercício foi passado um texto aos alunos em que eles tinham que montar uma cena que estava sendo filmada. Depois essa era assistida pelo grupo a fim de que os integrantes observassem os aspectos a serem trabalhados. Em seguida, os alunos refaziam a cena procurando melhorar os pontos avaliados.

3.4 Avaliação coletiva e auto- avaliação

Esse tipo de avaliação acontece, no sistema de jogos teatrais de Viola Spolin(2007), logo após a apresentação de cada equipe. Os próprios alunos dão as soluções encontradas. Japiassu (2006) ressalta o desafio através da improvisação, (representação teatral previamente elaborada) que estabelece uma busca no aperfeiçoamento do grupo com

relação aos aspectos da atuação cênica, seja corporal ou intelectual. E esse aprimoramento se dá por meio da troca de equipes como é explicado no trecho abaixo:

“Quando uma equipe atua na área de jogo, os outros participantes do grupo a observa com atenção, acompanhando a solução cênica apresentada por seus componentes no desenvolvimento de suas ações” (Japiassu, 2006, p.81)

Assim, percebe-se que a partir deste instante o autor enfatiza bem esta relação do observador (aluno que assiste) e o observado (jogadores). Uns dos itens para preparação da aula, nos jogos teatrais, é a *divisão da turma em grupos*, porém, isso não é feito somente no intuito de facilitar a dinâmica da aula. Mas sim, porque “aluno também aprende observando os companheiros atuarem na área de jogo” (2006, p.87).

É importante que haja no jogo uma troca, ou seja, revezamento de papéis (jogadores/ platéia) porque assim, o aluno aplica as duas atividades constantemente. Spolin destaca que o aluno deve ser voluntário para ir à área do jogo, pois, cada um tem sua personalidade e seu tempo, uns mais tímidos, outros não. Importante é que com o passar do tempo todos se sintam seguros para jogar.

É interessante ressaltar que os alunos (platéia) têm a função de analisar a cena apresentada pelos colegas, buscando as soluções cênicas e observando se *o foco* proposto, por exemplo, “*agir como uma criatura de duas cabeças*” foi atingido pelos jogadores que atuaram. Também tem que reconhecer a percepção intuitiva ou sensorial do colega (jogador), e como esse tem a capacidade de lidar com um objeto imaginário. Logo após as cenas, o grupo-platéia faz suas apreciações, depois o grupo (jogadores) realiza sua auto-avaliação. E é dessa forma que se dá a avaliação coletiva⁵.

Observa-se que para Japiassu (2006), a apreciação do outro e de si mesmo faz com que o aluno seja capaz de construir um conhecimento maior da linguagem cênica. Assim, verifica-se que comunicação teatral vem através da relação do conhecimento que o observador construiu ao assistir e atuar e, portanto, avaliar. Compreende-se ainda que apreciação e “o fazer” possibilitam uma consciência maior na hora de praticar, assim as soluções vão se tornando cada vez mais clara e objetiva.

⁵ Veremos abaixo um exemplo de jogo proposto por Spolin e sua respectiva Avaliação.

No fichário⁶ de Viola Spolin (2001), cada jogo é apresentado por uma ficha. Para melhor entendimento, a seguir apresenta-se alguns aspectos de uma ficha.

Ficha A27 _ Envolvimento com Objetos Grandes

FOCO

Envolvimento físico com um objeto grande no espaço.

DESCRIÇÃO

Cada jogador seleciona e envolve-se com um objeto grande que causa complicações, emaranhado: exemplos incluem uma teia de aranha; cobra grande; galhos de árvore numa floresta; polvo; pára-quedas; planta carnívora etc.

INSTRUÇÃO

Dê vida ao objeto! Use seu corpo todo! Permita que objeto ocupe o espaço! Explore o objeto! Manifestar emoções é contar! Mostre! Não conte! Sinta o objeto com suas costas!

AVALIAÇÃO

Para os jogadores na platéia: *O FOCO era completo ou incompleto? Os jogadores mostraram ou contaram o objeto para nós? O objeto estava na cabeça dos jogadores ou no espaço?*

Para os jogadores atuantes: *Jogadores, vocês concordam?*

Pode-se perceber que a autora traz para o docente as questões objetivas que devem ser avaliadas, desta forma, afasta de julgamentos pessoais – como bom ou mau. Esta interação e discussão objetiva entre os jogadores desenvolvem confiança mútua. “Forma-se um grupo de parceiros e todos estão livres para assumir responsabilidade pela sua parte do todo, jogando.” (p.33)

O professor pode convocar o círculo de discussão, que permite a deliberação coletiva de normas de conduta e regras do comportamento. A participação da criança na sua avaliação é importante para que essa possa ficar ciente sobre as falhas e conquistas no processo vivido. Além disso, assume maior responsabilidade por suas atividades escolares.

E ao final de cada etapa do ensino, o docente pode trazer alguns aspectos que inclui na auto-avaliação como: pontualidade, assiduidade, comportamento, empenho, respeito

⁶ É uma seleção especial de Jogos Teatrais sintetizados a partir de Improvisação para Teatro.

pela opinião dos outros, participação nos trabalhos de grupo, expressão e defesa das suas opiniões e superação das dificuldades.

Diante dos métodos citados acima, conclui-se este capítulo com o quadro a seguir, mostrando como esses podem se relacionar aos critérios do PCN, juntamente com os processos avaliativos:

| AVALIAÇÃO | MÉTODOS | OBJETIVOS | CRITÉRIOS DO PCN |
|-----------------------|---|---|--|
| Avaliação Diagnóstica | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha de Observação. ▪ Ficha diagnóstica do aluno | Identificar o nível de conhecimento do aluno. | Atenção Concentração Observação Discurso falado/escrito Expressão do corpo |
| Avaliação Formativa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vídeo/ Gravações ▪ Questões através do <i>foco</i> ▪ Protocolo | Apoiar, reforçar e corrigir a interação do aluno com os conteúdos | Construção grupal do espaço cênico. Ação dramática |
| Avaliação Somativa | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ficha de Auto-avaliação ▪ Protocolo ▪ Auto-avaliação no círculo | Informar sobre a assimilação do conteúdo. | Compreender o teatro como ação coletiva. |

CAPITULO 4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos capítulos anteriores, traçou-se o percurso histórico do uso da avaliação na educação e a ainda as propostas de avaliação no ensino de teatro, dos autores utilizados pelos profissionais dessa área.

As páginas seguintes pretendem descrever um trabalho de aplicação de jogos teatrais junto com os processos metodológicos pesquisados. A experiência ocorreu com alunos de uma escola da rede particular, na faixa etária de 7 a 10 anos, que estavam matriculados em um curso livre de teatro.

As aulas práticas foram constituídas basicamente pelo sistema de jogos teatrais *spoliniano* e pelas propostas de Ricardo Japiassu. Para a avaliação, foram utilizados os seguintes métodos:

- Avaliação por meio de frequência, da qualidade de participação nas atividades.
- Elaboração, por parte dos alunos, dos protocolos de cada aula.
- Durante as aulas práticas, ênfase à relação do observador (aluno que assiste) e o observado (jogadores).
- Aulas documentadas por vídeo, fotos e gravação sonora baseadas na *recordação estimulada*.
- Verificação se o problema (FOCO) que o exercício trazia era solucionado.
- Fichas avaliativas de Olga Reverbel.

4.1. Descrição dos processos

Avaliação Diagnóstica

Turma do Ano 2010 (Escola particular)

Turma: 13 alunos, sendo 4 meninos e 9 meninas.

Idade: 7 a 10 anos.

Tempo da aula: 50mim (duas aulas semanais)

Ficha Diagnóstica (entregue a todos no primeiro dia de aula)

| |
|---|
| 1. Você já foi ao teatro? <i>Sim</i> |
| a) Quando? <i>Em 2009</i> |
| |
| |
| b) Com quem? <i>Com a minha família (pai, mãe, irmã).</i> |
| |
| |
| c) Por que? <i>Porque eu vi o anúncio na televisão e achei interessante</i> |
| |
| |
| 2. Se você assistiu à representação de uma peça, escreva: |
| a) Nome da peça. <i>Branca de Neve</i> |
| |
| |
| b) Nome da personagem que mais gostou. <i>Branca de Neve e os 7 anões.</i> |
| |
| |
| 3. Se viu mais de uma peça, qual preferiu? Por quê? <i>A da Cinderela, porque eu gosto de princesas e foi bem interessante.</i> |
| |
| |

Figura 3 . Ficha de aluna que está matriculada no 4º ano do ensino fundamental

Através dessa ficha diagnóstico percebemos que essa turma tinha bastante acesso ao teatro pois, de 13 alunos, todos responderam que já foram ao Teatro. E a maioria foi acompanhada com a família e assistiram a mais de uma peça. Alguns já tiveram aulas de teatro e também participaram de algum espetáculo.

No primeiro dia

Na primeira aula, foi solicitado aos alunos que se sentassem no chão formando um círculo e que cada um se apresentasse ao grupo dizendo: nome, idade, série e coisas que mais gostavam de fazer.

Nesse momento, a professora pede à aluna (Dani⁷), que estava ao seu lado direito, para começar. No entanto, ela diz que não quer ser a primeira. Então, a professora pede para outra aluna (Nanda). Essa, com muita desenvoltura, fala com tranquilidade e muita clareza.

Ao chegar novamente em Dani, essa fala bem baixinho e somente o nome e sua série. Nesse momento, a professora já havia percebido que essa aluna estava um pouco acanhada, por isso procurou não insistir muito para que ela falasse.

Antes de a professora se apresentar, alguém perguntou seu nome. Ela para tirar a tensão causada pela expectativa do primeiro encontro sugeriu que eles adivinhassem seu nome. Foi um falatório. Até Dani deu o seu palpite. Depois de muitas tentativas e risadas, Melissa foi até ao crachá que a professora utilizava pendurado no pescoço, e leu o seu nome.

Em seguida, foram explicadas de forma objetiva as características do trabalho que seria desenvolvido com a turma. Foi pedido para que nas aulas usassem roupas confortáveis e que os alunos ficassem descalços durante as atividades.

A partir desse contato inicial, pode-se considerar que a turma estava dividida em três grupos:

Grupo 1 – Esse grupo é constituído por cinco alunos. Nele o relacionamento com os colegas é muito bom; sabe ouvi-los e valorizá-los; ao participar das tarefas de grupo, na maioria das vezes ficam calados; é muito difícil demonstrarem suas opiniões. Com o tempo apresentaram crescimento na desinibição e na espontaneidade. E a participação nos debates, após as atividades que são solicitadas pela professora. Apesar de serem muito tímidos na hora de fazer os exercícios, muitas vezes durante a aula, tem que chamar atenção do grupo por distração ou conversas paralelas.

Grupo 2 – Possui uns três alunos, que são dispersos, sempre no começo da atividade

⁷ Os nomes dos alunos aqui utilizados são fictícios.

demoram a ficar de prontidão. Às vezes, não querem participar espontaneamente das tarefas de grupo. E apresenta, em alguns jogos, muita distração. Mas revela muita percepção, espontaneidade e desinibição. A participação, nos debates, é constante e ativa. E tem um desenvolvimento positivo ao construir personagens e dramatizar.

Grupo 3 – Esse grupo é constituído por cinco crianças, que estão sempre de prontidão no início das atividades; participam espontaneamente dos jogos seja em grupo ou individual e exerce liderança no grupo. Revela desenvolvimento ao inventar histórias. A participação desses alunos nos debates é sempre tranquila.

Avaliação Formativa

Primeiro momento com protocolo

Em círculo foi explicado como seria a confecção do “Jornalzinho do Teatro”. Depois da explicação, a reação de todos foi dizer que não queria ser o primeiro a redigir o jornal. O único que não disse nada foi Vini. Então, Nanda concluiu que ele deveria fazer o primeiro. A professora o perguntou se poderia fazer, mas ele não respondeu.

Diante da situação, ela explicou a todos. “Gente, é bem simples, vocês podem escolher um jogo que mais gostou naquela aula; escrever o porquê ou fazer um desenho. Depois que alguém fizer o primeiro, vocês vão ver que é bem fácil, pois não tem certo ou errado. É só escrever o que mais lhe chamou atenção”. Virou para o Vini e perguntou novamente se ele poderia fazer. Dessa vez, a resposta foi positiva.

Na aula seguinte, antes de começar as atividades, a professora leu para turma o jornalzinho de Vini, pois o mesmo não quis ler. Depois de ler, a professora parabenizou-o por ter feito.

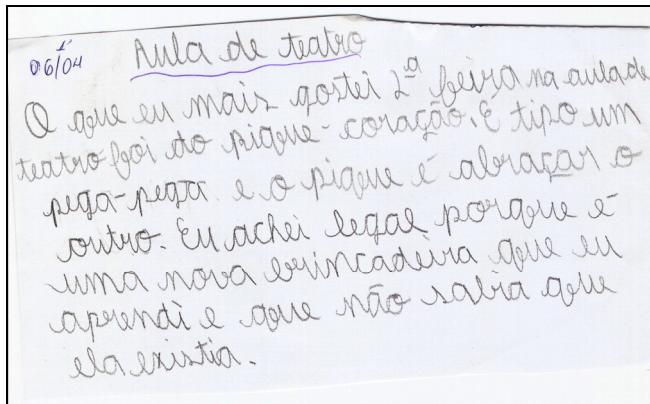


Figura 4. Aluno do 5º ano

Este primeiro “Jornalzinho” demonstra que o aluno foi bem prático no seu objetivo, indo direto ao ponto. No máximo que fez foi colocar o título “Aula de Teatro” e sublinhá-lo com uma caneta. Procurou não colorir ou desenhar. O papel era bem pequeno, como se não quisesse chamar muita atenção. Mas evidencia-se, muito bem, que a atividade é uma brincadeira conhecida por todos como “pega-pega” e o que mudou foi o pique. Nesse sentido, pode-se dizer que o aluno consegue perceber que a *questão principal* da atividade está ligada ao fato de que o “pique é abraçar o outro”.

Deve-se lembrar que por mais que o aluno seja objetivo, ele consegue descrever muito bem a atividade. Por exemplo, se outro professor quiser fazer esse jogo com seus alunos, apenas com o protocolo do Vini, ele conseguiria entender como é a atividade.

Percebe-se que o medo em fazer o Jornal, por parte de todos, ocorreu pelo fato de não terem muita intimidade com a professora e de não saberem como seria corrigido ou recebido pelos colegas. Depois do primeiro, não houve dificuldade em escolher quem faria os seguintes.

De vários “Jornalzinhos” feitos, alguns foram escolhidos para uma análise da professora.

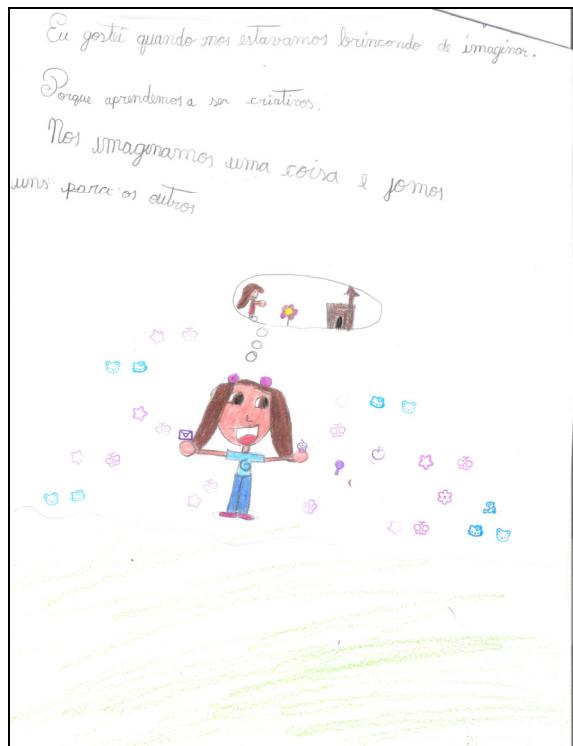


Figura 5. Aluna do 2º Ano

Nesse “Jornalzinho”, apesar da aluna (Li) não ter conseguido descrever como foi a atividade realizada no dia, pode-se dizer que ela entendeu a proposta do Jogo, quando coloca “brincando de imaginar”, pois nesses exercícios os alunos tinham que criar um objeto com a substância do espaço e passar para o colega. O jogador que recebeu o objeto utilizava-o e depois tinha que transformá-lo num objeto novo e diferente. E com isso fez com que alunos exercitassem a imitação, jogo simbólico, sonho e *a imaginação*. Observa-se que no desenho é como se a aluna ilustrasse como se sentiu ao fazer a brincadeira: uma menina imaginando flores e castelo, com vários objetos no ar e em suas mãos. Ou seja, o desenho desempenhou a função simbólica no auxílio à lembrança dos fatos ocorridos na aula. “O imaginário constitui um meio de expressão privilegiado da criança” (Reverbel, 1979 p. 10).

Outro aspecto que chama atenção é a frase “Porque aprendemos a ser criativos”. Isso demonstra que aluna tem a percepção de que os exercícios feitos na Aula de Teatro a estimulam na percepção e na imaginação criadora.

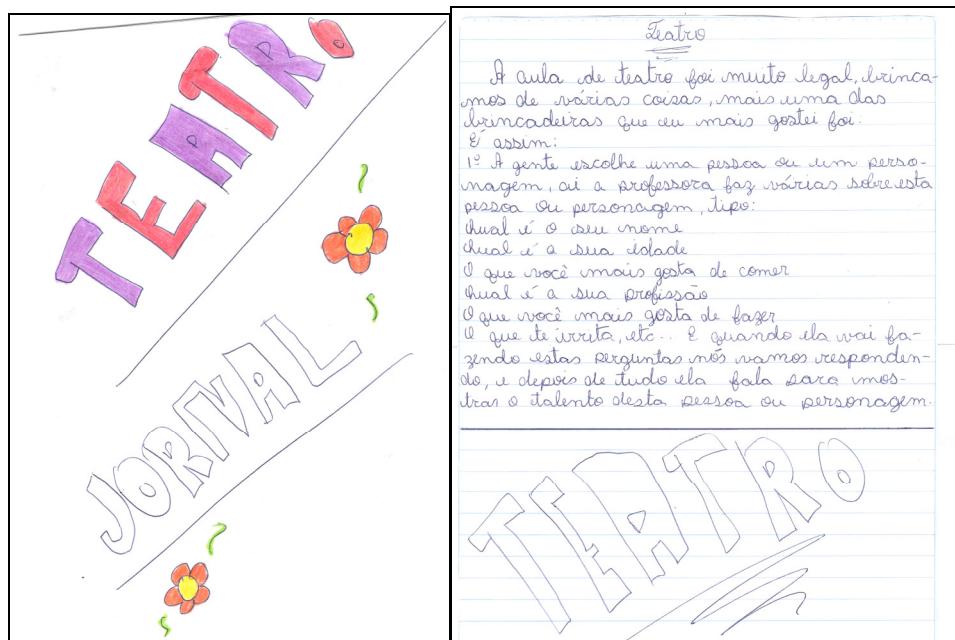


Figura 6. Aluna do 4º Ano

Observa-se que esse é diferente dos protocolos apresentados acima, propondo outra forma de organização. A aluna fez uma capa, coloriu as letras e colocou alguns enfeites, dividiu como se fosse um jornal. Por dentro escreve como se fosse uma notícia de jornal que tem o título “Teatro”. Primeiro, ela deixou claro que naquele dia houve várias brincadeiras legais, mas que teve uma de que mais gostou. Lua consegue descrever com muita clareza cada passo da atividade, e ao escolher esse jogo mostra que a aluna teve a percepção de que naquela aula o objetivo principal era trabalhar “QUEM”, ou seja, o personagem. Pode-se considerar que, por parte da Lua, houve assimilação dos conteúdos trabalhados.

Ficha de Auto-Avaliação após a atividade

Depois da atividade, que é descrita pela aluna Lua, a professora fez uma auto-avaliação com os alunos, em que eles tinham que responder à ficha avaliativa, que se encontra no Capítulo 3 na pg. 23.

A ficha avaliativa a seguir é de Ana, uma aluna que não apresentou dificuldade em construir um QUEM, muito menos em apresentar-se como tal.

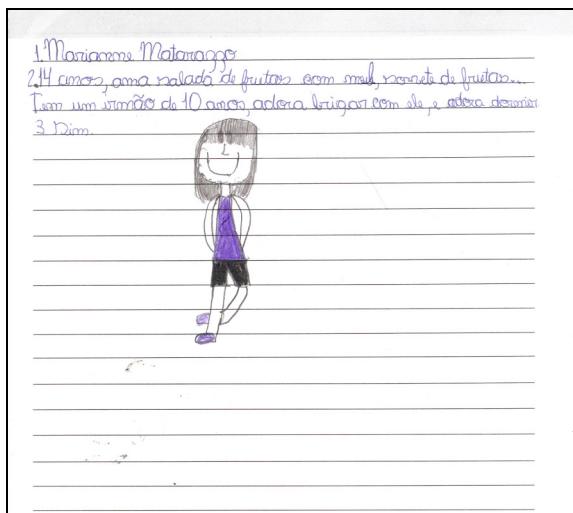


Figura 7. Aluna do 3º. ano

A aluna Ana respondeu à questão 2, com clareza, conseguiu colocar características fortes para o seu Quem. No entanto, a questão 3 está incompleta, pois, não explica o porquê gostou de fazer essa personagem. Em seu desenho, Ana conseguiu transpor a postura corporal da personagem e suas características como: mãos para trás, cabelos nos olhos e as pernas em que uma encontra-se apoiada na outra, da mesma forma que fez quando apresentou para seus colegas (atividade do Jornal da Lua). Assim, pode-se dizer que a aluna articula devidamente o discurso falado e o escrito; a expressão do corpo (gesto e movimento).

Gravações utilizando um gravador pequeno de fita

Foi feito o seguinte jogo “Construindo uma História”

Descrição: divide-se o grupo em equipes. O professor pede aos jogadores que decidam um participante da equipe para começar a contar uma história qualquer, que pode já ser conhecida de todos ou criada naquele momento. Num ponto qualquer da narração do primeiro jogador, o professor escolhe aleatoriamente outro jogador que deve imediatamente continuar a história a partir de onde o jogador anterior foi interrompido.

O Primeiro grupo contou a seguinte história

“_ Era uma vez um vale muito pobre onde uma tinha uma pessoa⁸ essa pessoa tinha o nome de Bile, Bile não tinha nenhum amigo, pois era fraco e muito lento/ e ele não sabia fazer nada e ficava mal nas atividades/ aí teve um dia que encontrou um amigo que chamava Roberto/ Roberto tinha muito dinheiro/ esse Roberto era muito inteligente tirava total em todas as provas/ mas tinha hora que era chato, pois fazia muita bagunça/ Roberto às vezes era mal, diferente de Bile, que era bom, então um dia fizeram uma competição para ver quem era melhor/ aí quando eles competiram, Bile venceu/ Bile venceu em troca tinha que ensinar, dá um pouco de dinheiro e ser amigo dele/ para Roberto ficar melhor e mais legal.”

Depois que terminou a história, que foi gravada pela professora, todos a ouviram e os alunos/observadores fizeram seus comentários.

Avaliação dos alunos/ platéia

— *Foi uma história legal! Não negaram a proposta no outro!*

— *Deu para entender a história!*

— *Uma história que conta de um menino que chamava Bile!*

— *O conflito da história era que ele não tinha amigos!*

Em seguida trocaram o grupo. Os que assistiam foram fazer o exercício que começou da seguinte forma:

“— Não sei! Por que eu não sei/ Era uma vez uma menina chamada Lívia/ Lívia era muito feliz tinha muitos amigos e também era muito amigável/ um dia uma priminha chamada Lívia nasceu e também chamava Lívia ela era muito bonitinha/mas tinha um problema todos davam atenção para Lívia que tinha nascido e não davam para Lívia e Lívia muito triste/ Não sei/ pois Lívia estava muito triste e resolveu ficar um pouquinho fora do hospital para pensar bem/ Não sei/ não sei...”

⁸ (/) – Significa que trocou de jogador.

Avaliação dos Alunos/ Platéia

- *Ninguém queria falar! Ficou sem sentido. Sem final!*
- *Toda hora alguém falava não sei!*
- *Ficou sem moral!*
- *Todo mundo negou a ideia do outro e começou sua própria ideia.*
- *Não conseguiram trabalhar em grupo.*
- *Não conseguiram trabalhar em sequência.*

Avaliação Somativa

Primeiro momento

Depois da avaliação, a professora pôde perceber que todos que estavam na platéia prestaram atenção e conseguiram recontar a história dos colegas. Os jogadores, apesar de repetirem muito algumas palavras na hora de narrar, conduziram a narração para um desfecho, logo se manteve em constante processo.

Segundo momento

Nesse momento, o grupo-platéia conversava muito entre si e demoraram a prestar atenção no grupo de jogadores. A professora teve que chamar a atenção várias vezes. Os jogadores contaram uma história que não havia unidade de narração, era interrompida com silêncios e risadas. Alguns até tentaram mantê-la, conduzir e continuar, mas no instante que mudava para outro jogador, esse não conseguia prosseguir.

Dessa forma, observa-se que o primeiro grupo tem mais facilidade em contar uma história do que o segundo. E esse último sabe prestar atenção nos colegas, que estão jogando e consegue avaliar com clareza o que aconteceu na área do jogo.

Diante dessa situação, a professora fez o exercício novamente, mas misturou alguns alunos do primeiro grupo com do segundo. Desta vez, apesar de ainda aparecer alguns “não sei” e algumas pausas, conseguiram conduzir a história para um desfecho. E na platéia houve silêncio e atenção de todos.

Com base nos critérios dos PCN's Arte, nesse exercício, o docente pode avaliar se seus alunos articulam o discurso falado, tem atenção, concentração, observação e o interesse na construção grupal.

Auto – avaliação

Sempre no final da aula é feito um círculo em que cada aluno fala uma palavra descrevendo o encontro. Depois, a professora escolhe uma palavra que foi dita pelos alunos e que traz uma recordação do que foi trabalhando naquele dia. Em roda, todos ficam juntinhos no meio do palco e começam bem baixinho e devagar a pronunciar a palavra escolhida, no instante em que voz vai ficando mais forte, a roda vai se abrindo.

Nos primeiros dias as palavras eram sempre *legal, boa, interessante*, dentre outras. Alguns alunos sempre repetiam o que foi dito anteriormente. Apenas um aluno dizia palavras como: *criatividade e história*. Com isso, suas palavras eram sempre escolhidas. Às vezes, surgia tanto “legal”, que a professora tinha que sugerir uma palavra.

Com o tempo, os alunos começaram a perceber que não era para falar se a aula foi boa, ruim ou legal. Mas sim, o que tinham sido importante naquela aula, para eles. Com o tempo, a maioria fala sobre o conteúdo aplicado, como: imaginação, onde, personagem, cena, mímica, etc.

4.2 Questionário de sondagem

Para entender ainda mais a questão da avaliação do teatro, foram feitas as seguintes perguntas a alguns professores que atuam na área de ensino do teatro.

Questionário

1. Em qual Escola você trabalha? Como é desempenhada a disciplina de Teatro?
2. Há alguma exigência da diretoria em relação aos métodos avaliativos? Se sim, como você vincula as aulas a esses métodos?
3. Você acha que sua percepção pessoal influencia na avaliação do aluno?
4. Sua forma de avaliar está vinculada a um processo metodológico? Qual?
5. As notas, para você, têm peso na avaliação dos alunos?

6. Como você expõe a avaliação feita para seus alunos e à escola?

O objetivo deste questionário foi de investigar como os docentes utilizam os critérios e os instrumentos em uma avaliação, e mostrar quais as dificuldades decorrentes das propostas para avaliação em Teatro. A maioria dos professores que responderam às perguntas exerce sua função em uma Escola Particular, com carga horária de 60 minutos e uma vez por semana. Dos 15 professores entrevistados, apenas 06 responderam ao questionário.

Pode-se notar que os processos metodológicos citados ao longo desse trabalho são utilizados pelos professores, como: protocolos, auto-avaliação e participação do aluno nas atividades, frequência e registro da rotina da turma. Percebe-se que os métodos avaliativos são feitos quantitativamente, ou seja, numa nota; outros avaliam através dos conceitos: AO (atingiu o objetivo) NO (não atingiu o objetivo) APO (atingiu parcialmente o objetivo).

Os docentes procuram expor suas avaliações, para os alunos, através de textos especificando sobre a sua atuação nas aulas. Assim o educando pode questionar e indagar sobre sua avaliação, também em auto-avaliação de forma que todos falam do seu desempenho e inclusive o da professora. Para uns dos professores, a auto- avaliação é “fundamental para o desenvolvimento de uma atitude não apenas crítica, mas autocrítica.”

Em muitos casos, professores admitem que a percepção pessoal influencia ao avaliar o aluno, por entenderem que a tarefa de avaliar não é objetiva e por consequência não consegue lidar tranquilamente com essa questão. Como um dos entrevistados diz:

“Mas toda percepção influencia sim. Eu posso perceber, ter o olhar mais aguçado para algumas questões, e por isso achar que para aquele ponto o aluno está ótimo. Mas se outro professor pegar minha turma para dar aula e ele ter a percepção, o olhar mais aguçado para outras questões divergentes das minhas. Pode achar o contrário da minha avaliação e pensar que o aluno está muito ruim. Por isso, precisa ter bom senso, apuro, conhecimento do conteúdo e discernimento.” (SOUZA⁹, 2010)¹⁰

Durante este estudo, foi possível compreender que é um desafio lidar com todas as questões que englobam a avaliação. Nesta perspectiva, um entrevistado respondeu:

⁹ Elisângela Souza – Professora de teatro e circo no Colégio Diversitas e Escola Estadual Pedro II.

¹⁰ Informação via e-mail – Questionário respondido em março de 2010.

“Acho avaliar a ação mais complexa da prática pedagógica. Ainda me sinto muito limitado, às vezes, me pego sem fluência para avaliar cada aluno individualmente numa aula prática, por exemplo. É uma ação pedagógica que requer muito estudo e muito cuidado, pois você, quando avalia, pode marcar profundamente a experiência do aluno, seja para o bem ou para o mal.” (DOLPI¹¹, 2010)

Deve-se relatar que são várias as dúvidas e problemas que surgem na hora de avaliar. Por exemplo: um aluno que produz um trabalho teatral de qualidade tem que ter uma nota equivalente a outro aluno, não dotado para o teatro, mas que com seus esforços constrói avanços?

Outra questão é do educando que não consegue ficar quieto, prestar atenção, nem na explicação das regras do jogo, pois sua capacidade de concentração é pouquíssima, mas desenvolve com rapidez e agilidade os exercícios e, com muita competência, o *foco* do jogo.

E outro, que presta atenção, colabora com todos e principalmente com professor, mas não consegue participar dos exercícios em razão de sua timidez. Um dos docentes que respondeu ao questionário ressaltou sobre essa questão:

“Eu posso perceber que o aluno, não seja concentrado, me cause problemas para o encaminhamento da aula e outros. Nestes pontos não terá boa avaliação, mas se cumpre a contento as questões, os problemas dados em sala. Então merece uma boa avaliação apesar de tudo, de todo o transtorno(...) Ele pode não ser bom nas questões disciplinares, mas pode ser bom nas tarefas teatrais. Por isso, a avaliação deve ser séria, e atingir como um todo a formação deste aluno. A avaliação deve ser imparcial, democrática e justa.” (SOUZA, 2010)

Há ainda várias outras dificuldades que podem ser citadas como: avaliar a expressão de sentimentos e repostas espontâneas; poucas opções metodológicas; a empatia e a intuição do professor e as instituições de ensino exigem que a avaliação do Ensino Tradicional, isto é, de forma autoritária e repressora, através de provas o que valoriza o produto final.

No entanto, pelas respostas do questionário e a experiência descrita acima, conclui-se que alguns desses problemas podem ser solucionados no contexto em que a avaliação está vinculada a um processo metodológico. Por mais que se ressalte a carência de métodos

¹¹ Davi Dolpi - Professor da UFOP, no Departamento de Artes Cênicas.

avaliativos, há alguns procedimentos úteis como os protocolos. Além disso, fazer uma avaliação por meio processual, expondo a visão do professor em conjunto com os alunos, buscando a maior coerência possível entre os critérios que propõe e o ato avaliativo em si, seja individual, seja coletivo; são critérios que facilitam a ação do docente no processo avaliativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho não teve a pretensão de esgotar as discussões em torno das questões sobre avaliação em teatro. Muito mais, esta pesquisa procurou um recorte dentro das inúmeras possibilidades e perspectivas para se discutir processos de avaliação.

A partir desse recorte, inferiu-se que dentre as três avaliações pesquisadas neste estudo – Diagnóstica, Formativa e Somativa – a que mais se adequa ao processo de avaliação, na sua forma de ensino atual em teatro é a Avaliação Formativa. Isso se justifica pelo fato de, nesse modelo, os alunos terem a oportunidade de analisar seu desempenho e, concomitantemente, desenvolverem uma autocrítica, utilizando instrumentos como protocolos, fotografias, gravações e outras formas de registros.

Por outro lado, e não menos importante ao professor, a Avaliação Formativa oferece informações mais precisas sobre os processos de aprendizagem e um panorama sobre as atitudes dos alunos. Nesse método de avaliação, o docente pode, por exemplo, verificar alunos potencialmente líderes; alunos que tendem a ficar à espera de que outro inicie a atividade proposta; identificar, inclusive, se há formação de “panelinhas”, dentre outros padrões de comportamento.

Todos esses acontecimentos, após as aulas, são dificilmente lembrados. Por isso, é importante registrar as ações dos alunos e refletir sistematicamente sobre elas conforme o método da Avaliação Formativa. Portanto, esse tipo de avaliação ajuda o docente a pensar recursivamente sua prática e suas proposições em sala de aula.

Adotando a Avaliação Formativa, a responsabilidade de se avaliar não é apenas do professor. Seguindo esse método, o docente deve propor situações nas quais os alunos também possam refletir sobre os trabalhos e atividades realizados durante as aulas. Desta forma, permite-se que o docente esquematize hipóteses sobre suas ações e altere o planejamento de suas atitudes e de seus projetos.

Como professora de teatro e refletindo sobre a minha prática através desse estudo em que oportunamente planejei e registrei cada ação realizada, obtive uma melhor compreensão sobre os processos de criação pedagógicos e sobre as dificuldades e/ou facilidades para a construção do conhecimento e a formação dos meus alunos.

Visto que o ensino do teatro é recente nas escolas brasileiras, o processo específico de avaliação nessa arte não foi amplamente discutido. Portanto, a investigação que aqui se fez é apenas um passo inicial e indica uma das possibilidades de problematização do processo de avaliação em teatro.

Muito dos limites deste trabalho está relacionado à proposição de uma pesquisa despretensiosa cujos dados (entrevistas qualitativas) foram utilizados apenas como ilustração e exemplificação de pontos discutidos a partir, primeiramente, da minha experiência. Proposta que atende aos objetivos de uma monografia de conclusão curso, mas que não responde às inúmeras questões em torno da prática da avaliação dos professores de teatro no Brasil ou mesmo entre os docentes de Minas Gerais.

Portanto, um dos caminhos que essa pesquisa aponta é uma investigação aprofundada, utilizando uma metodologia adequada, da prática da avaliação entre os professores de teatro que atuam em escolas públicas e privadas brasileiras. Tal investigação poderia produzir uma espécie de “retrato” da prática avaliativa em teatro e, a partir desse diagnóstico, propor uma reflexão sobre o que efetivamente acontece em sala de aula e como se aliam teoria e prática em torno da avaliação em teatro.

Referências

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes.** Brasília, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** 2. ed. SP: Moderna, 1996.

CABRAL, Beatriz A. V. “**Avaliação em Teatro; implicações, problemas e possibilidades**”. Revista Sala Preta n.2. São Paulo. 2002.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro & Pensamento. As bases intelectuais do Teatro na Educação.** São Paulo, Ed. Perspectiva, 1980.

DOLPI, Davi. **Questionário de Sondagem.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <ddolpi@uai.com.br> em 28 maio de 2010

FERRAZ, Maria Heloísa & FUSARI, Maria. **Metodologia do Ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 1995.

D'ANTOLA Arlette R. M. **A observação na avaliação escolar.** São Paulo, Ed. Loyola, 1976.

GAMA, Joaquim, “**Produto ou Processo: em qual deles estará a primazia?**”. Revista Sala Preta n.2. São Paulo. 2002

HADJI, Charles. **Avaliação, regras do jogo das intenções aos instrumentos.** Porto, Ed. Porto Editora.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação. Mito & Desafio. Uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre. Mediação. 1998.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro.** Campinas/SP. Ed. Papirus. 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um Vôo Brechtiano: Teoria e Prática da Peça Didática** São Paulo: Perspectiva, 1992.

KRAEMER, Maria Elisabeth P. **Avaliação da Aprendizagem como Processo Construtivo de um novo fazer.** Disponível: <http://www.gestiopolis.com/Canales4/ger/avaliacao.htm>. Acesso 05 março de 2010.

MARTINS, Mirian, PICOSQUE, Gisa, GUERRA, M. Terezinha, **Didática do ensino da arte: a língua do Mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD, 1998.

MELCHIOR, Maria C. **Avaliação pedagógica: função e necessidade.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

- REVERBEL, Olga. **Teatro na Sala de Aula**. 2^a Ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1979.
- REVERBEL, Olga. **Um Caminho do Teatro na Escola**. 2^a Ed. São Paulo, Scipione, 2006.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- SOUZA, Elisângela. **Questionário de Sondagem**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <elisangelafsouza@gmail.com> em 23 de mar. 2010.