



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOICE VIVIANE SILVA

INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E TEATRO NO ENSINO DE HISTÓRIA

CURITIBA

2018

JOICE VIVIANE SILVA

## INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E TEATRO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Ensino de História, no Programa de Pós-Graduação Ensino de História, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Professora Doutora  
Karina Kosicki Bellotti

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE  
BIBLIOTECAS/UFPR - BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS  
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR  
Bibliotecário: Aparecida Noeli Furquim Geffer – CRB9/1309

---

Silva, Joice Viviane

Intolerância religiosa e teatro no ensino de história/ Joice Viviane Silva. –  
Curitiba, 2018.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de  
Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História, 2018.

Orientador: Karina Kosicki Bellotti .

1. Intolerância religiosa. 2. Teatro. 3. História – estudo e ensino.  
I. Universidade Federal do Paraná. II. Bellotti, Karina Kosicki. III. Título.

CDD: 907

---

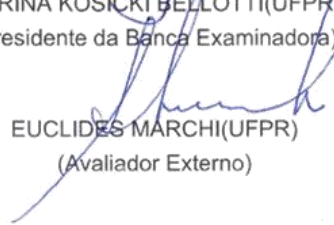
### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **JOICE VIVIANE SILVA**, intitulada: **INTOLERÂNCIA RELIGIOSA E TEATRO NO ENSINO DE HISTÓRIA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

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

Curitiba, 23 de Novembro de 2018.

  
KARINA KOSICKI BELLOTTI(UFPR)  
(Presidente da Banca Examinadora)

  
EUCLIDES MARCHI(UFPR)  
(Avaliador Externo)

  
NADIA GAIOFATTO GONCALVES(UFPR)  
(Avaliador Interno)

Dedico essa dissertação à minha mãe Rosângela, por todo apoio e amor sempre.

Dedico também à minha orientadora Karina K. Bellotti, por sua orientação e empenho na elaboração deste trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, com toda minha gratidão pela vida e oportunidades que tem me dado.

A minha mãe, com todo meu amor, por todo apoio, incentivo e orações.

A minha orientadora, professora Doutora Karina Kosicki Bellotti, com toda minha admiração pelo seu trabalho, orientação, dedicação, correções e paciência. Não tenho palavras para expressar a gratidão pelo inestimável aprendizado durante a produção deste trabalho.

A professora Doutora Joseli Mendonça, por seu trabalho incrível na coordenação do ProfHistória/UFPR.

Aos professores Doutor Euclides Marchi e a professora Doutora Nádia Gaiofatto Gonçalves por suas contribuições inestimáveis para este trabalho.

Aos meus colegas de turma: Fernando, Sheyla, Maria Bethânia, Izabella, Luana, Carla, André, Luiz Gabriel, Giancarlo, Maurício e Fabiano, pelos momentos compartilhados e parceria maravilhosa.

Aos meus alunos dos 8º C, D, E e F do ano de 2017 do Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz de Curitiba-PR, pela participação no desenvolvimento do projeto aplicado nesta pesquisa. Agradeço também aos professores dessas turmas que colaboraram com a produção teatral, principalmente ao professor Mestre Jaime Frajuca, da disciplina de Geografia.

As minhas irmãs Verônica e Mirian, pelo apoio e incentivo. E aos demais familiares pelas orações, especialmente meu tio Isaías e minha avó Inês.

A todos meus amigos que sempre me apoiaram e incentivaram especialmente Luana Carvalho, Morgana Fraga, Wania Schreiber, Luciana Reis e Camila Aquino.

Agradeço imensamente pelo o apoio e a compreensão durante o desenvolvimento desse trabalho de todas as pessoas maravilhosas citadas acima.

*As velhas intolerâncias ainda estão presentes, como se sabe: as xenofobias, o medo do estrangeiro, o ódio ao que não é como nós, o ódio racial, religioso e cultural. O ódio tem muitos nomes, mas nunca muda.*

*Elie Wiesel*

## **RESUMO**

A intolerância religiosa deve ser um assunto tratado dentro do ambiente escolar. Através de estudos sobre as religiões, a diversidade e o pluralismo religioso é possível quebrar preconceitos existentes contra práticas religiosas individuais que provocam atitudes intolerantes. Para estabelecer a relação passado-presente, e possibilitar a reflexão sobre a intolerância religiosa através da problematização do fato histórico A Noite de São Bartolomeu, respaldou-se na metodologia da História Temática e para fundamentar o uso da linguagem teatral no ensino de história recorreu-se ao histórico do uso do teatro na educação e aos teóricos que corroboram como este instrumento apresenta efetividade no processo de ensino-aprendizagem. O projeto foi aplicado em uma escola pública estadual no estado do Paraná, em quatro turmas de 8º de Ensino Fundamental. Cada turma produziu coletivamente uma peça teatral representando a Noite de São Bartolomeu e foram plateias uma das outras nas apresentações finais. Posteriormente os alunos responderam um questionário sobre a própria produção e elaboraram um texto crítico sobre as peças assistidas, que auxiliou nas análises sobre a reflexão do tema abordado e da efetividade do uso do teatro no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de história.

Palavras-chaves: Intolerância religiosa, teatro, ensino de História.



## **ABSTRACT**

The religious intolerance should be a subject treated within the school environment. Through studies of religions, the diversity and religious pluralism is possible to break prejudices against individual religious practices that cause intolerant attitudes. To establish the relationship between past and present, and allowing the reflection on religious intolerance by the problematization of historical fact the night of Saint Bartholomew Catholic Church, it was based in methodology of Thematic History and to justify the use of theatrical language in teaching history appealed to the history of the use of the theater in education and to theorists that corroborate how this instrument shows effectiveness in the teaching-learning process. The project was implemented in a state public school in the state of Paraná, in four classes of 8<sup>o</sup> of Fundamental Education. Each class has produced collectively a theatrical piece representing the night of Saint Bartholomew Catholic Church and were one of the other audiences in presentations. Later the students answered a questionnaire on their own production and produced a critical text on the parts assisted, that helped in the analysis on the reflection of the topic and the effectiveness of the use of the theater in the teaching-learning process in the discipline of History.

Key words: Religious intolerance, theater, History teaching

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 1 – 8º C - ATO I – CENA I – REPRESENTAÇÃO: MARGARIDA DE VALOIS.....	86
FOTO 2 – 8º C: ATO I – CENA I – REPRESENTAÇÃO: CATARINA DE MÉDICI E MARGARIDA DE VALOIS. ....	87
FOTO 3 – 8º C – ATO I – CENA II: REPRESENTAÇÃO: CASAMENTO DE MARGARIDA DE VALOIS E HENRIQUE DE NAVARRA.....	87
FOTO 4 – 8º C- ATO I – CENA II – DIÁLOGO DOS GUISE.....	88
FOTO 5 – 8º C- ATO I – CENA II – DIÁLOGO DOS SOLDADOS.....	88
FOTO 6 – 8º C - ATO II – CENA III: REPRESENTAÇÃO DE CARLOS IX.....	89
FOTO: 7 – 8º C - ATO II – CENA III – DIÁLOGO ENTRE COLIGNY E CARLOS IX.....	89
FOTO 8 – 8º C- ATO II – CENA IV – DIÁLOGO ENTRE CATARINA E MAUREVERT.....	90
FOTO 9 – 8º C- ATO II – CENA V- HUGUENOTES SOCORREM COLIGNY APÓS ATENTADO DE MAUREVERT. ....	90
FOTO 10 – 8º C- ATO III– CENA VI – DIÁLOGO ENTRE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS.....	91
FOTO 11- 8º C – ATO III – CENA VIII – O MASSACRE DOS HUGUENOTES.....	91
FOTO 12 – 8º C - ATO III – CENA VIII – MASSACRE DOS HUGUENOTES.....	92
FOTO 13 – 8º C – NARRAÇÃO FINAL – PEÇA TEATRAL – 8º C.....	92
FOTO 14 – ELENCO – 8º C. ....	93
FONTE 15 – PLATEIA DO 8º C (ALUNOS DO 8º D e E).....	93
FOTO 16 – NARRADORA – 8º D.....	101
FOTO 17 – 8º D - ATO I – CENA I: CASAMENTO DE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS.....	101
FOTO 18 – 8ºD – ATO II – CENA II – DIÁLOGO ENTRE COLIGNY E CARLOS IX.....	102
FOTO 19- 8º D - ATO II – CENA III – DIÁLOGO ENTRE CATARINA E MAUREVERT. ....	102

FOTO 20 – 8º D - ATO III – CENA VI – DIÁLOGO ENTRE CATARINA, CARLOS IX E OS GUISE. ....	103
FOTO 21 - PLATEIA DO 8º D (ALUNOS DO 8º C e F).....	103
FOTO 22 – 8º E ENSAIO DO ATO II – CENA III – DIÁLOGO ENTRE CATARINA DE MÉDICI, GUISE E CARLOS IX.....	109
FOTO 23 – 8º E – ATO I – CENA I – CASAMENTO DE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS.....	110
FOTO 24 – 8º E - ATO II – CENA II – DIÁLOGO DE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS.....	110
FOTO 25 – 8ºE – LEITURA DO POEMA “POESIA RELIGIOSA”.....	111
FOTO 26 – ATO I – CENA I – NARRADOR – 8º F.....	117
FOTO 27 – 8º F - ATO I – CENA I – DIÁLOGO: FAMÍLIA REAL E O DUQUE DE CAXIAS.....	118
FOTO 28 – 8º F - ATO I – CENA II – HENRIQUE DE NAVARRA E SEU CONSELHEIRO.....	118
FOTO 29 – 8º F - ATO I – CENA III – MARGARIDA DE VALOIS E HENRIQUE DE NAVARRA.....	119
FOTO 30 – 8º F - ATO II – CENA IV – CATARINA DE MÉDICI, DUQUE DE GUISE E CARLOS IX.....	119
FOTO 31 – 8º F - ATO III – CENA VI – HUGUENOTES.....	120

## **L ISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – REFENTE À PRODUÇÃO TEATRAL DOS 8º C, D, E, F.....	129
TABELA 2 – REFERENTE À ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO 8º D e E EM RELAÇÃO À PEÇA DO 8º C.....	141
TABELA 3 – REFERENTE À ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO 8º C e F EM RELAÇÃO À PEÇA DO 8º D.....	142
TABELA 4 – REFERENTE Á ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL do 8º C e E EM RELAÇÃO À PEÇA DO 8º E .....	143
TABELA 5 – REFERENTE À ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO 8º C, D, E e F EM RELAÇÃO À PEÇA DO 8º F.....	145

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1. AS BASES CONCEITUAIS PARA ELABORAR UM ESPETÁCULO.....</b>	<b>22</b>
1.1 Religião e Ensino de História.....	22
1.2 Contexto histórico sobre a Intolerância e da construção de Tolerância .....	33
1.3. Conceitos de intolerância e tolerância .....	37
1.4. Intolerância religiosa no Brasil.....	44
1.5 Pluralismo e Diversidade Religiosa.....	48
1.6 Teatro e Educação.....	50
1.7 Teatro no Ensino de História.....	60
<b>2. O PLANEJAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DE UM ESPETÁCULO.....</b>	<b>64</b>
2.1. Planejamento da atividade teatral na escola.....	64
2.2. Aplicação do projeto teatral.....	66
2.2.1. A proposta.....	66
2.2.2. Início do desenvolvimento do projeto.....	67
2.2.3. Surgimento das dificuldades.....	68
2.2.4. Identificando as dificuldades.....	69
2.2.5. Necessidade de reestruturação.....	70
2.3. Mudanças no projeto do teatro em sala de aula.....	71
2.3.1. O Replanejamento.....	71
2.3.2 Aplicação do replanejamento: relato por etapa nas turmas.....	74
2.4 Relato das etapas por turmas.....	78
2.4.1 Turma do 8º C.....	78
2.4.2 Turma do 8º D .....	94
2.4.3 Turma do 8º E.....	104
2.4.4 Turma do 8º F.....	111
2.5. Análise do desenvolvimento do projeto.....	120
<b>3. EXERCENDO PROTAGONISMO EM UM ESPETÁCULO - E SENDO PLATEIA EM OUTRO.....</b>	<b>126</b>
3.1 Análises dos questionários e textos críticos.....	126
3.2 A avaliação da experiência – trabalho em equipe e aprendizagem do conteúdo histórico - Os desafios e as dificuldades do instrumento “teatro” para aprendizagem .....	130

3.3 Aprendizagem sobre a Noite de São Bartolomeu e sobre a intolerância religiosa.....	135
3.4 Análise dos textos críticos dos alunos sobre as peças teatrais assistidas.....	139
3.5. Reflexões sobre a experiência de trabalhar com teatro na sala de aula.....	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	150
REFERÊNCIAS.....	156
FONTES.....	161
APÊNDICE 1 - MODELO DO QUESTIONÁRIO.....	165
APÊNDICE 2 – TABELAS DE PRODUÇÃO TEATRAL .....	166
APÊNDICE 3 - TABELAS DE ANÁLISES DOS TEXTOS CRÍTICOS .....	172

## INTRODUÇÃO

A religião desempenha um papel significativo no aspecto social, político e cultural da humanidade, considerando que a prática religiosa faz parte da vida da maioria das pessoas, o conhecimento religioso sólido se torna cada vez mais útil nas sociedades que se apresentam cada vez mais multiculturais. Michael W. Apple<sup>1</sup> observou que em épocas e lugares específicos, a religião conectou-se à cultura popular e aos significados da vida cotidiana. Sobre o conhecimento da religião, Passos aponta: “O conhecimento da religião faz parte da educação geral e contribui com a formação completa do cidadão, devendo assim, estar sob responsabilidade dos sistemas de ensino”<sup>2</sup>

Por isso, o estudo das religiões nas escolas se torna tão essencial, pois ela faz parte da vida dos alunos, e dos diversos agentes escolares, tanto para os que já tem uma religião definida, quanto para aqueles que não professam nenhuma fé especificamente.

A intolerância religiosa já demonstrou inúmeras vezes o quanto pode ser destrutiva. Partindo do pressuposto de que a intolerância é resultado de conhecimento insuficiente de um determinado assunto, no caso a religião, surgiu a ideia de analisar como fatos de intolerância religiosa podem ser trabalhados por meio do teatro no ensino de História. Nesse sentido, buscou-se analisar como o teatro pode ser utilizado como linguagem no ensino de História, e problematizar através do estudo sobre a Noite de São Bartolomeu a questão da intolerância religiosa, assim como também ressaltar o respeito à diversidade religiosa do Brasil.

Uma das preocupações em abordar as religiões na disciplina de História é o crescimento da diversidade religiosa no Brasil atual, através do crescimento das igrejas evangélicas, expansão dos terreiros de umbanda e candomblé<sup>3</sup>, além da entrada de imigrantes muçulmanos e haitianos no país. Considera-se que essa formação da diversidade reflete dentro do ambiente escolar.

---

<sup>1</sup> APPLE, Michael W. *Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

<sup>2</sup> PASSOS, 2007, apud SZEUCZUK, Anderson. Das origens do ensino religioso no Brasil: a sua implementação nas escolas estaduais do Paraná. ANALECTA: Guarapuava, vol.11.n.2. p.41-52, 2010.

<sup>3</sup> SILVA, Vagner Silva. *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: USP, 2015.

A escolha de trabalhar com a intolerância religiosa por meio do teatro deu-se também por questões que sempre me inquietaram ao longo da minha carreira como professora. Observei ao longo dos dez anos de magistério na rede pública do estado do Paraná o quanto entre adolescentes de 11 à 17 anos ocorriam práticas de intolerância religiosa, principalmente através de palavras ofensivas que ridicularizam pessoas que externavam costumes e práticas de diversas religiões. Busquei entender os motivos que levavam a essas práticas e percebia que era por falta de conhecimento sobre as religiões. Os estudantes que ridicularizavam as pessoas utilizavam argumentos rasos e as acusavam de ter “costumes estranhos”. Essa era uma inquietação que me acompanhava constantemente e comecei a pensar como isso poderia ser trabalhado com os alunos. Os embates que presenciei em sala de aula eram em maioria entre católicos e evangélicos. Quando isso ocorria, eu sempre buscava trabalhar conteúdos que privilegiassem o debate do tema da diversidade religiosa, mas sempre pensava como poderia fazer isso de uma forma além de aulas expositivas. Com esses problemas evidentes comecei a pesquisar como isso poderia ser trabalhado com os alunos de uma forma que se tornasse efetiva a aprendizagem sobre a diversidade religiosa em que vivemos.

A inquietação se tornava mais intensa ao refletir o quanto a questão da intolerância religiosa é grave, e como isso é tão presente no cotidiano dos adolescentes. Não é incomum os estudantes seguirem a religião professada por seus pais e familiares, e expressar suas preferências religiosas no ambiente escolar, um lugar onde passam bastante tempo do seu dia e convivem com diferentes pessoas. A escola é onde devemos formar cidadãos, discutir ideias e ensinar diversas ciências. Portanto, ela não deve ser lugar onde o aluno é ridicularizado pela escolha religiosa, por isso se faz tão importante os professores ensinarem os alunos o quanto o nosso país é diverso no aspecto religioso e mostrarem o quanto a intolerância religiosa é maléfica e destrutiva para sociedade.

Diante de uma questão como essa, o professor da disciplina de História tem a vantagem de seus conteúdos permitirem a abordagem desse tema, através de diversos fatos históricos. Foi esta a proposta para este trabalho: utilizar o fato histórico da Noite de São Bartolomeu (1572) para refletir sobre a intolerância religiosa.

No ano de 2016, surgiu a oportunidade de realizar o projeto para o programa ProfHistória da Universidade Federal do Paraná, e estruturar um trabalho que



abordasse o tema intolerância religiosa, por meio de um instrumento de ensino que tornasse efetiva essa abordagem em sala de aula através de conteúdos da disciplina de História, e estabelecer uma relação entre as pesquisas realizadas no meio acadêmico com o trabalho realizado na escola. Nesse processo, lembrei de duas experiências muito positivas com teatro, realizadas em 2011 e 2013, abordando tema histórico, nas duas ocasiões: a Revolução Farroupilha, resultando em aprendizagem muito significativa e marcante para os alunos envolvidos.

No entanto, em nenhuma das duas ocasiões passadas havia me aprofundado nas bases conceituais do teatro no ensino. Os alunos haviam utilizado uma peça já escrita e não registrei por escrito o processo de reprodução da peça e a apresentação. Com essas experiências em mente o projeto foi se consolidando: trabalhar a intolerância religiosa através do teatro no Ensino de História, e a partir dessa ideia busquei referenciais para estruturar o projeto.

A escolha de utilizar o teatro como linguagem deu-se também pela possibilidade que ele apresenta para os estudantes expandirem horizontes culturais e desenvolverem capacidades cognitivas. Além de ser um exercício que permite se colocar no lugar do outro, o que pode ser um instrumento para combater a intolerância e entender a importância do pluralismo religioso.

Após escolher o teatro como linguagem para abordar o tema intolerância religiosa, foi necessário pesquisar qual metodologia do Ensino de História tornaria viável fazer a relação entre a Noite de São Bartolomeu e como tema atual de debate, a intolerância religiosa. Encontrei respaldo teórico no ensino da História Temática, que é amparado pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Esta dissertação é o resultado do planejamento, das reflexões e da análise dos resultados obtidos ao longo dos últimos dois anos, sistematizados em três capítulos.

Ao tratar da intolerância religiosa, primeiramente é necessário entender o conceito de religião e como ele está inserido no ensino. Para elucidar esse aspecto da pesquisa busquei respaldo em Eliane Moura da Silva<sup>4</sup>, que além de tratar do conceito de religião e fazer apontamentos sobre a história das religiões. A autora pondera como deve ser tratado o estudo das religiões em sala de aula, principalmente na disciplina de História.

---

<sup>4</sup> SILVA, Eliane Moura da. Estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro. (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

Sobre os estudos das religiões e da religiosidade na disciplina, foram de grande importância as colocações de Cristiane Fortes Lia<sup>5</sup>, que mostra como é importante uma aproximação da produção acadêmica nesse âmbito com a sala de aula. Colocação essa que permite ressaltar a importância do desenvolvimento da presente pesquisa. Segundo Lia, com as contribuições das pesquisas dos historiadores será possível ocorrer um redimensionamento dessa temática do ensino de história.

A intenção em utilizar a abordagem de conteúdos no ensino de História através da metodologia da História Temática foi pela possibilidade da aproximação das experiências religiosas vividas pelos alunos com os fatos do passado. Ainda se respaldando em Cristiane F.Lia, que traz apontamentos importantes para o tema desenvolvido na pesquisa “uma das contribuições do ensino de história das religiosidades é promover a tolerância entre os diferentes grupos culturais”.<sup>6</sup>

Para melhor compreensão da História Temática e como recorrer a ela daria um fundamento sólido ao projeto, foram de grande importância as contribuições dos textos de Nilton Mullet Pererira e Cleusa Maria Gomes Graebin<sup>7</sup>, pois afirmam que essa forma de abordagem no ensino de História atende a demandas do presente. Segundo esses autores, a forma como se apresentam as questões do presente estabelece o que deve ser estudado do passado – isso respalda nosso estudo do fato da Noite de São Bartolomeu, a partir de uma questão do presente que é a intolerância religiosa.

Como o projeto foi aplicado em uma escola da rede pública do Estado do Paraná, e o sistema de ensino é baseado nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE), foi necessário analisar esse documento para verificar a viabilidade da abordagem metodológica da História Temática, que além de confirmar positivamente essa abordagem o projeto também pode ter respaldo nas DCE, pois o documento reforça que o ensino de História tem que buscar proximidades com as realidades vividas pelos alunos.

---

<sup>5</sup> LIA, Cristine Fortes. História das religiões e religiosidades: contribuições e novas abordagens. *Aedos*. n.11. vol.4 – Set. 2012.p.552. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31208>. Acesso em: janeiro/2018.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> PEREIRA, Nilton Mullet. GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino da história. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet, BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GEDOZ, Sirlei Teresinha, PADRÓS, Enrique Serra (org.). Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010. p.174.

Para situar historicamente o debate acerca da intolerância e tolerância religiosa, utilizei apontamentos de Jaqueline Romilly<sup>8</sup> e Jacques LeGoff<sup>9</sup>, que trazem respectivamente uma noção de como esse conceito era visto na tradição grega e na Idade Média. E também recorri aos escritos de John Locke<sup>10</sup>, filósofo do século XVII, em busca de corroboração para entender o conceito de intolerância.

Para analisar o conceito de intolerância recorri a alguns autores que fizeram parte do Foro Internacional Sobre a Intolerância, que ocorreu em março de 1997 na França, e a Academia Universal das Culturas promoveu tal evento, afirmando que “A intolerância não para de crescer em todo o mundo.”<sup>11</sup> Entre esses autores, serão ressaltadas as colocações de Wole Soyinka, Elie Wiesel, Umberto Eco, Françoise Hérietier e principalmente de Paul Ricouer.<sup>12</sup>

Para fazer um contraponto sobre o uso do conceito de tolerância, apresento as críticas de Leila Shahid<sup>13</sup> e Zvi Yavetz<sup>14</sup>, que preferem reforçar a noção de respeito, que é também um dos objetivos desse trabalho. Esse conceito traz consigo ligações de liberdade e direito de escolha, que no caso especificamente é de pertencer à religião que escolher ou de não professar nenhuma fé.

Sobre a intolerância religiosa no contexto brasileiro, foram de suma importância as pesquisas de Magali Cunha<sup>15</sup> e Maria Aurínea de Oliveira<sup>16</sup>, e Vagner

<sup>8</sup> ROMILLY, Jaqueline de. Intolerância: romanos e gregos, egípcios e judeus. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

<sup>9</sup> LeGOFF, Jacques. As raízes medievais da intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

<sup>10</sup> LOCKE, John. Carta acerca da Tolerância. Coleção “Os Pensadores”. Abril Cultural – pág. 03-39 Trad. de Anoar Aíex. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/342871042/Locke-Carta-sobre-a-tolerancia-pdf>. Acesso em: 12 de Nov 217.

<sup>11</sup> WIESEL, Elie. Prefácio. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.7.

<sup>12</sup> BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

<sup>13</sup> SHAHID, Leila. PAZNER, Avi. As intolerâncias e o processo de paz no Oriente Médio. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

<sup>14</sup> YAVETZ, Zvi. Intolerância: romanos e gregos, egípcios e judeus. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

<sup>15</sup> CUNHA, Magali do Nascimento. Intolerância e violência religiosas no noticiário das grandes mídias brasileiras: a propósito do Relatório Brasil (2011-2015). In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba-PR: 09 a 09/set/2017.

Disponível em: < <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1300-1.pdf> >. Acesso: 10 de novembro 2017.

<sup>16</sup> OLIVEIRA, Aurenéa Maria. Multiculturalismo, Pluralismo e (In)Tolerância Religiosa: o relacionamento dos espíritas pernambucanos com os adeptos de outras religiões (1990-2004). Tese

Gonçalves da Silva<sup>17</sup>, que apontam para as raízes históricas desse problema em nossa nação.

O projeto também teve como objetivo contemplar o pluralismo e a diversidade religiosa, e para entender como esses conceitos se constituem no cenário religioso do Brasil, foram de esteio para essa pesquisa as contribuições de Wagner Lopes Sanches<sup>18</sup>, Antônio Flávio Pierucci<sup>19</sup> e Faustino Teixeira<sup>20</sup>.

Para fundamentar o uso de recursos teatrais no Ensino de História, iniciei as pesquisas pela utilização do teatro na Educação. O campo do estudo do teatro é muito amplo e riquíssimo, com muitas vertentes. Observei que professores de diversas disciplinas o utilizam como recurso didático, pressupondo que ele favoreça o papel ativo do aluno no processo de construção do conhecimento.

Foi possível através das pesquisas de Richard Courtney<sup>21</sup> e Ricardo Japiassu<sup>22</sup>, analisar o caminho percorrido pelo teatro na Educação em diferentes períodos históricos na sociedade ocidental. Para referenciar esses estudos especificamente no Brasil, foram de extrema relevância as ideias de Ingrid Koudela<sup>23</sup> sobre os jogos dramáticos e teatrais, de Carlos Cartaxo<sup>24</sup> sobre a aplicação dos recursos teatrais em sala de aula e Olga Reverbel<sup>25</sup>, que ressalta a importância do processo da atividade teatral.

Sobre o teatro especificamente no ensino de História, as análises realizadas foram de trabalhos de outros professores que realizaram essa experiência em sala

de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco. Aurenéa Maria. *Religiosidades Populares Diálogos e Interpretações*.

<sup>17</sup> SILVA, Vagner Gonçalves. *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: USP, 2015.

<sup>18</sup> SANCHES, Wagner Lopes. *Pluralismo Religioso: as religiões no mundo atual*. São Paulo: Paulinas, 2005.

<sup>19</sup> PIERUCCI, Antônio Flávio. Cadê nossa diversidade religiosa? In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs). *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

<sup>20</sup> PIERUCCI, Antônio Flávio. Cadê nossa diversidade religiosa? In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs). *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

<sup>21</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

<sup>22</sup> JAPIASSU, JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino do Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

<sup>23</sup> KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

<sup>24</sup> CARTAXO, Carlos. *O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001

<sup>25</sup> REVERBEL, Olga. *Oficina de teatro*. Porto Alegre: Kuarup, 1997.

de aula, mas de forma e com conteúdos diferentes. Entre esses professores figuram os registros de Maria Helena Gondin Almeida<sup>26</sup> e Rafael Mauricio Hauer<sup>27</sup>.

O que os autores que analisam o teatro no ensino procuram mostrar em suas análises são as possibilidades do fazer teatral a partir das necessidades pedagógicas, mas sempre ressaltando a preservação do caráter próprio da linguagem teatral em toda sua proporção estética. A ideia de teatro como linguagem foi estudada durante a realização da pesquisa e aplicação do projeto, que teve a intenção de compreender a diversidade religiosa por meio do uso da produção teatral pelos alunos. Parti do pressuposto que conhecendo o diferente e reconhecendo sua legitimidade, é possível alcançar um pluralismo pleno com base no respeito à alteridade.

A pesquisa teve como objetivo produzir um trabalho que refletisse sobre a diversidade religiosa. A princípio foram escolhidos alguns fatos históricos de intolerância religiosa, cuja análise possibilitasse a compreensão da composição e construção da diversidade, buscando priorizar a diversidade religiosa brasileira. Isso seria o meio para entender realidades religiosas de outros países, tanto do passado quanto do presente, proporcionando ao aluno a expansão dos seus conhecimentos.

Com base nas reflexões sobre o Teatro no Ensino, estabeleci parâmetros para que os alunos elaborassem e encenassem peças de teatros nas aulas de História a partir de pesquisas realizadas sobre fatos históricos de intolerância religiosa, permitindo que os alunos construíssem seu próprio conhecimento histórico. Permeando esse trajeto de construção do conhecimento, foram feitos debates sobre os temas escolhidos, com a intenção de incentivar o diálogo entre pessoas com ideias diferentes. Para um possível registro dos resultados, além da escrita da peça teatral, foi requisitado aos espectadores um texto crítico em relação à peça apresentada.

A aplicação do projeto ocorreu em quatro turmas de 8º do Ensino Fundamental, a princípio cada turma foi dividida em grupos, receberam temas como a “Noite de São Bartolomeu”, “Cruzadas”, “Inquisição”, “Religiosidade Brasileira”. A

---

<sup>26</sup> ALMEIDA, Maria Helena Gondim. *História, Teatro e Ensino de História: possibilidades metodológicas*. Catalão, 2017. Dissertação de Mestrado Profissional. Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás Regional Catalão.

<sup>27</sup> HAUER, Rafael Maurício. *Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica*. Curitiba, 2005. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.

ideia era que, a partir da distribuição dos temas, os alunos fizessem uma pesquisa, e apresentassem aos componentes do grupo para desenvolver as peças teatrais. Devido a algumas situações analisadas no segundo capítulo, o projeto teve que ser interrompido e repensado para uma nova aplicação, que apresentou resultados surpreendentemente positivos.

O objetivo é refletir as possibilidades de trabalho com a diversidade religiosa através do teatro, que caminhos podem ser feitos e como a problematização dos fatos históricos que retratam intolerância religiosa vão contribuir para o Ensino de História.

A pesquisa é apresentada em três capítulos: no primeiro se intencionou realizar debates teóricos sobre Religião e História Temática, Intolerância Religiosa, Diversidade e Pluralismo Religioso e delinear o histórico no Teatro no Ensino e abordando em um tópico especificamente o Teatro na disciplina de História. No segundo capítulo relato como foi a aplicação e o desenvolvimento do projeto elaborado. E no terceiro capítulo foram realizadas as análises dos questionários respondidos pelos alunos e dos textos críticos que escreveram como plateia.

## **1. AS BASES CONCEITUAIS PARA ELABORAR UM ESPETÁCULO**

O objetivo desse capítulo é evidenciar como as leituras de teóricos sobre religião, articuladas ao ensino de História podem ser abordados através da metodologia do ensino da disciplina. Isso possibilita estabelecer uma relação passado-presente que permite tratar de intolerância religiosa por meio do fato histórico Noite de São Bartolomeu. Busquei também apoio teórico sobre os conceitos de intolerância e tolerância religiosa, diversidade e pluralismo religioso, e a abordagem do contexto histórico brasileiro. Por fim, discuti a sustentação teórica para aplicação da linguagem teatral no ensino de História, contribuindo para a elaboração do projeto que foi aplicado na sala de aula.

### **1.1 Religião e Ensino de História**

O estudo da religião abrange diversos campos científicos sociologia, antropologia e psicologia. Dentro do campo histórico é possível identificar diferentes categorias de estudos da religião, como por exemplo, o estudo específico das práticas religiosas, rituais, lideranças eclesiais, movimentos religiosos, organizações religiosas, etc. É possível estudar ainda o que é chamado de grandes religiões e as religiões minoritárias. E dentro dessas religiões, sendo elas reconhecidas como grandes ou pequenas, possuem inúmeros detalhes a serem estudados minuciosamente, que podem trazer respostas sobre aquilo que buscamos, segundo o interesse de cada historiador.

Cada estudioso da religião analisa os aspectos segundo seus interesses, há quem se interesse pelas práticas, pelas experiências individuais, pelas instituições, pelas representações religiosas, e cada um fundamenta seus estudos nas teorias que melhor caracterizar cientificamente aquilo que está analisando e identificando na pesquisa.

Numa breve demonstração de como definições de religião podem ser diferentes, Jacqueline Hermann, faz o seguinte apontamento:

Para Durkheim toda religião é uma cosmologia e, como fator essencial de organização e funcionamento das sociedades primitivas, seria a base de toda a vida social; para Weber uma forma entre outras dos homens se organizarem socialmente; para Gramsci um tipo determinado de visão de mundo que se situa entre filosofia (religiosidade dos intelectuais) e o folclore (religiosidade popular), não desligando-se, portanto, das

estratégias de poder que organizam diferentemente as sociedades; para Levi-Strauss, baseando-se no “pensamento selvagem”, a religião pode ser definida como uma “humanização das leis naturais, um antropomorfismo da natureza”; para Freud uma ilusão coletiva, cujo objetivo é dominar o sentimento de impotência que todo homem experimenta frente às forças hostis; para Eliade a referência primordial, o sistema de mundo das sociedades tradicionais, berço privilegiado do “*homo religious*”.<sup>28</sup>

Como, para cada um desses intelectuais, o conceito de religião se difere, para cada indivíduo, a religião também pode ter um significado diferente. No meu caso, entendo religião da seguinte forma: o ser humano acredita em algo espiritual superior a ele. E expressa sua crença através de palavras (orações), gestos, músicas ou se identificando como devoto daquilo que considera divino. Encontrei respaldo para esse pensamento na leitura de Marcello Massenzio que em seus estudos de História das Religiões, apresenta algumas colocações de J.G. Frazer, que tem a seguinte concepção de religião:

Por religião, portanto, eu entendo o propiciar-se e conciliar-se das potências superiores ao homem, supostas a dirigir e controlar o curso da natureza e da vida humana. Assim definida, a religião consiste em dois elementos, um teórico e um prático, isto é, uma crença em potências superiores ao homem e uma tentativa de propiciar-lhes ou satisfazê-las.<sup>29</sup>

Para a historiadora Eliane Moura da Silva o termo “religião” foi construído histórica e culturalmente dentro do mundo ocidental, adquirindo um sentido estreitamente ligado à tradição cristã. Ela define religião da seguinte forma:

Como categoria explicativa para estudiosos dos fenômenos religiosos, religião pode ser definida, para efeitos de organização e análise, como conjunto de crenças dentro de universos históricos e culturais específicos.<sup>30</sup>

Ou seja, a definição de religião pode variar dependendo do seu contexto histórico e cultural, pois nem sempre religião vai ter o mesmo sentido para todas as pessoas e povos. Segundo Eliane M. da Silva, o historiador “deve estar sempre atento ao uso e sentido dos termos que em determinada situação geram crenças

<sup>28</sup> HERMANN, Jaqueline. História das Religiões e Religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). *Domínios da História: Ensaios de teoria e metodologia*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.p.474.

<sup>29</sup> MAZZENZIO, Marcello. *História das Religiões na Cultura Moderna*. São Paulo: Hedra, 2005. p. 61 e 62.

<sup>30</sup> SILVA, Eliane Moura da. Estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro. (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.p. 207



religiosas, ações, instituições, livros, condutas, mitos, ritos, teologias etc.”<sup>31</sup> A autora ainda especifica as seguintes questões:

Costumamos chamar de religiões, de fenômenos religiosos, sistemas extremamente complexos de ideias, conceitos, e é indispensável marcar as diferenças. Reencarnação é diferente de ressurreição; há sistemas religiosos associados a livros sagrados e outros que não possuem tradição escrita; algumas religiões possuem a marca de seus fundadores (por exemplo, Buda, Cristo, Maomé), enquanto outras são animistas e naturalistas; instituições religiosas com templos, clero, sacramentos coexistem com associações livres, étnicas e tribais variadas. Cada sistema religioso deve ser compreendido e respeitado em sua singularidade. Apesar da complexidade e diversidade, os sistemas religiosos podem ser agrupados segundo regras e pressupostos comuns para fins de estudo e pesquisa. Em primeiro lugar, historicamente falando, não há religião individual, e sim exclusivamente religiões de grupos sociais, coletivos (tribos, Estado, Igrejas etc). O que é individual é a religiosidade como forma particular de participar e experimentar a religião pré-constituída e supra-individual.<sup>32</sup>

Dessa forma, conseguimos compreender que existem várias maneiras de entender como a religião é constituída, algumas são institucionalizadas, outras não, mas todas apresentam um conjunto complexo de elementos que nem sempre são os mesmos, considerando as particularidades de cada religião.

Sobre a prática da religiosidade, Eliane M. da Silva aponta que não existe religião individual, o que existe individualmente é a religiosidade que é praticada pelos indivíduos, a qual cada um faz de forma diferenciada e única, até mesmo dentro da mesma religião ou espaço religioso coletivo.

Identificando o que é religião, é possível definir o que se espera estudar a respeito desse conceito no Ensino de História. Eliane M. da Silva aponta sobre o estudo da história das religiões: “Estudar a história das religiões significa identificar conjuntos de ideias, crenças, comportamentos, literatura, arte e instituições que hoje chamamos de religiosos, ao longo de determinado período de tempo.”<sup>33</sup> A autora ainda afirma que esses conjuntos estão presentes nas culturas de todos os grupos humanos, ou seja, é impossível excluir religião da história da humanidade, tanto no passado quanto no presente.

O importante é se conscientizar do quão necessário é estudar religiões na disciplina de História, assim como economia, política e costumes, para que os

---

<sup>31</sup> Ibidem.p.207.

<sup>32</sup> Ibidem.207 e 208.

<sup>33</sup> Ibidem. p. 208.

alunos possam perceber a constituição religiosa, e assim ter a possibilidade de assimilar a diversidade.

Para tratar de religião em sala de aula, Eliane M. da Silva, faz alguns alertas:

É muito importante lembrar ao professor que o tema religião desperta paixões variadas em sala. Deve existir uma sensibilização com a classe para fazer uma distinção entre aula de catequese e um estudo sobre as religiões. O professor deve dizer com clareza que, para o historiador, não existe uma religião mais *correta* do que a outra. As questões devem evitar a apologética e tentar um estudo histórico efetivo. É sempre importante frisar que há locais em que, em nome de uma concepção de Deus, as pessoas matam os adversários de outra concepção. Assim, o estudo comparativo acaba sendo um exercício fundamental de tolerância e de convivência de culturas diversas.<sup>34</sup>

Podemos fundamentar nessa ideia o principal objetivo de estudar religiões na disciplina de História: exercitar o respeito através do conhecimento da diversidade, em perspectiva histórica.

O estudo de Religião no Ensino de História ainda não é muito explorado pelos historiadores da educação, pois quando se trata de Religião e Ensino, normalmente as análises são encontradas especificamente na área da disciplina de Ensino Religioso. Os livros didáticos de História sempre trazem assuntos referentes à religião dos povos, mas quando se trata de trabalhos historiográficos com análises mais profundas, encontramos um déficit no Brasil. O que se encontra são como os estudos das religiões de matrizes africanas podem ser inseridos no Ensino de História. Temos vários estudiosos como Kalina Vanderlei Silva, Carla Bassanezi Pinsky, Fábio Pestana Ramos, Marcos Lobato Martins e Carlos Renato Carola, que se dedicaram a pensar sobre diversos temas na sala de aula no ensino de História, com livros sobre Ensino de História abordando diversos temas, tais como: biografias, gênero, cultura, alimentação, história regional, meio ambiente e outros. Mas são poucos que se dedicam a escrever sobre o Ensino de História e Religião, entre eles, encontram-se as já citadas Eliane Moura da Silva e Cristine Fortes Lia.

É possível afirmar que, por mais que o campo dos estudos religiosos no Brasil tenha crescido, no âmbito do Ensino ainda é muito pouco o que se tem de análises. Sobre a escassez de produção no Brasil, no quesito de Religião no Ensino de História, Cristiane Fortes Lia, faz o seguinte apontamento:

É possível identificar um lamentável afastamento entre o que vem sendo produzido pela academia e o que vem sendo ensinado nas salas de aula sobre o tema religião e religiosidades. O permanente abismo academia

---

<sup>34</sup> Ibidem. p.213.

versus escola torna-se ainda mais sensível quando enfoca uma temática permanentemente abordada de forma dogmática. O papel das novas contribuições das pesquisas realizadas pelos historiadores precisa atingir a sala de aula, desde o ensino fundamental até o superior. Pois é através de novas abordagens que será possível redimensionar a importância do ensino da temática, para a compreensão das experiências históricas das diferentes sociedades.<sup>35</sup>

Além de serem de extrema importância novas abordagens no ensino de História, os instrumentos que se utiliza para essas abordagens, se forem aplicados de forma adequada, podem tornar o ensino de História ainda mais efetivo.

Sobre o ensino de História das religiões e religiosidades, Lia faz algumas críticas, sobre a forma que a disciplina tem tratado esses temas:

O ensino transformou a história das religiões em um gueto, em um espaço das compreensões do desnecessário, em um apêndice das explicações sobre as civilizações e suas manifestações culturais. A tendência em confirmar a secularização da sociedade promoveu um afastamento dos temas religiosos, condenados à marginalidade do conhecimento histórico, pela crença de não promover assuntos sem base científica na sala de aula. O conhecimento sobre religiosidades ficou a cargo de representantes religiosos, que promoviam crenças desenvolvidas pelas suas bases teológicas.<sup>36</sup>

Para abordar religiões no Ensino de História, Eliane M. da Silva aponta que o caminho a ser percorrido pode ser através da História das Religiões, a partir da qual é possível obter conhecimento sobre as mais diversas religiões.

Geralmente na disciplina de História no Ensino Fundamental e Médio, os alunos têm acesso à História das Religiões através dos livros didáticos adotados nas escolas, mas como aponta Lia, esse tema aparece como parte da História Geral, “alinhado cronologicamente com o encadeamento dos períodos estudados”. Destaca ainda que isso traz a ideia que

a vida religiosa nunca ocupou lugar mais destacado na organização das sociedades. No caso da história do Brasil e da América, a religiosidade é enfocada como parte do exotismo dos indígenas e africanos e dentro dos processos de catequização. Pouco ou nada se fala sobre religião modelando os comportamentos sociais.<sup>37</sup>

E é necessário que os alunos tenham esse tipo de conhecimento histórico. Não que todos conteúdos devam ter essa abordagem, mas ela não está ocorrendo nem em proporção mínima. Existem diversos fatos históricos nos quais a religião foi

<sup>35</sup> LIA. Cristine Fortes. História das religiões e religiosidades: contribuições e novas abordagens. *Aedos*. n.11. vol.4 – Set. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31208>. Acesso em: janeiro/2018. p. 550.

<sup>36</sup> Ibidem.p.3.

<sup>37</sup> Ibidem. p. 551.

a causadora de comportamentos e ações sociais, como por exemplo, a Noite de São Bartolomeu (1572). Os alunos precisam aprender a analisar fatos históricos sob essa perspectiva também.

A religião como uma temática de abordagem no Ensino de História apresenta uma proposta de aproximação das experiências religiosas vividas pelos alunos com os fatos do passado. Pois a religião é algo ainda que em moldes atuais, faz parte do presente do aluno, seja como praticante ou como alguém que observa as práticas religiosas na sociedade em que vive. Lia afirma que a experiência religiosa foi e é comum a todas as sociedades, e destaca como isso está presente nas formações sociais:

Os diferentes grupos humanos necessitaram de elementos que proporcionassem explicações e sentidos para sua existência. Através de crenças comuns, constituíram suas lógicas de poder e “ligaram-se” enquanto sociedades. É necessário, para uma ampla compreensão histórica das diferentes sociedades marcar o lugar da experiência religiosa, como elemento que organiza e confere originalidade aos diversos grupos humanos.<sup>38</sup>

Os objetivos do estudo da história das religiosidades na disciplina de História têm que estar bem esclarecidos. Para justificar o estudo do tema e do conteúdo específico que foi escolhido para esta pesquisa – a Noite de São Bartolomeu-, será utilizada a colocação de Cristine F. Lia:

Uma das contribuições do ensino de história das religiosidades é promover a tolerância entre os diferentes grupos culturais. Este desafio de buscar elementos que propicie um ensino capaz de minimizar as práticas de intolerância é o enfoque do ensino por temas transversais. A história das religiões e religiosidades contribui imensamente para as abordagens pelos temas transversais, por desenvolver a capacidade de produzir conhecimentos em diversas áreas do ensino e permitir uma leitura de mundo mais ampla, mais vinculada à dinâmica dos processos históricos, menos centrada em visões cronológicas e particularizadas das diversas áreas do conhecimento.<sup>39</sup>

Tendo em vista a história das religiões e religiosidades no Ensino de História, a intenção deste trabalho foi atingir resultados que valorizem as diversidades culturais, para o suporte teórico, busquei os motivos pelos quais o estudo de história por temas tem maior capacidade de abrangência do que o estudo através da cronologia. Defensores da abordagem temática no Ensino de História, Nilton Mullet

---

<sup>38</sup> Ibidem. p.552.

<sup>39</sup> Ibidem. p.554.

Pereira e Cleusa Maria Gomes Graebin, apontam a aproximação que a História Temática tem com a vida dos alunos:

Ensinar a partir da abordagem da História Temática significa principalmente pensar o ensino de História como decorrência das urgências do presente. O tema selecionado para o ensino é o efeito de um problema que se apresenta na atualidade do estudante, que faz irromper o drama de decifrar, através do “ofício do historiador”, as questões que se apresentam na vida vivida dos alunos. Escolher temas para ensinar História significa selecionar problemas do presente e pensar o passado a partir das fronteiras temáticas estabelecidas, pensadas e exigidas pelas urgências do tempo presente.<sup>40</sup>

Com base nesses apontamentos, justificamos que a escolha da abordagem do fato específico da Noite de São Bartolomeu foi com base nas preocupações com problemas que se apresentam no presente, como a intolerância religiosa. O fato permite não só analisar a questão de intolerância, mas também da existência de uma diversidade religiosa. Sendo esses dois fatores muito próximos às realidades e experiências vividas pelo povo brasileiro, consequentemente, pelos nossos alunos.

Sobre a necessidade de os alunos entenderem a importância do ensino da História, para que o aprendizado faça sentido para eles, Pereira e Graebin apontam a seguinte discussão:

Desde as fartas discussões dos anos de 1980 até os dias atuais, professores e pesquisadores da área de ensino têm colocado repetidamente a necessidade de construir na sala de aula de História, desde os anos finais do Ensino Fundamental, um espaço no qual a História possa ser o instrumento da ação social; um instrumento capaz de equipar novas gerações com as ferramentas para ler as representações que circulam na sociedade do momento presente e que circularam no passado. Em uma palavra, fazer do ensino de História um campo constituição de subjetividades capazes de pensar historicamente as coisas do mundo e de pensar o Outro sem aprisioná-lo no interior de nossas referências.<sup>41</sup>

A escolha de ensinar História através da abordagem temática não tem como intenção abandonar o passado como objetivo privilegiado da disciplina de História, mas sim dar sentido para o estudo desse passado, como afirma Pereira e Graebin: “É o presente que estabelece o que deve ser ensinado sobre o passado. Nesse sentido, a História Temática se volta sobre o presente para compreender o passado

---

<sup>40</sup> PEREIRA, Nilton Mullet. GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino da história. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet, BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GEDOZ, Sirlei Teresinha, PADRÓS, Enrique Serra (org.). Ensino de história: desafios contemporâneos. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010. p.174.

<sup>41</sup> Ibidem.p.172

e, ao mesmo tempo, se utiliza do passado para dar novos contornos aos problemas do presente.”<sup>42</sup>

A maioria dos livros didáticos escolares utilizados pelos professores de História de escolas públicas do Estado do Paraná apresenta um estudo cronológico que nem sempre permite uma discussão aprofundada de outros temas. Quanto a essa questão, Lia faz a seguinte crítica no que diz respeito ao tema religiosidades:

O mesmo ensino que relega a falta de importância a alguns temas é o que pulveriza informações desconectas aos alunos, proporcionando a visão de uma história em partes, cronológica, mas sem continuidades na abordagem. Um conhecimento distante da realidade dos alunos e pouco atraente, pela abstração extrema na compreensão de todas estas partes desencadeadas. Além disso, o excesso de visão cronológica que ainda orienta o ensino de história proporciona um distanciamento ainda maior da abordagem de temas sobre religiosidades.<sup>43</sup>

Então cabe ao professor analisar e perceber quais são os problemas e assuntos que fazem parte da realidade dos alunos e, a partir disso, escolher temas com enfoque histórico que permitam uma relação entre passado e presente, em que o aluno se perceba como parte da construção histórica.

No Estado do Paraná, os professores de História elaboram seus planos docentes com base nas Diretrizes Curriculares Estaduais. Segundo Sueli de Fátima Dias, professora que analisou a História Temática como metodologia, a mesma se apresenta de forma que:

Qualifica os objetivos do ensino da disciplina, ressaltando especialmente a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico e o desenvolvimento da ação, entre alunos e professores, de pensar historicamente. Considera a opção e o encaminhamento metodológico da História Temática fundamentais para o alcance desses objetivos. Para que esses possam ocorrer sugere que o professor faça uma seleção de conteúdos significativos e opte, a partir destes conteúdos, por recortes que delimitem espacial e temporalmente o objeto de estudos.<sup>44</sup>

Na DCE encontram-se as suas bases de fundamentação e elaboração:

Sob uma perspectiva de inclusão social, estas Diretrizes consideram a diversidade cultural e a memória paranaenses, de modo que buscam contemplar demandas em que também se situam os movimentos sociais. [...]

<sup>42</sup> Ibidem. p.174

<sup>43</sup> LIA, Cristine Fortes. História das religiões e religiosidades: contribuições e novas abordagens. *Aedos*. n.11. vol.4 – Set. 2012. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31208>. Acesso em: janeiro/2018. p. 552.

<sup>44</sup> DIAS, Sueli de Fátima. História Temática como metodologia do Ensino de História: percepções de professores em um processo de formação continuada. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_sueli\\_fatima\\_dias.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sueli_fatima_dias.pdf) Acesso em: fevereiro/2018.

A análise histórica da disciplina e as novas demandas sociais para o ensino de História se apresentam como indicativos para estas Diretrizes Curriculares, visto que possibilitam reflexões a respeito dos contextos históricos em que os saberes foram produzidos e repercutiram na organização do currículo da disciplina.

Neste documento, a organização do currículo para o ensino de História tem como referência os Conteúdos Estruturantes, entendidos como conhecimentos que aproximam e organizam os campos da História e seus objetivos. Os Conteúdos Estruturantes relações de trabalho, relações de poder e relações culturais podem ser identificados no processo histórico da constituição da disciplina e no referencial teórico que sustenta a investigação histórica em uma nova racionalidade não-linear e temática.<sup>45</sup>

Ao elaborar as Diretrizes com Conteúdos Estruturantes para guiar o professor em seu Plano de Trabalho Docente, seus elaboradores mostram que seus fundamentos teórico-metodológicos são baseados na concepção de que não existem verdades prontas e definitivas, e que a disciplina deve dialogar com várias vertentes, recusando o ensino de História dogmático e ortodoxo. As Diretrizes tomam como seu principal referencial de matriz curricular as ideias do historiador alemão Jörn Rüsen

-o qual propõe uma matriz disciplinar da História para qual se compreenda a organização do pensamento histórico dos sujeitos. O professor, ao entender como se dá esta organização do pensamento histórico, poderá encaminhar suas aulas de maneira que o aprendizado seja significativo para os estudantes.<sup>46</sup>

As correntes historiográficas nas quais as Diretrizes encontram-se respaldadas para compor seus Conteúdos Estruturantes e até mesmos os conteúdos básicos, também chamados de temas históricos, são a Nova História, Nova História Cultural e a Nova Esquerda Inglesa. A ideia de utilizar as contribuições dessas correntes e estruturá-las a partir da ideia da formação da consciência histórica de Rüsen tem como objetivo que “a prática do professor contribua para a formação da consciência histórica nos alunos a partir de uma racionalidade histórica não-linear e multitemporal”<sup>47</sup>

As Diretrizes propõem ainda

que os estudos das ações e das relações humanas do passado partam de problematizações feitas no presente por meio de expectativas de futuro. Assim, a partir da temática proposta pela problematização, o professor e o aluno determinam o período que define os marcos temporais que balizam seu estudo.

<sup>45</sup> PARANÁ. Estado do. Diretrizes Curriculares de História. 2008. p. 44 e 45.

<sup>46</sup> Ibidem.p.46

<sup>47</sup> Ibidem.p.60

Contudo, busca-se a superação de periodizações tradicionais determinadas *a priori*, como, por exemplo, determinado uso da periodização quadripartite da História. Estas diretrizes valorizam as múltiplas temporalidades e perspectivas históricas escolhidas, priorizando os diferentes sujeitos.<sup>48</sup>

Podemos observar que as Diretrizes tentam aproximar o Ensino de História do presente vivido pelo aluno, para quem o aprendizado deve fazer sentido. Mas ao utilizar a História Temática como método de ensino, Circe Bittencourt alerta para o seguinte cuidado:

A impossibilidade do estudo de “toda a história da humanidade” é considerada como óbvia, o que não significa, no entanto, que não haja preocupação com uma concepção de totalidade na sua abordagem. Existe um cuidado em explicitar que o ensino da disciplina não pode se apresentar de forma fragmentada e que é preciso manter como meta a apreensão, por parte do aluno, de uma visão da história como um processo. O ato de recorrer a temas, e aos conceitos serve exatamente para conceber a ideia de totalidade e de processo.<sup>49</sup>

Derivando dos Conteúdos Estruturantes, os conteúdos básicos/temas históricos e específicos foram a opção de organização para a DCE, e apresentadas em um anexo, que traz primeiramente os conteúdos estruturantes, depois os básicos, a abordagem teórico-metodológica e, por fim, a avaliação.

As Diretrizes são um documento que os professores devem utilizar para elaborar seu Plano de Trabalho Docente (PDT) no Estado do Paraná<sup>50</sup>, ressaltando que é dada autonomia para cada professor e escola para elaborar os Planos de acordo com sua realidade escolar. Então, as DCE colocam que, para os anos Finais do Ensino Fundamental, os conteúdos básicos devam ser organizados da seguinte forma:

a escolha de temas dos recortes temáticos que organizam os conteúdos básicos se deve à opção política e teórica-metodológica de romper com a narrativa histórica tradicional, linear, eurocêntrica, homogeneizadora e

<sup>48</sup> Ibidem. p. 62

<sup>49</sup> BITTENCOURT. Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.116

<sup>50</sup> Depois que a BNCC foi homologada pelo Ministério da Educação e se tornou obrigatória nos currículos brasileiros, o Paraná iniciou a elaboração da versão preliminar de um documento orientador dos currículos, chamado "Referencial Curricular do Paraná: Princípios, direitos e orientações". Esse procedimento seguiu as orientações do Conselho Nacional de Educação, no Parecer n.º 15/2017 - CNE/CEB, e as suas determinações constantes da Resolução n.º 02/2017 - CNE/CEB. Assim que for consolidada a versão final, o Referencial Curricular do Paraná será encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, órgão normativo do Sistema Estadual de Ensino. Ao obter parecer favorável do CEE, passará a ser referência para a reorganização dos currículos nas escolas que pertencem ao Sistema Estadual de Ensino.  
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1383> . Acesso em: 16 de outubro de 2018.



totalizante da divisão quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea).[...]

Para o Ensino Médio, reforça-se a ideia de que os conteúdos básicos são temas históricos. Nessas Diretrizes, essa identificação se justifica pela opção teórico-metodológica, pela história temática. Os temas históricos estão necessariamente articulados aos conteúdos estruturantes. A especificidade, nesse nível de ensino, está na formação de uma maior complexidade conceitual na explicação e interpretação histórica dos conteúdos específicos<sup>51</sup>

Os conteúdos Estruturantes são comuns para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, no entanto os Conteúdos Básicos se diferenciam. As Diretrizes apresentam que para cada série do Ensino Fundamental devem-se utilizar os seguintes recortes temáticos: 6º ano – Os diferentes Sujeitos suas culturas suas Histórias. 7º ano: A Constituição Histórica do Mundo Rural e Urbano e a Formação da Propriedade em Diferentes Tempos e Espaços. 8º ano: O Mundo do Trabalho e os Movimentos de Resistência. 9º ano: Relações de Dominação e Resistência: a Formação do Estado e das Instituições.<sup>52</sup>

Desses recortes temáticos apresentados nas DCE, os assuntos ligados a Religião e Religiosidades são mencionados especificamente nos 6º e 9º anos. No 6º ano o tema é ligado à questão da cultura e, no 9º, a movimentos sociais e religiosos. Para o Ensino Médio, as DCE apresentam 6 temas nos Conteúdos Básicos, sendo um deles: Cultura e Religiosidade.<sup>53</sup>

Com base no que é apresentado nas DCE, é possível perceber que o tema Religião e Religiosidades, principalmente no Ensino Fundamental, carece de maior atenção. Mesmo que o professor possa fazer seu PDT, adequando a sua realidade escolar, ele vai encontrar dificuldades para elencar aos conteúdos básicos apresentados principalmente nos 7º e 8º anos. Ressaltando, que, nos 6º e 7º anos, as escolas têm a disciplina de Ensino Religioso, mas com abordagens diferenciadas do Ensino de História. Por isso, não deve servir de justificativa para não tratar do tema religiosidades no Ensino Fundamental, na disciplina de História.

<sup>51</sup> PARANÁ. Estado do. Diretrizes Curriculares de História. 2008. p. 88.

<sup>52</sup> Ibidem. 89 e 90

<sup>53</sup> Ibidem. p. 93

## 1.2 Contexto histórico sobre a Intolerância e da construção de Tolerância

Debater intolerância religiosa na escola se faz tão importante quanto debater sobre gênero, preconceito racial, etnias, inclusão social, diversidade, sexualidade e tantos outros assuntos. Faz-se necessário ter esse diálogo na escola para que nossos alunos tenham a dimensão dos estragos que a intolerância já provocou entre vários povos. Apesar de época, modernização ou letramento dos povos, a intolerância religiosa se fez presente em diversas ocasiões provocando tortura, extermínio e assassinato de pessoas, simplesmente por essas pessoas desejarem exercer em liberdade suas práticas religiosas.

Na escola se adquire um tipo de saber, e deve se aprender a questionar, e não aceitar as atrocidades que o mundo apresenta, sendo a intolerância religiosa uma delas. Se houver questionamentos sobre o porquê ela ocorre, haverá possibilidade de conhecimento, que pode anular a ignorância, uma geradora de conflitos.

A discussão em torno da intolerância religiosa abrange inúmeros conceitos, desde a dicotomia intolerância/tolerância, passando pela liberdade religiosa, diversidade, pluralismo, laicização, até respeito e justiça. Portanto, mesmo que se pontuasse cada um desses conceitos e os relacionasse com a intolerância religiosa, ainda assim não seria suficiente para explicar de forma satisfatória todos os aspectos que o tema exige.

Em relação ao conceito de tolerância, Romilly traz suas colocações a partir das análises sobre a Grécia Antiga, afirmando a origem do protesto contra a intolerância no continente europeu. Para a autora, o princípio democrático se confunde com o princípio da tolerância, ao dizer que tolerância na Grécia tratava-se de realmente compreender o outro, de ouvi-lo e de levá-lo em conta, no que se dizia à respeito ao aspecto religioso.<sup>54</sup> Mas trabalhando com o sentido da palavra em si, registra que:

Então, a partir do século V, assiste-se a um flagrante desenvolvimento das palavras que significam suavidade, equidade, indulgência. Sobretudo a palavra *épíikeia*, que significa uma equidade que não é exercida pela justiça, no sentido estrito e muito rigoroso: é a palavra que os dicionários

<sup>54</sup> ROMILLY, Jaqueline de. Intolerância: romanos e gregos, egípcios e judeus. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 32.

utilizam para traduzir a ideia de tolerância.[...] Os gregos descobrem a tolerância e condenam tudo que vai contra ela, como selvageria, falta de equidade, brutalidade.<sup>55</sup>

Para encerrar suas colocações, Romilly diz que se voltarmos os olhos para a tradição grega, no que se diz respeito à tolerância, só teremos a ganhar, principalmente porque a atualidade demonstra grande necessidade de tais lições<sup>56</sup>. Já Zvi Yavetz problematiza o assunto, apontando que os gregos “duvidavam de que virtudes como a tolerância pudessem ser ensinadas, principalmente em época tumultuada, quando as palavras perdem seu verdadeiro sentido.”<sup>57</sup> É possível perceber que a luta contra intolerância realmente é tão antiga, quanto árdua.

Já o historiador Jacques Le Goff afirma que a noção de tolerância surgiu no século XVI, assim como também a noção de intolerância. Apontando que “Uma de suas primeiras utilizações públicas é encontrada no *Edito de Tolerância* (1562), que concede liberdade aos cultos protestantes. A partir do final do século XVII, ela é amplamente utilizada (assim como a de intolerância).”<sup>58</sup>

A respeito da tolerância, Jacques Le Goff, diz que esta é uma construção, uma conquista, e mesmo antes de surgir o uso do termo, houve práticas, tanto individuais quanto coletivas na Europa Ocidental, que podem ser rotuladas como de tolerância ou de intolerância. E destaca algumas dessas práticas, deixando claro que para ele “A intolerância se manifesta por meio de procedimentos de proibição, de exclusão ou de perseguição.”<sup>59</sup>

Para Le Goff, a formação de valores do Ocidente tem suas raízes no medievo, com destaque para o estabelecimento do cristianismo e a chegada dos povos germânicos, e que a partir do século VII, houve uma nova configuração religiosa e política, com o islã, a leste e ao sul dos povos cristãos. Ressalta um aspecto interessante sobre a intolerância da Igreja Católica medieval, que no início de sua história, a cristandade sofreu perseguições do Império Romano pagão, depois ela perseguiu aqueles os quais excluía, como por exemplo, os judeus e muçulmanos, e adotou as mesmas práticas que o antigo império, como prisão e

---

<sup>55</sup> Ibidem, p. 33.

<sup>56</sup> Ibidem, p.33.

<sup>57</sup> YAVETZ, Zvi. Intolerância: romanos e gregos, egípcios e judeus. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 34.

<sup>58</sup> LeGOFF, Jacques. As raízes medievais da intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.38.

<sup>59</sup> Ibidem, p.38.

condenação para aqueles que não tolerava: “judeus, heréticos, bruxos e bruxas, praticantes de rituais considerados mágicos e diabólicos e os homossexuais.”.<sup>60</sup>

Ainda, segundo Le Goff, a Alta Idade Média foi uma época relativamente tolerante, com conversões por conveniências e com

integração religiosa, política, social e jurídica, que resulta na cristianização da população, na formação de Estados cristãos e do Império Carolíngio, no nascimento da sociedade feudal e, na época carolíngia, na substituição dos direitos étnicos e dos direitos de sangue pelo direito de solo. Estabelece-se uma certa coabitação entre cristãos e judeus. Os muçulmanos, culpados de distúrbios, são objeto, sobretudo, de medidas defensivas e coibitivas.<sup>61</sup>

Quando houve grandes transformações entre os séculos XI ao XIV e a cristandade já estava fortalecida em diversos aspectos, em crescimento demográfico, econômico, político até o cultural, a Igreja Católica passou a reprimir e agredir sujeitos agentes das supostas ameaças ao seu poderio. Os primeiros a sofrer perseguições por parte dos cristãos foram os judeus e os muçulmanos. Os muçulmanos foram grandes alvos tanto nas Guerras de Reconquista, quanto nas Cruzadas. E mesmo que os judeus tenham praticamente as mesmas origens religiosas que os cristãos, tiveram destruições de sinagogas, destruições do Talmude no fogo, imposição do uso da roseta e expulsões.<sup>62</sup>

Não demorou muito para a Igreja criar um tribunal para julgar os menos tolerados, os que ela denominou de hereges, numa tentativa de constituir uma sociedade cristã sem a intrusão de sujeitos considerados por ela infames e impuros de alguma forma. Esse pensamento se consolidou na França e na Inglaterra, reforçando o processo de intolerância, e posteriormente na Espanha, no final do século XV, traz o florescimento da ideia de pureza de sangue. Assim foi possível instaurar “o moderno sistema de intolerância, de exclusão e de perseguição, embora sua manifestação e seus efeitos sejam restringidos por algumas estruturas e mentalidades que preservam a tolerância.”<sup>63</sup> Percebe-se que a intolerância nunca se limita a um só aspecto, por exemplo, só ao religioso, ela sempre vai abranger outras questões como políticas, raciais, étnicas, biológicas e sociais. Esse fenômeno, para Wole Soyinka, funciona como “elos de uma corrente, uma forma de

---

<sup>60</sup> Ibidem, p.39.

<sup>61</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>62</sup> Ibidem, p. 40.

<sup>63</sup> Ibidem, p. 41.

intolerância prende-se a outra e a sustenta. A intolerância política torna-se étnica, em seguida religiosa e vice-versa.”<sup>64</sup>

John Locke, filósofo inglês do século XVII, escreveu sobre esse aspecto, em um período de avanço de liberalismo, guerras e perseguições religiosas. Ainda que em um contexto histórico diferente da atualidade, suas ideias contra a intolerância religiosa ainda são cabíveis e defensáveis. Na Carta sobre a Tolerância (1689), ele afirma: “Caso alguém sofra tormentos para ter que se converter, certamente, ninguém acreditará que tal atitude tenha nascido do amor”.<sup>65</sup>

Sobre ao que cabe a religião e ao governo civil, e suas atribuições defende Locke:

Mas que uns não podem camuflar sua perseguição e crueldade não cristãs com pretexto de zelar pela comunidade e pela obediência às leis; e que outros, em nome da religião, não devem solicitar permissão para sua imoralidade e impunidade de seus delitos; numa palavra, ninguém pode impor-se a si mesmo ou aos outros, quer como obediente súdito de seu príncipe quer como sincero venerador de Deus: considero isso necessário sobretudo pra distinguir entre funções do governo civil e da religião, e para demarcar as verdadeiras fronteiras entre a Igreja e a comunidade.<sup>66</sup>

Observa-se então que nem perseguições nem crueldades sob justificativa religiosa, com pretexto de zelar pela comunidade, são aceitáveis. A função da religião deve ser separada da do governo civil, que, por sua vez não deve aderir a nenhuma religião específica, para que não haja favorecimentos e discriminações.

A fé deve ser exercida em liberdade, seja no que for, e a liberdade de acreditar no que quiser ou em quem quiser, deve ser um direito assegurado a todos seres humanos. Para Locke, “Mesmo se alguém quisesse, não poderia jamais crer por imposição de outrem”<sup>67</sup>, principalmente pelo fato de a religião estar ligada a questões do espírito: “Confisque os bens dos homens, aprisione e torture seu corpo: tais castigos serão em vão, se se esperar que eles o façam mudar seus julgamentos internos acerca das coisas.”<sup>68</sup>

Podem até ocorrer conversões por conveniência, mas causam questionamentos se elas são verdadeiras, ou se ocorrem somente para se livrar da

<sup>64</sup> SOYINKA, Wole. Intolerância e direitos do homem: o preço do revisionismo. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.133.

<sup>65</sup> LOCKE. John. Carta acerca da Tolerância. Coleção “Os Pensadores”.Abril Cultural – pág. 03-39 Trad. de Anoar Aiex. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/342871042/Locke-Carta-sobre-a-tolerancia-pdf>. Acesso em: 12 de Nov 217. p.6.

<sup>66</sup> Ibidem, p. 7

<sup>67</sup> Ibidem, p.8

<sup>68</sup> Ibidem, p. 8

perseguição. Então, deve-se pensar se essa é função da religião: coagir as pessoas a acreditarem em algo que elas não querem ou participar de rituais dos quais elas não gostam e que para elas são sem sentido? Se esse for o papel da religião, ela deve realmente ter essa expressão *religião*?

Cada ser humano deve ter o direito de exercer sua liberdade religiosa, assim como deve exercer a tolerância a respeito da religião de outrem. Acerca disso, pondera Locke:

Nenhum indivíduo deve atacar ou prejudicar de qualquer maneira a outrem nos seus bens civis porque professa outra religião ou forma de culto. Todos os direitos que lhe pertencem como indivíduo, ou como cidadão, são invioláveis e devem ser-lhe preservados. Estas não são as funções da religião. Deve-se evitar toda violência e injúria, seja ele cristão ou pagão.<sup>69</sup>

Ainda, segundo Locke, a tolerância mútua não deve existir somente entre as pessoas que divergem entre si em assuntos religiosos, mas ela deve existir também entre as diferentes igrejas, pois nenhuma delas tem poder sobre a outra<sup>70</sup>. Deve haver um entendimento nas igrejas que, ao serem diferentes umas das outras, não devem se impor umas às outras, e sim aprender a conviver com as diferenças, e características específicas que apresentam.

### 1.3. Conceitos de intolerância e tolerância

Para o dramaturgo nigeriano Wole Soyinka, refletir sobre a intolerância é importante porque “A história da intolerância não é constituída apenas de episódios do passado, mas também de realidades contemporâneas.”<sup>71</sup>

Sobre a intolerância religiosa ou étnica, o presidente da Academia Universal das Culturas e filósofo Elie Wiesel, pontua que o problema está na ausência de linguagem:

[...]a intolerância não é apenas o instrumento fácil do inimigo; ela é o inimigo. Ela nega toda a riqueza veiculada pela linguagem. Quando a linguagem fracassa é a violência que a substitui. A violência é a linguagem daquele que não se exprime mais pela palavra. A violência é também a linguagem da intolerância, que gera o ódio. Pois quando a linguagem

<sup>69</sup> Ibidem, p.12

<sup>70</sup> Ibidem, p.12

<sup>71</sup> SOYINKA, Wole. Intolerância e direitos do homem: o preço do revisionismo. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 132.

fracassa, ela é substituída pela violência, que por sua vez, é a linguagem da intolerância, que gera o ódio.<sup>72</sup>

Para Wiesel, a intolerância está situada no início do ódio, e deve ser detida antes que seja tarde demais. Para vencer o ódio, só existe um meio: impedi-lo de nascer, pois assim que floresce, causa enormes estragos: “Odiar é negar a humanidade do Outro, é diminuí-lo. É limitar nossos horizontes ao reduzir os do Outro.”<sup>73</sup>

Alguns questionamentos que surgem sobre a intolerância são: por que existe intolerância? O que faz as pessoas se tornarem intolerantes em relação a outras? Para Umberto Eco não gostamos dos que são diferentes de nós “porque têm uma cor diferente de pele, porque falam uma língua que não entendemos, porque comem rã, cachorro, macaco, porco, alho, porque usam tatuagem...”<sup>74</sup>. Devemos ter cuidado, com a mais perigosa das intolerâncias, que para o autor é aquela que, “na ausência de qualquer doutrina, nasce dos impulsos elementares; por isso é que ela é difícil de ser identificada e combatida com a ajuda de argumentos racionais.”<sup>75</sup> Eco nomeia essa intolerância de intolerância selvagem, que escapa a qualquer crítica, mas contra a qual os intelectuais devem lutar, e assumir essa luta como um desafio.

76

Ao refletir sobre a intolerância e a tolerância, Paul Ricoeur acrescenta mais um termo para auxiliar na análise dos dois conceitos, o de intolerável:

A primeira reação do coração é sempre esta: “Isso é francamente intolerável!” Acontece aqui com a justiça: “Isso é injusto!”, é o nosso primeiro protesto. É pela indignação que entramos no problema. Mas quem diz isso? Quem apela para o intolerável? É o intolerante, projetando sobre o outro sua injusta *rejeição*, ou o tolerante descobrindo os limites da sua tolerância, na *abjeção*. Essa ambiguidade do intolerável nos remete ao outro perigo: o da confusão dos gêneros; o que vale na esfera do direito constitucional vale no plano das mentalidades e das tradições culturais? E o termo não muda completamente o sentido de sentido, ou até mesmo não perde toda a aplicação, quando se o estende ao plano da prática religiosa e da reflexão teológica?<sup>77</sup>

<sup>72</sup> WIESEL, Elie. Prefácio. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.7.

<sup>73</sup> WIESEL, Elie. Prefácio. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.8.

<sup>74</sup> ECO, Umberto. Definições léxicas. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 17.

<sup>75</sup> Ibidem, p.18.

<sup>76</sup> Ibidem, p.19.

<sup>77</sup> RICOEUR, Paul. Tolerância, intolerância, intolerável. In: RICOEUR, Paul.(org.) *Leituras 1 Em torno ao político*. São Paulo: Edições Loyola, 1995, p.174.

As colocações acima despertam reflexões sobre o que é intolerável, e para quem é intolerável. É para o tolerante que percebeu que algo passou os limites estabelecidos por si mesmo do que é tolerável? Do que acha absurdo? Ou limites estabelecidos por constituições? É intolerável só porque está violando a lei? Ou é um intolerante que rejeita tudo que o outro faz, só por fazer de uma forma diferente da sua? O conceito nos leva a pensar que para usar o termo intolerável é necessário um parâmetro: O que é intolerável? E para quem é? Quem são os sujeitos? Por que para eles é intolerável? Qual o contexto em que essa intolerância se desenvolve? Além, o autor ressalta se é possível aplicar tal termo em diferentes aspectos, como no direito constitucional e nas tradições culturais, o que é intolerável em um aspecto é em outro também?

A conceituação sobre intolerância desse autor também serve como base para a reflexão deste trabalho, tendo em vista que suas pontuações oferecem respaldo para expressar meu ponto de vista sobre o assunto:

A intolerância tem sua origem em uma predisposição comum a todos os humanos, a de impor suas próprias crenças, suas próprias convicções, desde que disponham, ao mesmo tempo, do poder de impor e da crença na legitimidade desse poder. Dois componentes são necessários à intolerância: a desaprovação das crenças e das convicções do outro e o poder de impedir que esse outro leve sua vida como bem entenda. Mas essa propensão *universal* assume um aspecto *histórico* quando o poder de impedir é sustentado pela força pública, a de um Estado, e a desaprovação assume a forma de uma condenação pública, exercida por um Estado sectário, que professa uma visão particular de bem. É aqui que a história do poder e a história das crenças dominantes suscitam múltiplas representações de intolerância<sup>78</sup>

Ao analisar como em alguns países e determinadas culturas, em diferentes compassos e desenvolvimentos históricos, já atingiram certo nível de tolerância, ainda segundo Ricouer, é imprescindível atentar para o seguinte detalhe: “A prática da tolerância, duramente conquistada ao longo dos últimos séculos, confere à intolerância um caráter residual, tanto mais inadmissível porquanto uma ameaça a uma conquista ainda frágil”<sup>79</sup>. É preciso refletir como essa conquista da tolerância foi um processo lento que percorreu séculos, e ainda assim não é sólida, pois não é raro ela mostrar o quanto é frágil e brutalmente violada. Além de que é possível

<sup>78</sup> RICOUER, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. . In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 20.

<sup>79</sup> Ibidem, p.20.



verificar, segundo o autor, como a situação é completamente diferente nos países e nas culturas que não percorreram essa mesma trajetória de luta.<sup>80</sup>

Traçando uma trajetória histórica sobre a conquista da tolerância, que nos leva a pensar sobre a luta por essa conquista, que ainda é constante e diária, Ricouer afirma: “foi preciso passar, primeiro, por uma etapa em que se tolera o que se desaprova, mas não se pode impedir. É o limite mínimo da tolerância.”<sup>81</sup> e exemplifica que é nessa etapa que se encerram as guerras de religião na Europa: “A impossibilidade de impedir caracterizou também as relações entre cristandade e o islã, durante o período otomano, mas não livrou os judeus da perseguição.”<sup>82</sup> A etapa seguinte foi a vontade de compreender as convicções contrárias, sem no entanto, aderir a elas, o que gerou uma certa suspensão da violência e tentativas ecumênicas. Da Renascença até o Iluminismo, reconheceu-se que cada um tem o direito de viver segundo as suas convicções e a ideia de direito passou a ser diretamente “ligada à suposição de liberdade de escolha no âmbito da crença”<sup>83</sup>.

Paul Ricouer ressalta que mesmo que “não seja universal, é fato confirmado pelo surgimento de ameaças de caráter inteiramente novo, ligadas ao ‘próprio fato do pluralismo’”<sup>84</sup>. Ou seja, é necessário analisar as situações que surgem devido ao pluralismo, pois o resíduo da intolerância pode tomar força e causar resultados indesejados. É impossível negar que em inúmeros países e culturas essa ameaça vem se tornando fato, não é preciso nem olhar para muito longe, já que em nosso país a presença nem sempre sutil da intolerância se torna manchete de jornais, como foram os casos de ataques aos terreiros de umbanda e candomblé em vários estados do Brasil<sup>85</sup>.

Para Françoise Héritier, existe uma lógica na intolerância, descrita da seguinte forma:

Em suas formas mais evidentes – a exclusão ou o aniquilamento de grupos inteiros – a intolerância é sempre, essencialmente, a expressão de uma vontade de assegurar a coesão daquilo que é considerado como saído de Si, idêntico a Si, que destrói tudo que se opõe a essa proeminência absoluta. Não se trata, jamais, de um mero acidente de percurso: existe

<sup>80</sup> Ibidem, p.20

<sup>81</sup> Ibidem, p. 21

<sup>82</sup> Ibidem, p. 21

<sup>83</sup> Ibidem, p.21

<sup>84</sup> Ibidem, p.22.

<sup>85</sup> Disponível em : < <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/10/11/Como-a-intoler%C3%A2ncia-religiosa-tem-se-manifestado-no-Brasil> > Acesso. Março de 2018.

uma lógica da intolerância. Ela serve aos interesses dos que se julgam ameaçados.<sup>86</sup>

A antropóloga afirma que a intenção na prática da intolerância não é só humilhar o Outro, mas lhe negar o status de ser humano<sup>87</sup>. No contexto religioso, é como se o Outro, ao exercer uma prática religiosa diferente, não fosse semelhante. Ao negar a semelhança humana, há tentativa de deslegitimar suas crenças, sua religiosidade e nomear como algo errado, impuro, e para alguns, absurdo.

Se, por um lado, Hérítier aponta os mecanismos da intolerância, ao abordar a tolerância, ela a apresenta como: “aceitar a ideia que os homens não são definidos apenas como livres e iguais em direitos, mas que todos os humanos sem exceção são definidos como homens.”<sup>88</sup>. E convoca para que haja uma “tomada de consciência individual e coletiva, passando pela vontade política internacional e o estabelecimento definitivo de sistemas educacionais que ensinem a não odiar.”<sup>89</sup>

Quando a intolerância é estudada mais profundamente, percebe-se que há também uma diferenciação quando seu termo é empregado no sentido institucional, pois ela adquire mais características. Italo Mereu pondera de forma excelente sobre essa perspectiva: “Nesse sentido, a intolerância é baseada na certeza de se possuir a verdade absoluta e no dever de impô-la a todos, pela força. Seja por determinação divina ou por vontade popular”<sup>90</sup>. Essa é uma colocação que serve como base para entendermos diversas situações que estão ocorrendo, pois inúmeras atitudes contra vítimas da intolerância religiosa, pessoas que praticam rituais religiosos diferentes dos que atacam, demonstram que não aceitam uma fé que difere da sua. Isso acontece em diversos grupos religiosos em lugares, como pentecostais que atacam umbandistas, muçulmanos que agridem cristãos e hindus, e assim por diante.

Nessa dicotomia intolerância/tolerância, muitos pensadores analisam o segundo termo de forma crítica, Zvi Yavetz chega a apontar uma colocação de Goethe que “considerava injurioso tolerar alguém e achava que a verdadeira virtude

<sup>86</sup> HÉRITIER, Françoise. O eu, o Outro e a Intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 24.

<sup>87</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>88</sup> Ibidem, p.27.

<sup>89</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>90</sup> MEREU, Italo. A intolerância institucional; origem e instauração de um sistema sempre dissimulado. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.42.

estava em reconhecer e respeitar o outro.”<sup>91</sup>. E vários outros pensadores seguem essa linha de pensamento, como aponta Leila Shahid: “A palavra tolerância tem uma conotação um tanto condescendente”<sup>92</sup>, e então eles reforçam a ideia de respeito. Tal conceito deve ser trabalhado na sala de aula, especialmente para mostrar como a intolerância é construída dentro da sociedade.

Para o historiador Mohammed Talbi, a tolerância é frágil e indefinível, e pode ser provisória, por isso ele propõe a substituição pela noção de respeito “Só recentemente, com a Declaração dos Direitos do Homem, em meados deste século, ela se torna um direito, mal definido, ambíguo, que está longe de ser universalmente reconhecido e respeitado.”<sup>93</sup> Exemplificando uma situação, ele traz um questionamento e uma análise sobre o tema, que é muito apropriado para este trabalho. O exemplo:

Os horrores da Segunda Guerra Mundial é que permitiram que o conceito de tolerância emergisse como princípio fundamental de coexistência pacífica e de convivência com a diversidade, no pluralismo e na interdependência. Depois da emergência da tolerância como um princípio universal ligado aos direitos do homem, falta realizar a educação pela tolerância.<sup>94</sup>

#### O questionamento e a análise:

Pode-se, de fato, tolerar tudo? Impossível. Chega um momento em que nos vemos inevitavelmente diante do intolerável, onde a tolerância vira culpa, a intolerância, um dever. Mas quando? Se nos apegarmos a uma tolerância sem limites, que não esbarre em nenhum limite de intolerância, em nenhuma interdição, tornamo-nos incapazes de fazer um julgamento. É a paralisia, o caminho aberto a todos os sofismas, a todas as ideologias, inclusive as mais fascistas, a todas as aberrações, e finalmente, ao total abandono do espírito crítico.<sup>95</sup>

É importante pensar sobre isso, se realmente deve-se tolerar tudo, se não devem existir limites para tolerância. Para que haja uma boa postura mediante certas questões, realmente tratar com a noção de respeito é a melhor opção, principalmente no quesito religioso. Pois tolerar as práticas religiosas do outro pode ter uma conotação de imposição, e respeito tem muito mais ligação com liberdade e

<sup>91</sup> YAVETZ, Zvi. Intolerância: romanos e gregos, egípcios e judeus. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 34.

<sup>92</sup> SHAHID, Leila. PAZNER, Avi. As intolerâncias e o processo de paz no Oriente Médio. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 161.

<sup>93</sup> TALBI, Mohammed. Tolerância e intolerância na tradição muçulmana. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 55.

<sup>94</sup> Ibidem, p. 55 e 56

<sup>95</sup> Ibidem, p.56

direito de exercer a escolha de fé. Neste trabalho, frisar o conceito de intolerância com os alunos teve o intuito de que, ao despertar reflexões de como ela se constitui, perceba-se que a solução para esse problema social é o respeito.

Analisando a religião e o direito de liberdade de exercê-la, Irwin Cotler, jurista canadense, defende que “o princípio de cidadania comum, sobre o qual está fundamentada essa cultura dos direitos do homem, deve incluir o respeito pela diversidade e pela pluralidade religiosa”<sup>96</sup> e reforça:

Diversidade e particularismo religioso devem ser bastante respeitados. A noção de cultura mundial deve incluir a noção de liberdade de culto como uma das expressões dessa cultura. Resumindo: esse princípio é o princípio básico de uma cultura da tolerância, que serve de antídoto contra a intolerância religiosa, contra aqueles que utilizariam a religião e o relativismo cultural como cobertura para violação dos direitos humanos.<sup>97</sup>

O jurista afirma que “o morticínio, a tortura, a escravidão, o expurgo étnico, a violação e o racismo não podem ser defendidos por nenhuma crença que respeite a humanidade e a religião.”<sup>98</sup>. Ou seja, não há nada que possa justificar atos de intolerância religiosa, porque seus resultados normalmente agredem os direitos humanos e a liberdade de crença. Segundo o autor, existe um conjunto de princípios na base da própria natureza da liberdade de culto, da cidadania comum e da cultura da tolerância, a saber:

O primeiro princípio é o da universalidade da liberdade de religião. Segundo este princípio, a liberdade de religião é uma lei fundamental, uma norma peremptória da legislação internacional dos direitos do homem. Pode ser resumida assim:  
 Todo indivíduo tem direito à liberdade de ter ou não ter religião, de se converter, e de manifestar sua religião – individualmente ou no seio de uma comunidade- por intermédio de um culto, de regras, de práticas e de ensinamentos.[...]  
 O segundo princípio diz que a liberdade de religião é um direito exaustivo e complexo.  
 Na verdade, a liberdade de culto é composta de um certo número de direitos fundamentais: a liberdade de pensamento, de consciência e de crença, conjunto de características diferentes, mas ligadas entre si pelo direito primordial, que é a liberdade de religião. [...] A liberdade de culto é a “primeira” das liberdades; a condição para todos os outros direitos, sem transgressão possível, nem mesmo em tempo de guerra.<sup>99</sup>

São argumentos de grande valia para refletir acerca da liberdade religiosa, inclusive o direito de não querer ter uma religião, e se tiver, poder escolher de que

<sup>96</sup> COTLER, Irwin. Religião, intolerância e cidadania: rumo a uma cultura mundial dos direitos do homem. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p.60.

<sup>97</sup> Ibidem, p.63.

<sup>98</sup> Ibidem, p.63.

<sup>99</sup> Ibidem, p. 65 e 66.

forma vai manifestá-la. Obrigar alguém a ter uma religião também é uma forma de intolerância, por ser uma violação da liberdade. Quando isso ocorre, a obrigação de conversão é para uma religião já pré-determinada, dificilmente alguém obrigaria outro a se converter a uma religião de livre escolha.

As conclusões de Cotler sobre a luta contra a intolerância são:

- do ponto de vista intelectual, como disse Paul Ricoeur, que cada um reconheça que não tem o monopólio da verdade, que o pluralismo é não apenas um fato corriqueiro, mas também um princípio dos direitos do homem; e que essa é a ética do pluralismo.
- do ponto de vista filosófico, que nos coloquemos no lugar do “outro”, que respeitemos não só a diferença, mas também a igualdade de direitos, e procuremos compreender a dor do outros;
- do ponto de vista moral e jurídico, que tentemos promover e defender os princípios em que se apoia a universalidade dos direitos do homem, ou seja, devemos respeitar certas normas em matéria de direitos do homem, devemos aceitar a indivisibilidade desses direitos comuns a todas religiões e provenientes de nossa humanidade comum; devemos respeitar a inalienabilidade de nossa humanidade; de nossa dignidade humana; devemos compreender que a noção de tolerância – em seu sentido mais profundo e mais simples – significa o respeito à dignidade inerente à pessoa humana e à dignidade igual de qualquer pessoa[...].<sup>100</sup>

São ideias que devemos apropriar se realmente pretendemos entender o conceito de tolerância e pensar em mecanismos para adotá-la em nossa cultura, como respeito pela liberdade do Outro. Se entendermos que os outros são diferentes de nós, e têm práticas religiosas diferenciadas, não devemos tratá-los como inimigos. Ao contrário, eles têm o direito de exercer sua diferença. Os outros só podem ser definidos como distintos a partir do momento em que convivemos e percebemos que os outros se diferenciam de nós nos mais diversos aspectos. Nem sempre o que é estranho para nós, será para outros. As diferenças devem ser respeitadas, para que as pessoas, ao exercerem práticas religiosas diferentes das nossas, não sofram consequências catastróficas por isso.

#### **1.4. Intolerância religiosa no Brasil**

No Brasil, assim como em diversos outros países, a intolerância religiosa tem raízes históricas, desde a chegada dos europeus, que encontraram nessas terras grupos indígenas, e quiseram impor sobre eles sua religiosidade católica.

---

<sup>100</sup> Ibidem, p.72 e 73.

A intolerância religiosa, no contexto brasileiro, foi mudando de personagens ao longo do tempo. Primeiramente, houve imposição dos europeus católicos em relação aos indígenas e aos escravizados africanos, além de perseguição e hostilidade de católicos em relação aos protestantes nos séculos XIX e XX. Depois, o cenário mudou quando, no século XX, as denominações advindas do protestantismo e do pentecostalismo passaram a perseguir e atacar religiões afro-brasileiras.

Durante o período colonial do Brasil, não somente os escravizados africanos de religiões com raízes tribais eram impedidos de cultivarem suas crenças, mas também os que professavam fé islâmica eram impelidos a se converterem ao catolicismo, “suas religiões eram demonizadas e rechaçadas pelas lideranças religiosas aliadas ao poder colonial.”<sup>101</sup>

A religião não era o único motivo para a intolerância com os escravizados africanos e indígenas por parte dos católicos. Segundo Magali Cunha, esta seria também motivada pela ideologia de superioridade europeia, sendo que outros grupos sofreram com perseguições religiosas no Brasil nesse período:

[...]foi também vivenciada por protestantes luteranos e reformados, que tentaram migrar para o nordeste do Brasil, vindos da França e da Holanda, nos séculos 16 e 17. Também por judeus que povoaram o país nos mesmos séculos, vindos de Portugal e também da Holanda. O Tribunal do Santo Ofício da Inquisição, instalado em Portugal por três séculos, que atuou no Brasil com visitas e delegação de poder a bispos locais, foi responsável por muita violência, em especial contra os judeus.<sup>102</sup>

O historiador René Rémond afirma que “a Igreja Católica como princípio de intolerância é uma constatação histórica”<sup>103</sup>, principalmente nos países onde era majoritária, em todas as sociedades, opôs-se à liberdade de consciência e dos cultos:

Além disso, por razões circunstanciais, por uma reação contra a Revolução Francesa e sua inspiração, o magistério católico aferrou-se a uma afirmação de intransigência, e condenou a liberdade, até como princípio. A seu ver, o liberalismo era a fonte de todos os erros e de todos os males que afligiam a sociedade. Era a herança do espírito livre exame, e a autoridade religiosa

<sup>101</sup> CUNHA, Magali do Nascimento. Intolerância e violência religiosas no noticiário das grandes mídias brasileiras: a propósito do Relatório Brasil (2011-2015). In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba-PR: 09 a 09/set/2017. Disponível em: < <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1300-1.pdf> > . Acesso: 10 de novembro 2017, p. 5.

<sup>102</sup> Ibidem, p. 5.

<sup>103</sup> RÉMOND, René. A Igreja católica no século XX ante os fanatismos e as intolerâncias. In: In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000, p. 83.

englobava numa reprovação, sem gradações, os três R: Renascença, Reforma e Revolução.<sup>104</sup>

No entanto, o autor destaca a mudança da Igreja Católica, no século XX, que ele nomeia como imprevista, mas de maior relevância:

A Igreja católica de hoje está estabelecida em outras posições e mantém uma linguagem bem diferente. Assume sob sua responsabilidade a Declaração dos Direitos do Homem e reivindica a liberdade religiosa: não para ela, apenas, mas para todas as crenças; e não como privilégio decorrente de sua ligação com a verdade, mas por aplicação do direito comum.<sup>105</sup>

Sobre a mudança de postura da Igreja católica, Remond questiona quais teriam sido os motivos para isso, e se baseia na hipótese de teólogos do século XIX de que foi uma simples questão de adaptação, e atualmente a Igreja Católica tem aceitado a pluralidade das confissões, das crenças e também a descrença.<sup>106</sup>

No Brasil, para Magali Cunha, houve início de uma abertura religiosa, no século XIX, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, em 1808, que devido aos novos acordos de comércio e navegação que possibilitaram a imigração de ingleses, alemães e suíços, trouxeram a prática da fé protestante anglicana, episcopal e luterana. A autora ainda contextualiza algumas situações de intolerância entre os novos grupos:

No entanto, somente com a Constituição Imperial, pós- independência de Portugal, que foi reconhecida a liberdade (limitada) de culto aos não-católicos, mantido o Catolicismo como religião oficial.

Essa abertura tornou possível a chegada de missionários protestantes para a implantação de igrejas com fins proselitistas, apesar das muitas limitações, como a que impunha que o local de culto não fosse identificado com traços tradicionais de templos cristãos, por exemplo. Lideranças católicas, no entanto, que se opunham a qualquer prática de fé diferente da sua própria praticaram muitas ações violentas contra protestantes (agressões físicas, apedrejamento de templos, entre outras). Lideranças protestantes mais fechadas ao diálogo com o Catolicismo e negadoras da própria existência desta fé como cristã, por sua vez, também desenvolveram ações violentas como a destruição de imagens de santos e a pregação pública ofensiva.<sup>107</sup>

Ainda, segundo Cunha, o Brasil foi se abrindo oficialmente às demandas por liberdade religiosa, depois da independência e com a constituição da República. A

<sup>104</sup> Ibidem, p, 83.

<sup>105</sup> Ibidem, p.83.

<sup>106</sup> Ibidem, p.83.

<sup>107</sup> CUNHA, Magali do Nascimento. Intolerância e violência religiosas no noticiário das grandes mídias brasileiras: a propósito do Relatório Brasil (2011-2015). In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba-PR: 09 a 09/set/2017. Disponível em:< <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1300-1.pdf> > . Acesso: 10 de novembro 2017, p .6

pluralidade se constituiu aos olhos do Estado, no decorrer dos séculos XX e XXI, assim como ocorreu o estabelecimento de outros grupos religiosos no país, como espiritismo, religiões orientais, e as religiões indígenas sobreviventes, as de matriz africana e outras resultantes de processos sincréticos, caracterizando o surgimento de um pluralismo religioso no Brasil.<sup>108</sup>

Ainda que o Brasil seja tratado como um país onde o pluralismo religioso é respeitado, e que a hegemonia da Igreja Católica não seja mais predominante, Maria Aurínea de Oliveira afirma que existe muita competitividade entre as religiões, o que as conduz na luta por adeptos. Ela aponta que a partir de um estudo feito com os adeptos do kardecismo, religiões afro-brasileiras e pentecostais, há um discurso de intolerância muito maior nas falas dos pentecostais, que além de não aceitarem essas outras religiões em específico, negam também o pluralismo e o ecumenismo religioso.<sup>109</sup>

Sobre os casos de intolerância religiosa no Brasil, Vagner Gonçalves da Silva afirma que é possível verificar nas duas últimas décadas um crescimento no acirramento de ataques das igrejas neopentecostais contra as religiões afro-brasileiras, e que esse fenômeno não tem ocorrido somente no Brasil, abrange de forma idêntica a Argentina e o Uruguai, pois nesses países também têm crescido tanto essas igrejas quanto os terreiros de umbanda e candomblé.<sup>110</sup>

O motivo para os ataques por parte dos pentecostais aos praticantes das religiões afro-brasileiras é semelhante ao apresentado por Aurínea de Oliveira: disputa por adeptos, principalmente de uma mesma origem socioeconômica. Tendo em vista que as lideranças desses grupos religiosos visam ao crescimento e à visibilidade de suas igrejas nos mais diversos aspectos. E se antes os ataques eram apenas episódicos e sem grandes repercussões, tomaram volume e saíram da esfera das relações cotidianas menos visíveis para ganhar visibilidade pública.<sup>111</sup>

---

<sup>108</sup> Ibidem, p.6.

<sup>109</sup> OLIVEIRA, Aurenéia Maria. Multiculturalismo, Pluralismo e (In)Tolerância Religiosa: o relacionamento dos espíritas pernambucanos com os adeptos de outras religiões (1990-2004). Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco.

<sup>110</sup> SILVA, Vagner Silva. *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: USP, 2015.p.9.

<sup>111</sup> Ibidem, p. 9 e 10.



## 1.5 Pluralismo e Diversidade Religiosa

Para que verdadeiramente haja pluralismo religioso, Wagner Lopes Sanches indica que é necessário reconhecer o direito das religiões se expressarem livremente em meio as outras e que todas tenham legitimidade. E destaca que cada vez mais as diversas expressões religiosas estão centradas no sujeito:

As diversas expressões religiosas, cada vez mais centradas no sujeito, acabam se traduzindo numa série de recortes no universo dos símbolos e das práticas. Esses recortes, muitas vezes, não se vinculam à tradição. E, quando isso acontece, a tradição é entendida como algo a ser recriado, dando origem a uma “nova tradição”, que incorpora elementos de diversas experiências daqueles que estão inseridos no campo religioso.<sup>112</sup>

O pluralismo permite o surgimento de novas religiões, agregando novos elementos, com base nas experiências dos sujeitos. Mas ao explicar sobre pluralismo religioso, Sanches diferencia pluralismo de pluralidade religiosa:

O pluralismo religioso exige a existência de determinadas condições sociais que possibilitam a prática religiosa e expansão destas. Enquanto pluralidade tem a ver com a possibilidade de ações de sujeitos religiosos (individuais e coletivos), o pluralismo religioso supõe condições objetivas, inclusive legais, que favoreçam a existência e afirmação desses sujeitos. Uma dessas condições é um Estado secularizado que possibilita a existência e competição de diversas visões de mundo. O pluralismo religioso depende da existência prévia de determinadas visões de Estado, de sociedade, de indivíduo e da religião que façam da diversidade um dado fundamental das relações sociais. Uma sociedade marcada pela intransigência e pelo monopólio religioso e do pensamento não conquistou, ainda, o pluralismo religioso.<sup>113</sup>

Entende-se que para existir pluralismo religioso, é necessário que este seja reconhecido pelo Estado, pela sociedade e pelos diversos grupos religiosos. E que esse reconhecimento seja resultado de processos históricos, principalmente de ruptura de monopólios religiosos.

Além do pluralismo é importante ressaltar a diversidade religiosa do Brasil, que é de extrema riqueza. Dificilmente se consegue apresentar essa diversidade em toda sua extensão, e esmiuçar seus detalhes. Sobre a realidade das religiões no Brasil, Sanches afirma:

Se do ponto de vista cultural podemos afirmar que o Brasil é um grande mosaico formado por diferentes cores e contornos quando é observado a distância, o mesmo ocorre com o campo religioso brasileiro. São diferentes expressões religiosas que se revelam em diferentes contextos sociais, são diferentes agentes religiosos com suas visões do sagrado, do humano e do

<sup>112</sup> SANCHES, Wagner Lopes. *Pluralismo Religioso: as religiões no mundo atual*. São Paulo: Paulinas, 2005.p.37.

<sup>113</sup> Ibidem, p. 39.

mundo; são diferentes formas de compreender as religiões e as suas relações com o mundo e com as outras religiões.<sup>114</sup>

Podemos entender que ao estudar o campo religioso brasileiro nos deparamos com um universo complexo e dinâmico, que por sua vez se mostra fascinante e muito presente na sociedade. Independente se o foco estará nas religiões ditas tradicionais, ou nas emergentes, a riqueza da diversidade estará presente.

Sobre a efetividade da diversidade religiosa no país, Antonio Flávio Pierucci indaga se ela realmente existe. Tendo em vista que no passado tínhamos uma maioria católica, mas os números apresentam queda nos gráficos. Com base nos dados no Censo Demográfico de 2000, ele acusa “nosso pluralismo religioso aparece bem desmilinguido: quase binário.”<sup>115</sup>. Até mesmo prosseguindo em sua análise:

Três décadas atrás, os três maiores grupos religiosos eram os católicos, os protestantes e os espíritas. Hoje, os três maiores contingentes a figurar nas tabelas de religião do Censo são católicos, os evangélicos e os sem religião. Se você retira os sem religião desse pódio, sobram somente aqueles que se declaram ou católicos ou protestantes – ou seja, os cristãos em sentido estrito.<sup>116</sup>

Mesmo considerando que o país apresente predominância cristã, é relevante notar que dentro desse núcleo cristão existe uma diversidade difícil de ser catalogada devido às suas ramificações.

Contrapondo o ponto de vista de Pierucci sobre uma pretensa diversidade religiosa no Brasil, Faustino Teixeira coloca que mesmo que se trate só do catolicismo, há uma pluralidade nele:

Pluralismo religioso se expressa nas frestas de uma pretensa homogeneidade; ele brilha na “metamorfose das práticas e crenças reelaboradas” ou reinventadas. Não há dúvida, este é um país de sincretismo religioso e intenso trânsito entre tradições que aparentemente se opõem, mas que de forma enigmática deixam no outro as marcas de sua tatuagem.<sup>117</sup>

---

<sup>114</sup> Ibidem, p.105.

<sup>115</sup> PIERUCCI, Antônio Flavio. Cadê nossa diversidade religiosa? In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs). As religiões no Brasil: continuidades e rupturas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, p.49.

<sup>116</sup> Ibidem, p.49.

<sup>117</sup> TEIXEIRA, Faustino. Faces do Catolicismo Brasileiro. In: PEREIRA, João batista Borges. *Religiosidades do Brasil*. São Paulo: USP, 2012, p.34.

E essa não é uma particularidade exclusiva do catolicismo, se estende as diversas outras existentes, desde as mais globalizadas e tradicionais, até as praticadas entre minorias.

Para Carlos André Cavalcanti, a base da diversidade é a liberdade de expressão religiosa, e ataques entre as religiões ou destas aos não religiosos, são atitudes que contrariam a cultura universal pela paz.<sup>118</sup> A liberdade de expressão religiosa parte da liberdade de pensamento, que todos têm o direito de expressar, alguns escolhem expressar através da literatura, outros da poesia e pintura, alguns da música, por que não ter essa liberdade através das práticas religiosas também, se a religião constitui parte da cultura dos povos?

## 1.6. Teatro e Educação

Nesse tópico será abordada a importância do teatro na educação e como era visto por diferentes sociedades e períodos históricos. E também a sua utilização como instrumento para diversos objetivos de aprendizagem.

O teatro já fazia parte da educação desde a Grécia Antiga quando as obras de Homero, que segundo Courtney, eram recitadas com todos os recursos teatrais: inflexão, expressão facial e gestos dramáticos.<sup>119</sup> De forma que o teatro

[...]foi um importante instrumento educacional na medida em que disseminava o conhecimento e representava, para o povo, o único prazer literário disponível. Os dramaturgos eram recitados de maneira semelhante. O teatro, em todos os seus aspectos, foi a maior força unificadora e educacional no mundo ático.<sup>120</sup>

No entanto Courtney destaca que Platão não era a favor do teatro, pois para ele o ideal era a verdade, e o teatro por ser uma imitação estava longe da realidade. Com o agravante de que o ator, ao interpretar diversos papéis, por vez pode interpretar um personagem mau, o que poderia lhe contaminar, e conduzir a plateia a sentir emoções que deveriam ser subjugadas. Já Aristóteles teria discordado de Platão, dizendo que o teatro não imita os fatos, mas idealizações, os personagens não são realmente apresentados como são, mas sim de forma que são idealizados. Para ele, a imitação era natural à raça humana, pois o indivíduo crescia aprendendo

<sup>118</sup> CAVALCANTI, Carlos André. O que é diversidade religiosa, afinal? E você, o que tem com isso?. Caminhos, Goiânia, v. 12, n.2, p.332-334, jul/dez.2014. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/3543/2053>>. Acesso em: out/2017.

<sup>119</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980. p. 4

<sup>120</sup> Ibidem, p. 5

através da imitação, sendo essa forma de aprendizado prazerosa intelectualmente.

<sup>121</sup>

Contextualizando o teatro para os romanos, Courtney observa que estes tiveram influência aristotélica referente ao teatro, pois para eles era imitação, com propósito educacional, se pudesse ser útil e ensinasse lições morais. O autor menciona que Horácio considerava que o teatro precisava tanto entreter quanto educar. Na Roma Antiga, as regras no teatro eram essenciais, pois o que era apresentado no palco deveria ser bem elaborado e diferenciado entre comédia e tragédia. E salienta que Sêneca condenava o palco, pois dizia que este desviava o povo da séria ocupação de aprender, e por isso escreveu seus próprios dramas não para o teatro, mas para o estudo.<sup>122</sup>

No período medieval, os patriarcas da Igreja Católica condenaram o teatro. Expediram inúmeros éditos em Roma, proibindo representações teatrais e ameaçando com punições pertencentes ao clero que acolhessem atores. Courtney destaca o que escreveu Allardyce Nicoll, sobre esse assunto:

se o teatro despertou a ira da Igreja dessa forma é porque a tradição teatral deve ter sido particularmente forte durante esse período, embora, por ser uma tradição verbal, não existia disso nenhum registro escrito.<sup>123</sup>

O cenário começa a mudar por volta do século IX, quando teve início o desenvolvimento do teatro cristão, que foi baseado na ideia de recreação. No século X, foi criado o teatro litúrgico com o propósito didático nas escolas monásticas, para que os analfabetos compreendessem a fé. Nos cinco séculos seguintes, tendo em vista que escolas e livros eram privilégios de poucos, era através do teatro que as massas eram educadas.<sup>124</sup>

Na Renascença, academias intelectuais com influência dos livros clássicos encenavam peças latinas, e seus membros eventualmente se tornavam professores, e dessa forma o teatro chegava até as crianças. Além dos jogos dramáticos, havia simulações de batalhas, onde os jovens podiam tomar fortalezas, montar acampamentos e atacar trincheiras. Os jovens eram avaliados nessas simulações, tanto em suas personalidades quanto em suas capacidades. Já no século XVI, as atividades dramáticas se faziam presentes em várias escolas europeias,

---

<sup>121</sup> Ibidem, p.7

<sup>122</sup> Ibidem, p.8

<sup>123</sup> NICOLL, apud. COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 9

<sup>124</sup> Ibidem, p. 9

respaldadas pelo humanismo, que valorizava a arte do falar, sendo comuns as encenações escolares. Assim como se tornaram comuns nas escolas Tudor e nas Universidades de Oxford e Cambridge, principalmente em épocas natalinas.<sup>125</sup>

No final do século XVI destaca-se a junção do teatro acadêmico e o teatro popular e o uso do teatro feito pelos jesuítas, no qual as peças na maioria das vezes eram escritas pelos professores ou pelos alunos. No século XVII, houve algumas manifestações puritanas contra o teatro nas escolas na Inglaterra, e a educação se tornou mais formal e disciplinadora de hábitos, conseqüentemente no século XVIII, o teatro na educação contou com poucas peças escolares registradas, sempre encenadas com as crianças de sexo masculino. Porém, na última metade do século, a educação das meninas inglesas se tornou mais liberal, incluindo tanto teatro quanto dança. Isso foi possível graças ao exemplo da educação das meninas francesas, já que a realeza francesa apoiava o teatro. Destacando que a esposa de Luís XIV fundou um convento para moças pobres, onde elas improvisavam diálogos e conversações e representavam peças diversas. Apresentaram-se até mesmo diante de Maria Antonieta. Porém, o teatro escolar foi suprimido antes mesmo da Revolução.<sup>126</sup>

No final do século XVIII e início do XIX, houve um distanciamento entre o teatro e a educação escolar, embora inúmeros pensadores fizessem reflexões sobre a prática teatral. Mas indicavam que esta prática deveria pairar no âmbito da representação profissional.<sup>127</sup> A volta da participação do teatro no âmbito escolar ocorreu depois da segunda metade do século XIX, quando começaram a utilizar representações para auxiliar no estudo da língua<sup>128</sup>.

Com o fim do século XIX, valorizando a volta da utilização do teatro na educação escolar, no século XX houve um desenvolvimento de estudos e pensamentos específicos para esse tema, sobre como a representação poderia auxiliar no aprendizado. Essas ideias não permaneceram somente na Europa, como foram repensadas nos Estados Unidos, onde fizeram diversas experiências nesse sentido, inclusive implantando em suas escolas disciplinas como “Teatro Criativo”. Ganhou impulso maior com a disseminação da ideia de que a atividade dramática

---

<sup>125</sup> Ibidem, p. 10 e 11

<sup>126</sup> Ibidem, p.13 e 14.

<sup>127</sup> Ibidem, p. 16 e 17

<sup>128</sup> Ibidem, p. 41.

era um método efetivo de aprendizado, o que segundo Courtney, deveu-se principalmente a Caldwell Cook, formulador do primeiro método dramático.<sup>129</sup>

A força que o teatro ganhou na educação escolar no século XIX, segundo Courtney, só ocorreu devido à difusão das ideias de uma educação que coloca a criança como centro do processo educativo, inspirada no pensamento de Jean-Jacques Rousseau. Este defendia a atividade da criança no processo educativo e a importância do jogo, que representava a atividade que o indivíduo fazia por prazer, como fonte de aprendizado.<sup>130</sup>

Segundo Ricardo Japiassu, “essas ideias encontraram um terreno fértil no movimento Educação Ativa, liderado originalmente pelo professor doutor norte-americano John Dewey, da Columbia University.”<sup>131</sup> A partir do século XX, esse movimento se expandiu por diversos países, e no Brasil, passou a ser conhecido por Escola Nova, divulgada e difundida por Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, que tiveram contato com as ideias de John Dewey entre 1927 e 1929.<sup>132</sup> Japiassu ressalta que é só com esse movimento que o papel do teatro na educação escolar adquire característica epistemológica e importância psicopedagógica:

A inclusão do teatro como componente curricular da educação formal de crianças, jovens e adultos nas principais sociedades ocidentais deu-se com o processo de escolarização em massa que caracterizou a democratização do ensino laico ao longo do século XX.<sup>133</sup>

Em relação à inclusão do teatro na educação escolar no Brasil, Japiassu coloca que ocorreu para corresponder às necessidades do contexto do século XX, que requeria inovações, devido ao processo intenso de industrialização, e para isso deveria ser cultivada a criatividade. Japiassu contextualiza da seguinte forma:

a criatividade passou a ser estimulada na educação escolar no âmbito de um pensamento liberal progressivista, fundamentado nos princípios da escola ativa. Postulava-se, assim, um “novo” modelo de ensino para atender aos ideais democráticos de “liberdade de expressão” e “livre iniciativa” do futuro cidadão.<sup>134</sup>

<sup>129</sup> Ibidem, p. 42 e 44

<sup>130</sup> Ibidem, p. 41 e 42

<sup>131</sup> JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino do Teatro*. Campinas: Papirus, 2001, p.18.

<sup>132</sup> Ibidem, p. 18 e 20.

<sup>133</sup> Ibidem, p. 20.

<sup>134</sup> Ibidem, p.21.

Justificava-se, assim, a presença do teatro na escola como recurso para estimular a criatividade do aluno. Posteriormente, o uso da dramaturgia e sua aplicação pedagógica começaram a ser profundamente analisados a partir da segunda metade do século XX, sobre seu uso exclusivamente instrumental, isto é, como ferramenta, ou método para o ensino de conteúdos diversos.

A partir de então, houve um desenvolvimento de análises sobre a nova abordagem do ensino de teatro, que buscava superar a ideia do uso só para compreensão de conteúdos, deixando de lado sua essência. Pensava-se em teatro essencialista, fundamentando-se na especificidade da linguagem teatral, ao mesmo tempo em que buscava compreender seus princípios psicopedagógicos. Japiassu aponta:

O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de expressão artística e linguagem acessível a todo ser humano – e não apenas a pequeno grupo iniciados (profissionais do teatro ou aficionados do teatro amador).<sup>135</sup>

A partir disso, ao longo do século XX, desenvolveram-se no Brasil pesquisas sobre o caráter pedagógico do teatro, juntamente com as pesquisas estéticas que visavam à renovação da linguagem teatral. Sobre a discussão das principais formas de conceber a pedagogia teatral no Brasil, Japiassu critica o fato de quando este “é pensado exclusivamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares”<sup>136</sup>, isto é instrumentalista, pois justifica com base em Courtney, que há uma redução na potencialidade educativa do teatro na escolarização. E defende a abordagem essencialista, que contribui de forma singular por sua linguagem artística, para o desenvolvimento cultural e o crescimento pessoal do ser humano:

O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é a formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores.<sup>137</sup>

As perspectivas mais influentes no Brasil no século XX, que permanecem pertinentes relacionadas ao teatro e educação, perpassam pelas contribuições de Bertold Brecht, com a criação do teatro épico com várias de suas ideias adaptadas por Augusto Boal para o teatro do oprimido e Viola Spolin, que teve suas ideias

---

<sup>135</sup> Ibidem, p. 22.

<sup>136</sup> Ibidem, p.23.

<sup>137</sup> Ibidem, p.24.

disseminadas no país, principalmente através das obras de Ingrid Koudela. É importante ressaltar também a abordagem pedagógica anglo-saxônica do drama, desenvolvido por Peter Slade, estudada no Brasil por Beatriz Ângela Vieira Cabral.

Em relação à discussão sobre o uso essencialista ou instrumentalista do teatro na educação, Ingrid Dormien Koudela aponta que “na visão tradicional, o teatro tinha apenas a função de preparar o espetáculo, não cuidando de formar o indivíduo”.<sup>138</sup> Ressalta ainda que “no século XIX, o educador preocupava-se mais com os fins da educação do que com o processo de aprendizagem”.<sup>139</sup>

No entanto, a Escola Nova trouxe reflexões sobre o tema, no qual a criatividade do aluno deveria ser valorizada, e o ambiente escolar se apresenta como lugar propício a isso, e um dos canais para alcançar esses objetivos seria o teatro.

A própria concepção de teatro inserido na educação traz uma discussão sobre como isso pode ser feito. Como pode ser ensinado teatro e como ele pode ser aplicado, com quais objetivos e de que maneira alcançar resultados com êxito no quesito de aprendizagem.

Com as ideias da Escola Nova, como pano de fundo na década de 1920 e nas três décadas posteriores, Koudela menciona a conclusão de Willian Ward sobre o ensino do teatro que apontaram para a transformação na maneira de ensinar teatro: “em lugar de enfatizar o produto final, os professores modernos dão maior importância ao processo.”<sup>140</sup>. Ainda que a conclusão de Ward seja sobre o ensino de teatro, é uma ideia a ser valorizada no processo de ensinar História através do teatro, aponta que essa mudança trouxe valiosas contribuições para educação.

Com essa questão da valorização do processo na aprendizagem, vem a necessidade de entender de que maneira o processo seria realizado de forma que realmente ocorra aprendizagem.

Os estudiosos da área que se dedicam a aplicar o teatro na educação, estudam e debatem dois processos que contribuem para o aprendizado do teatro, e que foi aplicado no trabalho desenvolvido para essa pesquisa: os jogos teatrais e os jogos dramáticos.

---

<sup>138</sup> KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p.18.

<sup>139</sup> Ibidem, p. 18.

<sup>140</sup> WARD apud KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 20.



No desenvolvimento do trabalho aplicado com teatro em sala de aula, utilizamos alguns aspectos dos jogos dramáticos e outros dos jogos teatrais que colaboraram e respaldaram o processo de aprendizagem dos alunos.

Dos estudos sobre jogo dramático, surgiram questionamentos sobre o que é o jogo dramático em essência e o drama. Sobre isso, Koudela, recorre à definição de Brian Way:

[...]é por essa razão que devemos considerar novamente a diferença fundamental entre Drama, como fator educacional e o teatro, como arte sofisticada de comunicação. O Drama lida com o comportamento lógico dos seres humanos, enquanto o teatro lida com a reorganização desse comportamento com o objetivo de dar uma ilusão de lógica em circunstâncias de comunicação que são muitas vezes ilógicas. Alcançar essa ilusão é tarefa do artista, seja ele produtor ou ator, e só pode ser realizada plenamente por meio de treinamento apropriado e contínua prática da arte teatral.<sup>141</sup>

A colocação de Brian Way, citada por Koudela, dá a entender que a criança só consegue desenvolver inicialmente o drama, ao passo que para fazer o teatro, tem que ser necessariamente ator, e essa habilidade só se desenvolveria com determinada idade, quando a criança já conseguiria distinguir a representação da realidade. Esse pensamento é compartilhado por outros estudiosos, ainda segundo Koudela, Peter Slade definiu Jogo Dramático, delimitando o campo do teatro realizado com a criança:

[...]ao pensar em crianças, especialmente nas menores, uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre drama, no sentido amplo, e teatro, como é entendido pelos adultos. Teatro significa uma ocasião de entretenimento ordenado e uma experiência emocional compartilhada; há atores e público, diferenciados. Mas a criança, enquanto ainda ilibada, não sente tal diferenciação, particularmente nos primeiros anos – cada pessoa é tanto ator como auditório. Essa é a importância da palavra drama no seu sentido original, da palavra grega *drao* – “eu faço, eu luto”. No Drama, isto é, no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva que é o jogo dramático. As experiências são pessoais e emocionantes, e podem se desenvolver em direção a experiências de grupo. Mas nem na experiência pessoal nem na experiência em grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que nós a imponhamos.<sup>142</sup>

Através do pensamento de Peter Slade, podemos entender que enquanto a criança estiver somente praticando uma ação repetitiva, de um determinado comportamento, ela só está fazendo um jogo dramático, e ela só vai fazer teatro a

<sup>141</sup> WAY, Brian apud KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 21.

<sup>142</sup> SLADE, apud. KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2011, p. 21 e 22

partir do momento em que estiver consciente de que está representando um personagem para uma plateia. O processo da prática de jogo dramático até chegar à essência de fazer teatro, é também analisado por Courtney, que utiliza o termo de Educação Dramática. Para ele, as crianças jogam dramaticamente quando brincam de “mocinho e bandido”, ou conversam com seus brinquedos.<sup>143</sup>

Para ilustrar a diferença entre jogo dramático e teatro, Courtney coloca da seguinte forma:

Com crianças de 6 anos de idade, a professora toca um tamborim e lhes pergunta o que esse som as faz recordar: trens, talvez, - então, somos todos trens, movendo-nos juntos, imitando seus movimentos e ruídos. Às crianças de 12 anos podemos pedir que inventem seu próprio jogo (improvisar), concentrando-se no clímax; estaremos ainda mantendo os elementos do jogo dramático, mas agora canalizando-os para o uso criativo da forma. Com os de 14 anos, talvez estaremos trabalhando no palco (ou não necessariamente), mas, em essência, estaremos ainda pedindo à criança para jogar dramaticamente.<sup>144</sup>

Nessa análise da evolução da criança em jogar dramaticamente Courtney faz questão de distinguir a diferença entre teatro e jogo dramático, colocando que teatro é representar perante uma plateia e jogo dramático contém personificação e/ou identificação. Ressalta ainda que “A Educação Dramática está baseada no jogo dramático que é adotado em uma escola visando favorecer o desenvolvimento da criança”.<sup>145</sup>

Ao defender que o teatro se mescla ao jogo dramático, Courtney diz que ainda criança o indivíduo naturalmente começa o jogo de faz de conta, enquanto na escola o professor pode permitir que isso se desenvolva, e dessa forma o teatro passa a fazer parte da vida do aluno.

Há uma diferença entre a abordagem do teatro e do jogo dramático: em teatro são ensinados para a criança técnicas teatrais, dicção, movimentação de cena e os demais aspectos técnicos do teatro. Já no jogo dramático, a criança joga dramaticamente, e é introduzida em habilidades técnicas específicas, como e quando necessitá-las para seu próprio desenvolvimento pessoal.<sup>146</sup> A partir das colocações de Courtney é possível concluir que o teatro serve de aprendizado para aquele que está encenando, mas tem como objetivo maior passar uma mensagem

<sup>143</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980, p. 19.

<sup>144</sup> Ibidem, p. XX.

<sup>145</sup> Ibidem, p. XX.

<sup>146</sup> Ibidem, p.XXI.

para o público. Já o jogo dramático tem como enfoque principal o desenvolvimento daquele que está jogando.

Inclusive Courtney apresenta que em uma situação escolar, ao utilizar a Educação Dramática um dos seus competentes principais é o Método Dramático, que é a utilização do jogo dramático na aprendizagem de várias disciplinas (experiência e conhecimento de história, geografia e matemática.)<sup>147</sup>

Courtney sustenta que seus apontamentos sobre Educação e Teatro são baseados na corrente principal do pensamento moderno europeu:

Suas origens, na filosofia, se remetem a Platão, Aristóteles, Rebelais, Rousseau. Fundamenta-se tanta na antropologia e psicologia sociais quanto na psicanálise e psicoterapia do conhecimento, nas teorias behavioristas da imitação, na psicolinguística e na psicologia do desenvolvimento de Piaget. Neste contexto, é o centro da educação criativa moderna: dela brotam todas as artes e todos os métodos científicos se desenvolvem através dela.<sup>148</sup>

Courtney defende que o processo dramático é um dos mais vitais para os seres humanos, e devemos pensar numa educação que habilite os indivíduos a desenvolverem suas habilidades humanas, sendo uma delas a atuação, que pode ser exteriorizada através do jogo dramático. Conteúdos tradicionais serão melhor assimilados quando a criança deseja fazê-lo; se conseguirmos obter a mesma vitalidade de que a criança dispõe em seus momentos de recreação e canalizá-la para suas lições, teremos a base de uma verdadeira e permanente educação.<sup>149</sup>

Em referência ao aprendizado através do teatro, Ingrid Koudela escreveu sua concepção de jogos teatrais: “Os jogos teatrais são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino aprendizagem.”<sup>150</sup>. Esses jogos teatrais fazem parte do processo de construção do fazer teatral, essencial para o aprendizado. A autora chama atenção para o seguinte aspecto:

a dicotomia entre processo e produto fez muitas vezes com que se entendesse por resultado de aprendizagem uma “produção”, sem considerar a possibilidade de avaliar, por exemplo, os jogos teatrais criados durante o processo educacional, os quais são partes constituintes do processo de conhecimento.<sup>151</sup>

<sup>147</sup> Ibidem, p. XXI.

<sup>148</sup> Ibidem, p.XXI.

<sup>149</sup> Ibidem, p.XIX.

<sup>150</sup> KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e Jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo. Perspectiva (?) p.15.

<sup>151</sup> Ibidem, p. 62

Ou seja, para Koudela, os jogos teatrais, que por sua vez são atividades lúdicas e exercícios teatrais, são essencialmente importantes para o processo de construção do conhecimento, e através desse processo poderá ser verificado o quanto essas atividades foram realmente efetivas e contributivas para o processo educacional.

Um dos destaques dos jogos teatrais é o processo de criação coletiva, do qual se originou.<sup>152</sup> A possibilidade de escrever uma peça coletivamente e poder fazer edições de diálogos com os participantes torna o exercício criativo muito mais eficaz. É importante ressaltar que apesar dos estudos de Ingrid Koudela serem para o ensino do teatro, ela afirma que a utilidade dos jogos teatrais não é apenas para especialistas em teatro, mas também para outros professores.<sup>153</sup>

Entendendo que ao fazer teatro no processo está fazendo jogos dramáticos e jogos teatrais, e esses jogos contribuem para o ensino aprendizagem, é de grande valor sua aplicabilidade ao ensino, independente da disciplina.

Ao tratar do teatro, e sua aplicabilidade na escola, Carlos Cartaxo afirma que “devemos aplicá-lo na escola, de forma correta e precisa para que, de fato, haja uma contribuição efetiva para o processo de ensino-aprendizagem.”<sup>154</sup> O autor menciona que é comum encontrar na escola professores que trabalham com teatro em sala de aula, como recurso pedagógico para facilitar o processo de ensino-aprendizado.<sup>155</sup>

Cartaxo apresenta o seguinte pensamento em relação à arte teatral:

Tanto nas situações de alegria e tristeza, como no sorriso e no choro identificamos cargas de sentimentos que são conduzidos no contexto do nosso dia-a-dia. Sentimentos esses, muitas vezes, incompreendidos e mal trabalhados. Essa compreensão de si e dos outros, ao mesmo tempo do conjunto social, faz do teatro um instrumento indispensável ao processo educativo, cuja linguagem desperta, provoca, sensibiliza e educa a quem vivencia e a quem assiste, possibilitando assim, a formação de um homem novo, capaz e contribuir na construção de uma sociedade justa, fraterna e igualitária.<sup>156</sup>

Essa observação mostra as riquezas educacionais que o teatro possibilita, e o quanto ele pode ser efetivo, tanto em quem o encena, quanto em quem o assiste. E

<sup>152</sup> KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 7.ed.São Paulo: Perspectiva, 2011, p.40.

<sup>153</sup> Ibidem, p.41.

<sup>154</sup> CARTAXO, Carlos. *O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001, p. 37.

<sup>155</sup> Ibidem, p.37.

<sup>156</sup> Ibidem, p.37.

como pode ser sua contribuição para a construção do conhecimento e a formação do indivíduo.

Em defesa dos jogos teatrais e dramáticos como um caminho para o fazer teatral, Cartaxo aponta que os jogos contribuem para o aprendizado, pois considera que este está diretamente ligado ao conhecimento. Assim, como o teatro tem sua parcela pedagógica e psicológica no progresso educacional.<sup>157</sup>

O jogo dramático é considerado por Cartaxo uma atividade lúdica, um meio de motivação na sala de aula, que torna o processo de ensino-aprendizagem prazeroso. O próximo passo depois do jogo dramático é o fazer teatral. Então, se o aluno sente prazer em realizar tal atividade, o êxito será maior no quesito aprendizagem, ocorrendo uma maior identificação com a escola.<sup>158</sup>

Quanto ao teatro na escola como ferramenta didática, Cartaxo afirma que ele pode ser utilizado por professores de qualquer disciplina, e que “o processo de aprendizagem de um conteúdo, através de encenação teatral, é acelerado porque o aluno trabalha com todos os sentidos, inclusive tendo a oportunidade e liberdade para pensar, criar e vivenciar.”<sup>159</sup>

No desenvolvimento do presente trabalho, com o objetivo de orientar a produção de uma peça teatral didática coletiva, intencionou-se o uso dos recursos teatrais como instrumento metodológico. No entanto, sem ignorar as linguagens estéticas que o mesmo oferece, buscamos privilegiar durante o processo de elaboração da peça características específicas dos jogos teatrais e dramáticos, que colaboraram com a produção do trabalho, para que houvesse maior efetividade no ensino-aprendizagem dos alunos, intentando que até a apresentação final obtivéssemos reflexões sobre o tema proposto, não só por parte de quem produziu o espetáculo, mas também da plateia.

### **1.7. Teatro no Ensino de História**

No que diz respeito ao uso da dramatização relacionada diretamente à disciplina de História, é importante ressaltar que são pouquíssimas as discussões realizadas nesse âmbito, trazendo maior relevância ao presente trabalho. O que foi

---

<sup>157</sup> Ibidem, p. 41.

<sup>158</sup> Ibidem, p.43.

<sup>159</sup> Ibidem, p.65.

possível encontrar se refere a alguns debates acadêmicos sobre o tema em maior quantidade sobre 'História e Teatro', ou 'História do Teatro', ou seja, o teatro como fonte histórica e possíveis análises, relacionadas com a época em que foram escritas e produzidas, aspectos sociais, culturais, políticos, sujeitos envolvidos e suas representações.

Especificamente sobre o teatro no Ensino de História alguns trabalhos como de Darlan de Mammann Marchi, artigo titulado "Representações sociais, teatro e ensino de história: um diálogo possível"<sup>160</sup>, é possível verificar algumas experiências. Marchi relata que sua experiência foi aplicada em uma turma de 7º semestre do curso de Pedagogia, em uma instituição de ensino superior de Santo Ângelo no Rio Grande do Sul, e que seu objetivo era trabalhar com as representações sociais no ensino de História, tendo o teatro como mediador nesse processo. Para tal, utilizou uma peça já pronta, intitulada "Quem faz gemer a terra", original de grupo tradicional de teatro da cidade. Sua intenção era discutir as representações sociais do grupo referentes ao Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra. Como resultado da atividade, ela coloca que o teatro provocou outros olhares dos participantes sobre o tema, mas não fez profundas análises com relação ao aprendizado de conteúdo científico específico do ensino de história e sua relação com teatro.

Os artigos de Cláudia Pereira Vasconcelos <sup>161</sup> e de Alcides Freire Ramos em parceria com Rosângela Patriota<sup>162</sup> abordam como o teatro pode ser utilizado como linguagem no Ensino de História, sem apresentar uma metodologia específica. No entanto, discutem algumas possibilidades dessa proposta de ensino-aprendizagem e apontam peças do teatro tradicional que podem ser utilizadas na disciplina de História, que podem auxiliar para compreender conteúdos do período contemporâneo do Brasil.

Uma metodologia específica do uso do teatro no Ensino de História, e o relato de seu desenvolvimento foram encontrados em duas dissertações de mestrado. A

---

<sup>160</sup> MARCHI, Darlan de Mammann. Representações sociais, Teatro e Ensino de História: Um diálogo possível. In: X Encontro Estadual de História. Santa Maria, RS, 2010. Anpuhrs. Disponível em: < <http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br>>. Acesso em: 09 fev.2017.

<sup>161</sup> VASCONCELOS, Claudia Pereira. O teatro como linguagem e fonte no ensino de Historia. In: Anais do XXVI Simposio Nacional de História. São Paulo ,SP, 2011. ANPUH. Disponível em: < <http://www.snh2011.anpuh.org>>. Acesso em: 09 fev.2017.

<sup>162</sup> RAMOS, Alcides Freire, PATRIOTA, Rosângela. Linguagens artísticas (cinema e teatro) e o ensino de História: caminhos de investigação. *Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 4 Ano IV nº 4. Out/Nov/dez de 2007. Disponível em: < [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br)>. Acesso em: 09 fev.2017.

mais recente no trabalho de Maria Helena Gondim Almeida <sup>163</sup>, que relata suas experiências e projetos de teatro aplicados ao longo de sua carreira, como esses projetos foram desenvolvidos e os resultados alcançados. No trabalho ainda são indicados os temas para o professor trabalhar com teatro e como pode ser relacionado com os conteúdos da disciplina. No final do trabalho é proposto um guia rápido para elaboração de projeto de teatro na escola a partir da disciplina de História, que contribuiu para o planejamento de aplicação da proposta planejada. No entanto, cabe destacar que meu trabalho se diferencia dessa metodologia, já que elaborei etapas de desenvolvimento para orientar a produção dos alunos.

A pesquisa de Rafael Mauricio Hauer<sup>164</sup> traz um debate sobre desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem e teóricos do teatro, já abordados no tópico anterior, e o relato de uma experiência comparativa realizada em uma turma de 9º do Ensino Fundamental, com o tema Revolução Russa. A experiência que ele realizou em 2005 teve o objetivo de entender como o teatro pode contribuir para melhor assimilação de conteúdos históricos. Para isso, ele dividiu a turma em dois grupos, um grupo teria aulas expositivas baseadas no livro didático e resoluções de exercícios, durante três aulas, e outro durante o mesmo período faria uma experiência teatral. Tal experiência consistia na seguinte atividade: os alunos depois de lerem, comentarem e dialogarem com o professor sobre o tema, observaram uma obra de arte relacionada e divididos em grupos reproduziriam a cena formulando seus diálogos e produzindo seus próprios figurinos.

Tanto na pesquisa de Almeida quanto na de Hauer o objetivo era analisar como o teatro utilizado como metodologia no Ensino de História pode contribuir de forma efetiva para compreensão de conteúdos. E os dois trabalhos apresentam resultados positivos, mas não trouxeram as peças elaboradas pelos alunos, somente as análises minuciosas do desenvolvimento dos mesmos durante o processo de produção.

Os alunos envolvidos na experiência proposta por Rafael Hauer não chegaram a construir uma peça de teatro inteira, pois cada grupo apresentou uma

---

<sup>163</sup> ALMEIDA, Maria Helena Gondim. História, Teatro e Ensino de História: possibilidades metodológicas. Catalão, 2017. Dissertação de Mestrado Profissional. Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás Regional Catalão.

<sup>164</sup> HAUER, Rafael Maurício. *Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares*: uma perspectiva cultural e histórica. Curitiba, 2005. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.

cena, a partir de observações de obras de arte. Mas obtive resultado positivo comparado com o grupo que teve aulas expositivas sobre o mesmo tema. Ele atribui esse resultado ao fato de que, através do teatro, o aluno se torna mais participativo e ativo no processo de construção do conhecimento.<sup>165</sup>

Com base nas ideias dos teóricos que debatem o teatro no ensino, como Richard Courtney, Ricardo Japiassu, Ingrid Koudela e Carlos Cartaxo, e as contribuições dos trabalhos acadêmicos acima mencionados, elaboramos um projeto de trabalho com teatro em sala de aula, com o objetivo de problematizar fatos históricos que retratam a intolerância religiosa.

No próximo capítulo será relatado como o projeto foi aplicado. A primeira experiência que visava abordar quatro contextos históricos diferentes para as construções das peças teatrais que trouxessem reflexões sobre o tema central, e como foi necessário reestruturar o trabalho mediante aos problemas encontrados.

---

<sup>165</sup> Ibidem.



## 2. O PLANEJAMENTO E O DESENVOLVIMENTO DE UM ESPETÁCULO

### 2.1. Planejamento da atividade teatral na escola

Trabalhar com o teatro na sala de aula partiu do objetivo de estimular reflexões sobre a intolerância religiosa, um tema pertinente na atualidade e na realidade de nosso país, a partir de alguns fatos históricos que retratam esse aspecto. A intenção foi possibilitar o estudo dos fatos históricos, e ao mesmo tempo tratar de questões que necessitam serem debatidas, principalmente na escola, que é um espaço que contribui para a formação do indivíduo.

Sobre o teatro ser um meio para debates em sala de aula, Taís Ferreira e Mariana Oliveira, afirmam que este “é um instrumento importante de intervenção social num país repleto de disparidades socioeconômicas, de injustiças e dos mais diversos tipos de preconceito em relação às diferenças, como o Brasil.”<sup>166</sup> Salientam ainda que a escola “deve ser o lócus principal acerca desses debates”.<sup>167</sup>

Além de o teatro possibilitar o debate de assuntos tão importantes na atualidade, ele permite o estudo do passado, através da representação cênica de fatos históricos. A importância de utilizar o teatro no ensino é defendida por Olga Reverbél pelos resultados que este pode proporcionar:

As capacidades intelectuais como a espontaneidade, a imaginação, a observação, a percepção e o relacionamento social, inatas em todo ser humano, mas que necessitam desenvolver-se mais e mais, encontram nas atividades dramáticas o seu maior estímulo.

As habilidades físicas – voz - olhar, gestos, movimento, equilíbrio, flexibilidade, expressão corporal e verbal – desenvolvem-se através dos exercícios dramáticos.<sup>168</sup>

Ou seja, encenar pode além de contribuir para o aprendizado de conteúdos científicos, favorecem também o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas. Tendo em vista todo aporte didático das artes teatrais, foi dado início ao projeto em agosto de 2017, no Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, situado no bairro Sítio Cercado, região periférica de Curitiba, após a liberação do setor pedagógico para aplicação da atividade.

<sup>166</sup> FERREIRA, Taís; OLIVEIRA, Mariana Oliveira. *Artes cênicas: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio*. Porto Alegre: Mediação, 2016. p.37

<sup>167</sup> Ibidem. p.37

<sup>168</sup> REVERBEL, Olga. *Oficina de teatro*. Porto Alegre: Kuarup, 1997. p.9

As turmas participantes foram compostas pelos 8<sup>o</sup>C, D, E e F, do período vespertino. A maioria dos alunos está na faixa etária entre 12 e 13 anos, alguns poucos com 14 anos. O fato de escolha de aplicar a experiência em 8<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental se deu pelo fato de serem turmas que já faziam parte do meu quadro de trabalho no presente ano letivo.

As aulas de História para 8<sup>o</sup> do Ensino Fundamental na grade curricular estavam distribuídas em três aulas semanais, a partir disso a atividade teatral foi planejada da seguinte forma: a proposta seria levada para as turmas no início de agosto. Cada turma teria uma divisão de quatro grupos, que escolheriam os temas propostos.

Os temas foram selecionados com a intenção de possibilitar debates e reflexões sobre a intolerância religiosa. Foram eles: Cruzadas, Inquisição, Noite de São Bartolomeu e Diversidade Religiosa Brasileira. Esses temas foram escolhidos por mim, por tratar-se de questões religiosas com hostilidades: Cruzadas entre cristãos e muçulmanos, Noite de São Bartolomeu entre católicos e huguenotes, Inquisição pela resistência da Igreja Católica em relação a outros grupos religiosos e sua forma de combate empregada contra eles, e Diversidade Religiosa Brasileira pela colonização portuguesa católica sobre os indígenas, e posteriormente o surgimento de novas religiões, como Candomblé e Umbanda e a chegada do protestantismo.

Com os grupos organizados e temas escolhidos, cada aluno faria as pesquisas individualmente durante a segunda semana do mês. Os alunos foram instruídos como poderiam realizar as pesquisas com anotações na lousa sobre procedimentos básicos de pesquisa de fatos históricos: lugar, período, contexto histórico, causas, desenvolvimento, e consequências. Cada aluno deveria fazer uma pesquisa individual, na biblioteca da escola e em casa via internet. Quando questionados sobre a possibilidade de realizarem a pesquisa na biblioteca e busca na internet em casa, todos os alunos das quatro turmas afirmaram ter acesso aos dois meios de pesquisa indicados. A intenção era que os alunos reunissem suas pesquisas individuais e juntamente com seus grupos discutissem ideias para elaboração da peça.

Ainda na segunda semana, foi realizado um debate sobre diversidade e intolerância religiosa, a partir de questionamentos sobre os conhecimentos prévios e opiniões dos alunos sobre os assuntos e a importância de debate sobre os mesmos.

Na terceira semana, nas duas primeiras aulas da mesma, fiz uma breve explanação sobre os temas, para auxiliar os alunos na compreensão dos textos das pesquisas. E a terceira aula ficou destinada à elaboração da peça.

Ficou programado para as equipes se reunirem às quintas-feiras para discutirem o projeto, ainda que fossem utilizadas outras aulas da semana para debater ou explicar conteúdos relacionados ao teatro.

Os alunos foram instruídos que a peça poderia ter uma apresentação de 15 a 20 minutos de duração, e que os figurinos poderiam ser simplificados, de maneira que os personagens pudessem se apresentar só com adereços que os identificassem. Isso se aplicaria também ao cenário. Foi dada essa condição aos alunos, pelo fato de a escola não ter materiais específicos para elaboração de peças teatrais e confecção de figurinos, e nem os alunos terem condições financeiras para custear uma produção mais elaborada do trabalho.

No mês de setembro, após o feriado do 7 de setembro, as revisões, avaliações, retomadas e recuperações de conteúdos, previstos no calendário escolar, os alunos deveriam aprimorar as pesquisas e me apresentar os devidos progressos para acompanhamento atividade e da produção da peça na primeira semana de outubro.

Os ensaios e preparativos para apresentação deveriam ocorrer nas duas primeiras semanas de outubro, e as apresentações, na terceira semana. Na última semana do mês, as equipes que assistiriam às peças redigiriam um texto como se fossem críticos teatrais escrevendo para um jornal, para que pudéssemos realizar uma análise do ponto de vista dos alunos sobre a produção teatral e o tema abordado.

A primeira semana de novembro seria para o encerramento das atividades teatrais, e reflexões sobre os trabalhos produzidos e as escritas das críticas. O desenvolvimento das atividades nas turmas será relatado por ordem das aulas.

## **2.2. Aplicação do projeto teatral**

### **2.2.1. A proposta**

No dia 08 de agosto, na **primeira aula** destinada para a conversa inicial com os alunos, nas quatro turmas, expliquei a ideia inicial do projeto, que consistia em

montar quatro grupos em cada turma, abordando temas diferentes previamente selecionados, para pesquisar e montar uma peça. Ficou estabelecido que uma aula por semana, todas as quintas-feiras, seria destinada a essa atividade. Eles também organizaram entre si os grupos, de acordo com afinidades de amizades já existentes e escolheram os temas.

### **2.2.2. Início do desenvolvimento do projeto**

Na **segunda aula** de aplicação do projeto, no dia 10 de agosto, questionei oralmente aos alunos sobre seus conhecimentos prévios sobre intolerância e diversidade religiosa, e como os fatos que eles estavam pesquisando se relacionavam com esses temas. Poucos alunos expressaram opiniões. Utilizei algumas situações de intolerância religiosa que ocorreram no Brasil para exemplificar o tema. Parte da aula foi destinada a esse debate, e a outra metade, para verificar o andamento inicial das pesquisas.

Nessa segunda aula, começando o relato pelo 8º C, as quatro equipes realizaram as pesquisas iniciais, de forma geral, pesquisaram mais os aspectos básicos dos fatos históricos. Utilizaram o tempo lendo os textos e analisando que personagens poderiam criar a partir deles.

No 8º F, o grupo que ficou com o tema Diversidade Religiosa Brasileira, composto só de meninas, apresentou a ideia de elaborar uma peça de teatro, em que cada personagem representasse uma religião praticada no Brasil, pediram para ir à biblioteca da escola para tentar encontrar livros sobre as religiões brasileiras. Enquanto isso, a equipe que apresentaria sobre a Noite de São Bartolomeu discutia intensamente sobre qual aluno faria determinado personagem, mas eles não haviam realizado suas pesquisas. Os outros dois grupos da turma também não realizaram suas respectivas pesquisas. Nas turmas D e E, nenhuma das equipes efetuou as pesquisas determinadas. Questionados sobre os motivos para não terem feito as pesquisas, alguns alunos justificaram esquecimento, outros que haviam feito, mas teriam esquecido em casa. Conversei com as equipes sobre a necessidade de comprometimento com a pesquisa, pois sem a mesma, seria inviável criar uma peça.

Como a escola tinha o sistema avaliativo bimestral que somava 10,0 pontos divididos em 6,0 de trabalhos e 4,0 de prova, a proposta era vincular o projeto da produção teatral aos 6,0 pontos de trabalho do terceiro e do quarto bimestre. Do

terceiro bimestre seriam atribuídas notas para pesquisa e produção da peça e do quarto bimestre seriam atribuídas notas à apresentação final e aos textos produzidos posteriormente sobre as peças assistidas.

### **2.2.3. Surgimento das dificuldades**

Na **terceira aula**, todas as equipes do 8º C estavam com suas pesquisas, e dialogavam muito entre eles, na tentativa de elaborar as falas dos personagens que estavam criando. A equipe que estava trabalhando com o tema Diversidade Religiosa Brasileira, composta só por meninos, por mais que estivessem com as pesquisas em mãos, distraíam-se conversando sobre outros assuntos e brincadeiras, e conseqüentemente não desenvolveram nenhuma ideia para o projeto.

O grupo do 8ºC, que estava pesquisando sobre a Inquisição, também composto só de meninos, estava com ideias iniciais de desenvolver uma peça em torno do inquisidor Tomás de Torquemada, personagem histórico que encontraram através de suas pesquisas.

Poucos alunos do 8º F fizeram as pesquisas, no máximo dois alunos por equipe, o que prejudicou o desenvolvimento do trabalho, já que os alunos não tinham informações históricas suficientes para elaborar ideias de diálogos para o teatro. Em todas as aulas, eu passava por todas as equipes para orientar os trabalhos, acompanhar o desenvolvimento das atividades, esclarecer dúvidas, e ressaltar a necessidade da pesquisa. Alguns alunos ao invés de fazer suas pesquisas individuais, deixavam para copiar partes das pesquisas realizadas pelos colegas, o que resultava em textos iguais, sem informações adicionais para contribuir em ideias para a atividade.

No 8º D, três equipes realizaram leituras iniciais de suas pesquisas, exceto a equipe que escolheu o tema Cruzadas, que não fez suas buscas. Mesmo as equipes que realizaram essa parte, apresentavam em média três parágrafos sobre os assuntos, quando começavam a debater sobre as ideias para formar a peça, sentiam muita dificuldades por falta de dados. Mesmo com instruções sobre a necessidade uma pesquisa mais profunda, com mais informações históricas, os alunos queriam elaborar falas e personagens sem se aprofundarem nos assuntos. Como eles não conseguiam ter ideias imediatamente, ao invés de se dedicar ao

trabalho, a leitura e investigação sobre o tema, eles acabavam por conversar entre si, e reclamavam que não sabiam fazer e deixavam a atividade de lado.

Mesmo com orientações, incentivo à busca por auxílio em filmes e imagens, inclusive indiquei alguns filmes relacionados aos temas como “Cruzada”, “A missão”, “Joana D’arc”, e mostrei imagens em livros que emprestamos da biblioteca da escola, os alunos tinham uma dificuldade muito grande em compreender os textos das pesquisas que realizavam, extraídos na íntegra da internet de sites escolares. Quando os alunos liam e diziam não entender, pedia a eles para relerem comigo, e pontuarem as dúvidas. Na maioria das vezes, nessa releitura, os alunos afirmavam ter entendido o assunto, mas que não conseguiam criar personagens e diálogos para construir um texto teatral. Justificavam que essa tarefa era muito complexa. No entanto, percebia-se que as equipes desistiam facilmente das atividades e se distraíam com outras coisas. Durante as aulas, a orientação entre os grupos era alternada, ainda assim, apresentavam baixo desenvolvimento na atividade.

A turma E, nesta aula, teve três equipes com os textos pesquisados, fizeram leituras, mas quando questionados as ideias para elaboração do texto teatral, os alunos diziam que estavam tentando entender o assunto primeiro. Uma das equipes acabou discutindo internamente por questões de responsabilidade com o trabalho, que alguns membros diziam ter e cobravam os outros que não estavam focados no objetivo. Então decidiram se separar e criar uma nova equipe, mas que trataria o mesmo tema, Inquisição. Enquanto isso, a equipe do tema Noite de São Bartolomeu não tinha realizado nenhuma pesquisa.

#### **2.2.4. Identificando as dificuldades**

Na **quarta aula** de desenvolvimento do projeto, a última do mês de agosto, houve nas quatro turmas uma retomada de conteúdos sobre os temas propostos e discutidas as dificuldades que estavam tendo para elaborar a peça. A maior parte dos alunos dizia que ter dificuldade por falta de colaboração dos colegas, que ao sentar em grupo ficavam conversando sobre outros assuntos e com brincadeiras. Alguns também reclamaram do fato de vários colegas do grupo não colaborarem na realização da pesquisa. Conversamos sobre a necessidade de comprometimento com atividade nas próximas semanas, os alunos foram questionados em relação aos motivos pelos quais não faziam as pesquisas, todos justificaram esquecimento.

No mês de setembro devido às avaliações previstas no calendário escolar, as atividades teatrais não foram exercidas em sala de aula. Os alunos foram instruídos a continuarem as pesquisas e até mesmo elaborar as possíveis escritas da peça. O progresso das atividades foi acompanhado semanalmente, com verificações das anotações individuais dos alunos.

### **2.2.5. Necessidade de reestruturação**

Retomando as atividades para a produção do teatro na primeira semana de outubro, correspondente à **quinta aula** do projeto, nas quatro turmas os alunos organizaram os seus grupos e foi verificado o que cada grupo havia realizado durante o mês de setembro. No 8º C, a equipe com o tema Noite de São Bartolomeu produziu uma pequena peça. As outras equipes nada elaboraram.

Duas equipes do 8º F elaboraram peças, uma sobre a Noite de São Bartolomeu, e outra sobre a Diversidade Religiosa Brasileira. Os alunos da primeira equipe escreveram uma peça, que focava no casamento real de Margarida de Valois com Henrique de Navarra, mas em meio ao enredo inseriram um personagem representando Martinho Lutero. Justificaram que quando foram pesquisar sobre huguenotes, apareceu o nome de Martinho Lutero na pesquisa sobre protestantes e eles não se atentaram as datas dos fatos. Foi discutido com os alunos sobre o cuidado com a análise dos fatos históricos. A equipe ficou desanimada e pouco propensa a repensar a peça. Em outra equipe, ao invés de elaborar o texto em conjunto, somente uma aluna escreveu, ao que ela justificou ter feito sozinha devido ao fato de as colegas não se disporem a realizar a atividade. Ela elaborou uma série de diálogos que ocorreriam em uma festa da escola, e em cada uma das personagens seria praticante de uma religião diferente, que ela se baseou em suas pesquisas e escolheu as religiões mais praticadas no Brasil. O diálogo entre os personagens seria sobre como determinadas pessoas de uma das religiões estranhariam o comportamento da outra, pertencente a uma religião diferente. A peça foi intitulada “Baladinha na escola”.

Nas turmas D e E, nenhuma das equipes produziu uma peça, justificaram que não conseguiram por dificuldades de elaborar diálogos a partir dos textos, e diziam que os colegas não ajudavam, não estavam comprometidos e que não iriam fazer sozinhos. Empurravam a atividade uns para os outros, o que resultava em nada.

Mediante essa situação, nas turmas em que algumas equipes conseguiram elaborar a parte escrita do teatro, tiveram seus textos recolhidos para a leitura. Como as poucas peças escritas tinham necessidades de serem reformuladas, comuniquei aos alunos que o projeto seria reelaborado e seria apresentada a eles uma nova proposta.

A necessidade de repensar a efetividade do projeto foi baseada na pouca produtividade que os alunos estavam demonstrando. Dessa forma, a produção do teatro só foi retomada na penúltima semana de outubro, com uma nova proposta.

Ao recomençar o projeto, o que havia ocorrido até o momento não foi um desperdício de tempo, os debates sobre a intolerância e a diversidade religiosa, as peças já desenvolvidas pelos alunos, as pesquisas, tudo contribuiu e serviu como base para o recomeço. Ricardo Japiassu afirma que “ao trabalhar com o teatro na escola não existe apenas um caminho para ser desenvolvido, mas este deve ser aproveitado, de maneira que até voltar atrás, se for preciso, se torne parte da construção do processo de aprendizagem”.<sup>169</sup>

## **2.3. Mudanças no projeto do teatro em sala de aula**

### **2.3.1. O Replanejamento**

Na reelaboração do projeto, busquei respaldo nos apontamentos de Ingrid Koudela, sobre os jogos teatrais, que ressalta como elaborar uma peça coletiva pode ser efetivo no processo aprendizagem. Então, ficou determinado que cada turma escreveria sua peça coletivamente. Para melhor organização, cada personagem pensaria na sua fala, já que todos teriam conhecimento do contexto geral. No entanto, o resultado final foi uma produção do conjunto de alunos.

Utilizando alguns aspectos das teorias dos jogos dramáticos, como o desenvolvimento de habilidades humanas, principalmente a linguagem e a representação, pensei na seguinte estratégia: identificar junto com a turma os personagens de um determinado fato histórico, e pedir para os alunos que se sentissem à vontade, se voluntariassem para representá-los. Caso algum aluno não

---

<sup>169</sup> JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino do Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.p.16



gostasse de falar em público ou algo parecido, não seria forçado a fazer algo que não queria, evitando que perdesse o interesse de participar de alguma outro aspecto da atividade que estava sendo desenvolvida.

Ao recomençar o trabalho teatral nas turmas, havia necessidade de redefinir novos parâmetros junto com os alunos. O primeiro deles foi que iríamos manter somente um dos temas, Noite de São Bartolomeu, que foi escolhida em conjunto com a turma, pois na primeira tentativa de desenvolver o projeto já tinha sido proposto esse tema para uma das equipes e realizado uma explanação do mesmo para todos. Esse fato em comparação com os outros três que havia proposto apresentava personagens dentro do contexto e os alunos sentiram que teriam mais facilidade para representá-lo, assim como demonstraram maior curiosidade pelo drama ocorrido. Foi decido também que toda a classe faria parte da mesma peça. Iríamos nos dedicar mais dias da semana para desenvolver o projeto, por isso, foi necessário o auxílio dos professores de Geografia, Português e Matemática, que cederam uma aula por semana de suas respectivas disciplinas para o desenvolvimento do projeto e a supervisão dos alunos durante essas atividades em suas aulas.

Para melhor reorganização do projeto, fiz uma divisão por 9 etapas. Para **primeira etapa**, planejei utilizar três aulas. Ficou determinado o uso da primeira aula de retomada para expor as mudanças e orientar como deveria ser realizada a pesquisa. Seriam instruídos a realizar de forma individual suas pesquisas sobre a Noite de São Bartolomeu. Poderiam realizá-las em casa via internet ou na biblioteca da escola, para apresentar na sala de aula, pois com base nessas leituras, faríamos a identificação dos personagens, para iniciar a construção do texto teatral.

Nas outras duas aulas deveriam ser realizadas a leitura dos textos pesquisados pelos alunos, em conjunto com a classe, para possibilitar esclarecimentos e debates sobre o fato estudado. Como o tempo seria escasso para ler todas as pesquisas, seria realizada uma seleção, com o critério de textos que apresentassem informações mais diferenciadas e complementares. Também seria trabalhada a questão da intolerância religiosa, para que os alunos pudessem perceber a relação entre o fato histórico estudado e a necessidade desse debate na atualidade.

Na **segunda etapa**, de duração de uma aula para escolha de personagens, que seria realizado em conjunto, professora e alunos, e no máximo três aulas para a

escrita da peça. Como cada personagem ficaria responsável pela construção de sua fala, com essa divisão seriam formados núcleos de cena, ou seja, os alunos formariam grupos para montar seus diálogos. Mas, ao mesmo tempo, teriam que interagir com os demais grupos, para que as cenas não ficassem sem nexos, dependendo do personagem que representaria o aluno participava de dois ou mais núcleos, o que facilitaria o diálogo entre eles.

Para **terceira etapa**, com duração de uma aula, ficou definida a elaboração da estrutura da peça, a ser feita junto com a turma. Seriam discutidas quais partes dos fatos históricos os alunos iriam escolher para representar, o que escolheriam como início, o que desenvolveriam, e como finalizariam a peça.

Na **quarta etapa**, seriam organizados os grupos por núcleos de cena, e orientados para desenvolverem os diálogos, com a instrução de que a peça toda deveria ter uma apresentação final de até 20 minutos. Para o desenvolvimento da peça, teriam apoio da professora durante o período de aulas, para o desenvolvimento das falas, esclarecimentos de dúvidas, auxílio com contexto e conceitos históricos.

Sendo entregues os diálogos formados pelos alunos, devido à falta de um laboratório de informática na escola para supervisionar os alunos na digitação da peça, essa parte ficou a meu cargo, e a impressão de cópias para os alunos foi realizada pela secretaria da escola.

Com as peças escritas prontas, seria iniciada a **quinta etapa**, dos ensaios. Para essa etapa foi destinada uma aula para a primeira leitura conjunta de todo texto teatral, para fazer possíveis edições e para familiarização das falas. Os ensaios inicialmente teriam a duração de três aulas, incluindo memorização dos diálogos, preparação dos figurinos e objetos para o cenário.

Cada personagem construiria seu figurino dentro de suas possibilidades. Já o cenário, como o espetáculo final, teria apresentação dentro das próprias salas de aula. Foi incentivado o uso de objetos disponíveis nas salas, e os alunos poderiam confeccionar aquilo que estivesse dentro de suas possibilidades. Para auxiliar com os figurinos, seriam levados para os alunos imagens que representavam a época estudada.

A apresentação final, a **sexta etapa**, seria realizada na sala de aula própria de cada turma e teria como plateia outra turma convidada. Assim como cada turma usaria uma aula para tal finalidade. Os alunos convidados escreveriam

posteriormente um texto como se fossem críticos de um jornal avaliando o espetáculo. Deveriam escrever também de que forma a peça ajudou a refletir sobre o tema intolerância religiosa - essa seria a **sétima etapa**, com duração de duas aulas.

Antes de formalizar uma avaliação do trabalho, após a apresentação final, intencionava-se na **oitava etapa**, um debate e reflexão sobre o tema histórico estudado e intolerância religiosa e relatos de experiências dos alunos, com duas aulas reservadas para esse objetivo.

A devolutiva para os alunos da avaliação, caracterizando a **nona etapa**, com o objetivo analisar o desenvolvimento dos alunos em cada etapa do trabalho desde a pesquisa até a entrega do texto crítico final seria em um período de uma aula.

### 2.3.2 Aplicação do replanejamento: relato por etapa nas turmas

O relato da aplicação do projeto replanejado será descrito primeiramente por etapas, já que o desenvolvimento foram os mesmos nas quatro turmas, e depois será apresentada a análise dos resultados por turma.

Na **primeira etapa**, pedi aos alunos para realizarem uma pesquisa sobre a Noite de São Bartolomeu, e levarem para sala de aula para escolhermos alguns textos para leitura em grupo. Essas pesquisas eles realizaram em casa e na biblioteca da escola. Inclusive mencionaram que quase não encontraram o relato desse fato nos livros didáticos, e quando encontravam era um pequeno trecho, nos livros propostos para o Ensino Médio.

Os textos foram escolhidos para leitura entre as pesquisas dos alunos de cada turma, com base no critério da diferença entre os textos. Todos os alunos que realizaram a pesquisa extraíram os textos da internet, a maioria dos seguintes sites: Infoescola<sup>170</sup>, Wikipédia<sup>171</sup>, Escolaeducação<sup>172</sup> e Seuhistory<sup>173</sup>, que geralmente são os primeiros sites que aparecem no buscador Google, quando se digita “Noite de São Bartolomeu”.

Após a escolha dos textos, realizei uma leitura minuciosa juntamente com cada turma. Durante a leitura dos textos os alunos fizeram várias perguntas sobre o

<sup>170</sup> < <https://www.infoescola.com/> >

<sup>171</sup> < <https://www.wikipedia.org/> >

<sup>172</sup> < <https://escolaeducacao.com.br/> >

<sup>173</sup> <https://seuhistory.com/>

contexto histórico, assim como foram questionados sobre de que forma o fato estudado se relaciona com a intolerância religiosa, ressaltando a importância da relação passado-presente, valorizada no ensino de História principalmente pela História Temática.

Houve identificação das religiões envolvidas no fato, e no meio desse processo, foi necessário utilizar uma aula a mais que não estava no planejamento para explicar sobre algumas religiões, como por exemplo: breves abordagens sobre Cristianismo e suas ramificações, Reforma Protestante para compreensão dos alunos de alguns termos, como huguenotes. Um breve relato das origens dos evangélicos do Brasil, e as diferenças entre protestantes históricos, pentecostais e neo-pentecostais. Assim, como a presença das religiões indígenas e de matriz africana, com o objetivo de que os alunos se identificassem dentro do contexto religioso atual do país. Os alunos, principalmente evangélicos, sempre perguntavam em que categoria que a igreja a que eles pertenciam se encaixava.

Como o tempo seria curto, houve a necessidade de trabalhar com mais foco as religiões com as quais os alunos tinham mais contato, após realizada uma pesquisa com os alunos sobre seu pertencimento religioso. Pedi aos alunos para responder em uma folha individual a pergunta: “Qual é a sua religião?”. Dos que entregaram a resposta, 39 alunos se declararam evangélicos, 28 católicos, 10 responderam “nenhuma”, 4 escreveram “nenhuma, mas acredito em Deus.”, 2 se declararam ateus, 1 umbandista e 1 Testemunha de Jeová. Essa etapa teve a duração de três aulas.

Na **segunda etapa**, já na quarta aula do projeto, pedi aos alunos que identificassem nos textos possíveis personagens para elaboração da peça. Enquanto anotava na lousa os personagens identificados, eles anotavam em seus cadernos. Em seguida, foram solicitados voluntários para os papéis, já que a intenção era que todos os alunos tivessem a oportunidade de se candidatar para representação dos personagens.

Após as escolhas dos personagens, na **terceira etapa**, desenvolvemos uma estrutura para peça, determinando a sequência de cenas e quais seriam os personagens que teriam diálogos, de forma que os alunos que interpretariam os personagens pudessem criar diálogos entre si. Por exemplo: se na cena I, participavam o bispo, Margarida de Valois, Henrique de Navarra, os Guise e os

huguenotes, eles deveriam sentar juntos e elaborar um diálogo entre seus personagens. A elaboração da estrutura teve a duração de uma aula.

Como na terceira etapa, foi montada a estrutura da peça, e os núcleos de diálogos, a **quarta etapa** ficou por conta da elaboração dos diálogos por núcleos. Foi interessante observar que os alunos estavam com mais disposição para elaborar as falas de seus personagens. Envolver a turma toda em uma única peça fez com que houvesse mais diálogo entre os alunos e maior participação deles. Inclusive como os personagens não foram definidos de acordo com afinidades de amizades já existentes na turma, vários núcleos diferentes se formaram para trocar ideias. Nessa fase o número de aulas utilizado por turma variou. Inclusive foi nesse período que começaram a utilizar as aulas cedidas pelos professores das outras disciplinas.

Com os diálogos prontos, iniciamos a **quinta etapa**, realizamos uma leitura dos mesmos em conjunto na sala de aula. Com essa leitura, da junção dos diálogos, questionei aos alunos se para eles as falas faziam sentido entre si e se as cenas tinham nexos. Em todas as turmas, eles afirmaram que os diálogos precisavam de revisão.

Os núcleos de diálogos fizeram suas revisões, que segundo eles melhoraram as cenas com falas que faziam mais sentido no contexto que se desenrolava. Fizemos uma releitura em grupo na sala, e verificamos a necessidade de refazer algumas cenas. Os núcleos responsáveis por estas reescreveram seus textos.

Enquanto ocorria uma revisão dos diálogos, foi discutida a questão dos figurinos e cenário. Por questão de tempo, estrutura, e situação econômica dos alunos, decidimos após uma conversa que, diante dos poucos materiais disponíveis na escola para construção de cenário do século XVI, e da falta de palco, que não seria montado um cenário, mas seriam utilizados objetos nas cenas que trouxessem alguma identificação para o espectador. Assim, cada aluno seria responsável pelo figurino do seu personagem. Como fazer as roupas seria inviável, decidiram usar adereços que os identificassem.

Após as peças terem a escrita finalizada pelos alunos, digitei-as, distribuí uma cópia para cada aluno, fizemos uma leitura em grupo e iniciamos os ensaios das cenas. A duração do período ensaios também variou de uma turma para outra.

A **sexta etapa** configurada pela apresentação final, foi realizada na sala fixa de cada turma, tendo como convidadas as outras turmas que também desenvolveram o projeto. As turmas trataram a apresentação final como um dia de

grande espetáculo, pois os alunos estavam bastante ansiosos e com receio de errar diante dos convidados.

De início, o plano era ter uma turma convidada para cada apresentação, no entanto todas as turmas expressaram o desejo de assistir mais de uma peça, diante dessa disposição, foram reorganizadas as plateias para cada apresentação dentro do limite de espaço de cada turma e horário das aulas.

A **sétima etapa**, que foi a de produção dos textos críticos, teve também a inserção de um questionário para os alunos responderem sobre sua própria participação no trabalho desenvolvido, com objetivo de auxiliar na análise de resultados sobre a efetividade do projeto aplicado. As turmas utilizaram duas aulas para concluir essa etapa.

A **oitava etapa** foi concluída em uma aula, em cada turma foi realizada uma reflexão com os alunos sobre as atividades produzidas, tema desenvolvido, e escrita das críticas. A **nona etapa** foi o encerramento do projeto e a intenção era uma devolutiva coletiva da avaliação de todo desenvolvimento do processo de criação teatral com abordagem de tema histórico. É importante ressaltar que as turmas envolvidas sempre fizeram questão de elencar suas produções em sala de aula com as notas bimestrais e se inteirarem das notas que recebiam, e nesse projeto foi muito surpreendente que na nona etapa que seria uma devolutiva da avaliação em forma de nota, se tornou uma continuidade da oitava etapa, pois os alunos queriam comentar sobre seus desempenhos na peça, e sobre as que haviam assistido, e por fim não se importaram em saber suas notas, mas perguntavam se haviam se apresentado bem.

Como a atividade a princípio seria elencada a uma nota bimestral, atribuí notas aos alunos de 0 a 4,0 pontos, no entanto foi para cumprir a formalidade do sistema bimestral da escola, porque o aprendizado que os alunos expressaram ter adquirido não foi possível configurar em notas. Os resultados desse projeto vão muito além de notas bimestrais, eles demonstram uma profunda reflexão de um aprendizado realmente significativo.

## **2.4 Relato das etapas por turmas**

### **2.4.1 Turma do 8º C**

Essa turma fez um ótimo acompanhamento nas leituras dos textos, na primeira etapa, fez várias perguntas, e se esforçou para entender o contexto e presença bastante participativa no diálogo sobre a intolerância e a relação com o fato histórico. É importante ressaltar que todos da turma quiseram participar da atividade teatral.

Na segunda etapa de identificação dos personagens, a ideia era que todos os alunos pudessem se voluntariar para os papéis, se mais de um aluno se candidatasse, seria realizada uma votação entre os alunos. No entanto, isso não ocorreu em nenhuma das turmas. Ressalto que em todas as etapas foi feito o possível para que as decisões fossem tomadas pelos alunos, para que eles se percebessem como parte do processo de produção.

Na etapa de montagem de estrutura da peça, a turma decidiu que ela deveria ter narrador e os seguintes personagens para representar: os huguenotes, os soldados católicos, Catarina de Médici, Margarida de Valois, Henrique de Navarra, Carlos IX, membros da família Guise, Gaspar Coligny, Maurevert e um bispo católico, que os alunos não nomearam. Os alunos sempre indicavam um determinado colega que eles diziam ser o “que combinava para fazer o papel”, o que incentivava o aluno a querer fazer tal personagem. Os alunos mais tímidos buscaram papéis secundários, e dificilmente se ofereciam para fazer um papel com várias falas.

Com os personagens definidos, os alunos formaram os grupos que teriam diálogos entre si, para elaborar as falas. Essa etapa levou os alunos a pesquisarem sobre seus personagens. Alguns recorreram ao filme francês “Rainha Margot”, de 1994, para inspirar seus diálogos. O filme foi sugestão da aluna que interpretava Catarina de Médici, que relatou ter encontrado a indicação do filme em suas buscas sobre a personagem, e perguntou se poderia sugerir aos colegas, justificando que o filme contribuía para elaboração dos diálogos. Como o filme é de fácil acesso no Youtube, os alunos assistiram em casa, e alguns assistiram trechos com os colegas em sala através dos seus celulares.

É importante destacar que nesta turma a maioria dos alunos apresentou um bom rendimento escolar em todas as disciplinas, e buscava ter bom desempenho nas atividades propostas pelos professores.

Para a montagem do figurino, cada aluno ficou responsável por confeccionar o do seu personagem, e foram instruídos a pesquisar como seus personagens se vestiam na época. Coloquei algumas questões no quadro-negro para auxiliar as pesquisas. Por exemplo: “Como soldado francês se vestia no século XVI? Que objetos ele carregava? Que acessórios usavam?”. A maioria dos alunos que representou esse papel no início perguntava se poderiam usar fardas padrões do exército, geralmente camufladas.

Finalizada a elaboração dos diálogos, foi realizada uma primeira leitura com a turma, buscando melhoria nas falas. Foram entregues as falas e a parte da narração, tirada por uma aluna de trechos de um texto didático que ela extraiu da internet. Montamos a peça e fizemos uma releitura do roteiro, havendo consenso em alterar algumas falas nas três últimas cenas. Os diálogos foram rescritos pelos núcleos das cenas.

A peça elaborada pelo 8ºC ficou composta de três atos e oito cenas, com duração de encenação de 15 minutos. Nessa quarta etapa do projeto, a turma utilizou seis aulas, contando com as aulas cedidas pelos outros professores, em que foram feitas as revisões e reescrita de cenas.

Na etapa dos ensaios, essa turma utilizou seis aulas, três da disciplina de História e três de Língua Portuguesa. Os alunos dessa turma eram mais independentes nos ensaios, na construção dos seus figurinos e nas suas pesquisas, tratando com bastante responsabilidade suas funções na peça.

Os alunos optaram por utilizar trilha sonora para algumas cenas. Uma aluna pediu para ficar responsável pela escolha das músicas. Ela foi orientada por mim a pesquisar sobre músicas do século XVI, e na aula seguinte ela me disse ter se surpreendido com a diferença do estilo musical, pois como todas as músicas que havia ouvido pareciam melodias tristes.

Em relação aos figurinos, como cada aluno cuidaria de montar o seu, durante os ensaios eles sempre buscavam tirar dúvidas sobre se o adereço que usariam não ficaria fora de contexto. E alguns núcleos de cena confeccionaram objetos para ilustrar algumas ações. Inclusive no núcleo dos soldados, o pai de um aluno o



ajudou a confeccionar espadas e machados de madeira. Já outro aluno comprou uma espada de brinquedo.

No dia da apresentação final dessa turma, eles trataram como um dia de grande evento escolar. A apresentação foi no terceiro horário, na aula de História, mas pediram ao professor da aula anterior para repassar as falas, montar seus figurinos e organizarem as cadeiras da sala em estilo formal de teatro.

A peça foi apresentada para os 8º anos D e E. Mesmo bastantes ansiosos, com medo de errar, todos os alunos memorizam suas falas, e os alunos que representavam personagens principais se esforçaram para usar pelo menos um adereço para que a plateia conseguisse os identificar.

A aluna que representava a rainha Catarina de Médici, como se pode perceber na foto 2 da cena I, usou um vestido preto e uma coroa que ela comprou em casa de acessórios. A que representou Margarida de Valois, como aparece na cena II na foto 3, utilizou uma coroa feita em casa com um cordão e florzinhas, alguns meninos fizeram bigode de canetinha preta. O personagem de Coligny, na cena III representada na foto 7, usou casaco diferenciado do uniforme escolar, para destacar sua posição.

Para ilustrar a cena III, como consta na foto 6, os alunos utilizaram uma folha, que em casa passaram no café e queimaram as pontas de forma para parecer papel antigo e usaram uma pena, para que o momento em que Coligny pedisse para falar com Carlos IX, este estivesse escrevendo. Isso os alunos decidiram inserir na cena, durante os ensaios.

Utilizaram trilha sonora na cena do casamento, a música La Rosa Enflorece, sons de sino para sinalizar o início do ataque dos soldados católicos aos huguenotes e para a narração final a canção Greensleeves<sup>174</sup>, escolhida pelos alunos pelo fato de a música ter supostamente surgido no século XVI.

## **PEÇA TEATRAL: A NOITE DE SÃO BARTOLOMEU – TURMA 8º C<sup>175</sup>**

### **PERSONAGENS:**

*Narrador*

<sup>174</sup> Greensleeves é uma canção de origem inglesa, não se sabe ao certo a quem pertence sua autoria, mas diversos sites apontam que ela surgiu no século XVI.

<sup>175</sup> Peça teatral produzida e apresentada pelo 8º C. Curitiba, 2017

*Catarina de Médici, a rainha.*

*Carlos IX, rei da França e filho de Catarina de Médici.*

*Henrique de Navarra, o príncipe.*

*Margarida de Valois, irmã de Carlos IX e noiva de Navarra.*

*Família Guise, nobres influentes.*

*Gaspar Coligny, líder huguenote e conselheiro de Carlos IX.*

*Maurevert, mercenário da rainha.*

*Soldados católicos*

*Huguenotes*

*Bispo*

## ATO I

### CENA I

*Narradora no centro do palco*

**NARRADORA-** O massacre da noite de São Bartolomeu foi um episódio histórico ocorrido na França no século XVI. Em que os reis católicos franceses, organizaram um grande ataque aos huguenotes, que eram protestantes da linhagem calvinista.

Nas primeiras horas da madrugada de 24 de agosto, no dia de São Bartolomeu, dia comemorativo católico na França, dezenas de huguenotes foram assassinados em Paris, por ordem da família real.

Este massacre aconteceu dois anos depois do Tratado de Saint- Germain, no qual Catarina de Médici tinha oferecido trégua aos protestantes.

Em 1572, pouco antes desse episódio sangrento, ocorreu o casamento real de Margarida de Valois, irmã do rei da França de religião católica, com Henrique de Navarra, que era huguenote. Era uma aliança política realizada com intenções de acalmar as hostilidades entre huguenotes e protestantes.

*Catarina de Médici e Margarida de Valois conversam em uma sala do castelo.*

**CATARINA:** Margarida, já foi concluído o acordo do seu casamento com Henrique de Navarra.

**MARGARIDA:** Ele é um miserável huguenote (*Margarida expressa raiva*)

**CATARINA:** É um acordo necessário, pelo menos por enquanto.

**MARGARIDA:** Tudo por causa daquele acordo de paz absurdo, que você assinou com os huguenotes.

**CATARINA:** Eu só estava protegendo nossos interesses.

## CENA II

*(Cena do casamento de Margarida de Valois e Henrique de Navarra. Presentes na cena: O bispo, os noivos ( que estarão de joelhos diante do bispo), Catarina de Médici, Coligny, Carlos IX os Guise (sentados), soldados (em pé) , e alguns huguenotes (em pé).*

**BISPO:** Henrique de Bourbon, rei de Navarra. Aceita Margarida de Valois como esposa?

**HENRIQUE:** Aceito

**BISPO:** Margarida de Valois aceita como marido Henrique de Bourbon, rei de Navarra?

**MARGARIDA:** Aceito

**BISPO:** Em nome do Pai, do Filho e da Santa Igreja, eu vos declaro marido e mulher.

*Enquanto o bispo faz o sinal da cruz com a mão sobre o casal, e eles vão se levantando para sair. Enquanto isso os soldados, os Guise e os huguenotes, tecem comentários.*

*Diálogo dos Guise*

**GUISE 1:** Entendo que existam necessidades políticas, mas ao ponto de uma católica precisar se casar com um huguenote? *(Expressão desdenhosa)*

**DUQUE DE GUISE:** Não sei como a Santa Igreja aceitou realizar esse casamento.

**GUISE 2:** Tudo nesse casamento é uma blasfêmia contra a Santa Igreja.

*Diálogo dos huguenotes em sussurros.*

**HUGUENOTE 1:** Esse casamento é uma farsa.

**HUGUENOTE 2:** Isso é obvio, eles nem são da mesma religião.

*Diálogo dos soldados*

**SOLDADO 1:** Não consigo acreditar que meus olhos estão vendo o casamento de um protestante e com uma católica.

**SOLDADO 2:** É realmente estranho.

**SOLDADO 3:** Esses acordos reais são sempre estranhos.

**SOLDADO 4:** Eu não duvido que isso acabe de forma sangrenta.

### CENA III

*Diálogo entre Coligny e Carlos IX*

*Carlos estará em seus aposentos.*

**COLIGNY:** Com licença.

**CARLOS IX:** Pode entrar, meu amigo.

**COLIGNY:** Meu senhor, gostaria de falar de um assunto delicado.

**CARLOS IX:** Pode falar.

**COLIGNY:** Sabemos que o casamento entre Margarida e Henrique, foi realizado para manter a paz entre católicos e protestantes, mas desconfio se será possível.

**CARLOS IX:** Guerras sempre podem ocorrer, meu caro conselheiro, mas por enquanto vamos acreditar no tratado que minha mãe assinou.

*(Carlos sai de cena com a mão no ombro de Coligny)*

### CENA IV

*Diálogo Catarina e Maurevert*

**CATARINA:** Maurevert? Sabe por que te chamei aqui?

**MAUREVERT:** Não, majestade.

**CATARINA:** Quero que mate Coligny.

**MAUREVERT:** O conselheiro huguenote do seu filho?

**CATARINA:** Exatamente, e quero que use a arma do duque de Guise, para que as suspeitas caiam sobre ele. Se não aceitar o serviço, receio que terei que pedir sua cabeça.

**MAUREVERT:** Considere-o morto, majestade.

### CENA V

*Atentado de Maurevert a Coligny, em uma rua.*

*Maurevert acerta um tiro em Coligny, no braço e sai correndo. Huguenotes, passam pela rua e o socorrem.*

**HUGUENOTE 3:** Não gosto do clima que está na cidade, tenho medo que algo nos aconteça, que os católicos voltem a nos perseguir.

**HUGUENOTE 4:** Nossos inimigos estão muito próximos. Os católicos estão em toda parte.

**HUGUENOTE 5:** Temos que encontrar um lugar seguro. Deveríamos tomar uma providencia, fazer alguma coisa! (*expressão de preocupação*)

**HUGUENOTE 3:** Mas fazer o que?

**HUGUENOTE 6:** Não podemos largar tudo aqui e fugir. (*expressão de resignação*)

**HUGUENOTE 4:** Olha é Coligny, está ferido!!!

*Exclamações de susto dos huguenotes. E correm para socorrer Coligny.*

**HUGUENOTE 5:** Vamos levar o comandante pra casa.

*Huguenotes saem carregando Coligny.*

### ATO III

#### CENA VI

*Diálogo entre Henrique e Margarida em seus aposentos*

**HENRIQUE:** Margarida, preciso da sua ajuda, preciso que ao menos um membro dessa família seja meu aliado.

**MARGARIDA:** Acredito que esteja me pedindo ajuda para se proteger, principalmente agora que atacaram Coligny.

**HENRIQUE:** Exatamente,minha mãe já foi morta, agora tentaram matar almirante Coligny, o próximo com certeza serei eu!

**MARGARIDA:** Você deveria sair logo do país, porque sinto que uma grande desgraça está por vir.

**HENRIQUE:** Você iria comigo?

**MARGARIDA:** Não, tenho certeza que o destino dos huguenotes será desastroso.

#### CENA VII

*Reunião entre Catarina, Carlos IX, e os Guise.*

**GUISE 3:** Houve uma tentativa de assassinato contra Coligny, os huguenotes estão revoltados.

**CATARINA:** O que você esperava? Tentaram matar o líder deles, agora vão querer vingança.

**DUQUE DE GUISE:** Deveríamos acabar com ele de uma vez por todas.

**CARLOS IX:** Não!!!

**CATARINA:** É necessário, e não só ele, mas também todos os líderes huguenotes.

**CARLOS IX:** Vocês querem o almirante, então matem!!! Mas matem todos eles, em toda a França!!!

**CATARINA:** É preciso que seja ainda hoje à noite...

**DUQUE DE GUISE:** Iremos comunicar os soldados

## CENA VIII

*Massacre*

*Os soldados, e a família Guise participam do massacre. E todos os huguenotes.*

*Os huguenotes foram surpreendidos em suas casas e nas ruas.*

*Algumas mulheres huguenotes estão costurando, e vão guardar a costura para irem dormir. E os homens mexendo com ferramentas, e objetos. Quando escutam barulhos de soldados.*

**HUGUENOTE 7:** Que barulho estranho, vindo da rua!!!

**HUGUENOTE 5:** Vou olhar o que é!!! (*olha pela porta e volta avisar assustado*) São soldados empunhando espada, se escondam!!

**HUGUENOTE 6:** Eles vão nos encontrar, e matar todos nós!!

**HUGUENOTE 2:** Vamos ficar em silêncio, até sabermos direito o que está acontecendo!

*Os soldados invadem a casa. Cada soldado pega um huguenote e coloca a espada no pescoço. Gritos de horror e susto dos huguenotes.*

**SOLDADO 1:** Vocês são protestantes?

**MAUREVERT:** Claro que eles são protestantes.

**SOLDADO 5:** Se converta ao catolicismo se quiser sobreviver.

**HUGUENOTE 8:** Prefiro a morte. (*o soldado a mata*). Os demais choram e pedem para não morrer.

**HUGUENOTE 9:** Por favor, não nos matem, temos família.

**MAUREVERT:** Então se convertam, agora!!!

**HUGUENOTE 10:** Nunca terão o gosto de nos ver convertidos ao catolicismo.

**MAUREVERT:** Soldados, matem todos!!

**HUGUENOTE 2:** Deus nos fará justiça!!

*Os soldados matam todos huguenotes, e saem da cena.*

*Narração final.*

**NARRADORA:** Milhares de huguenotes foram mortos naquela noite e Coligny foi assassinado com intensa crueldade. Tudo porque o rei Carlos IX, pressionado pela sua mãe, Catarina de Médici

ordenou sua execução e de todos os huguenotes. O Massacre começou em Paris, e se espalhou por outras cidades francesas.

Henrique de Navarra sobreviveu aquela a noite, mas teve que renegar sua fé, e se converter ao catolicismo. Ele ficou encarcerado no Louvre, durante quatro anos, até conseguir fugir. Retornou para Espanha e anos mais tarde subiu ao trono francês.

Henrique permaneceu católico, mas concedeu aos huguenotes franceses igualdade de direitos políticos através do Édito da Tolerância de Nantes.

FOTO 1 – 8°C - ATO I – CENA I – REPRESENTANÇÃO:  
MARGARIDA DE VALOIS.



FONTE: A autora (2017).

LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8°C: Curitiba, 2017.

FOTO 2 – 8º C: ATO I –CENA I – REPRESENTAÇÃO: CATARINA DE MÉDICI E MARGARIDA DE VALOIS



FONTE: A autora (2017).

LEGENDA: A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 3 – 8º C – ATO I – CENA II: REPRESENTAÇÃO: CASAMENTO DE MARGARIDA DE VALOIS E HENRIQUE DE NAVARRA.



FONTE: A autora (2017).

LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.



FOTO 4 – 8º C- ATO I – CENA II – DIÁLOGO DOS GUISE



FONTE: A autora (2017).

LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu – 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 5 – 8º C- ATO I – CENA II – DIÁLOGO DOS SOLDADOS.



FONTE: A autora (2017).

LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu – 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 6 – 8º C - ATO II – CENA III: REPRESENTAÇÃO DE CARLOS IX.



FONTE: A autora (2017).

LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO: 7 – 8º C - ATO II – CENA III – DIÁLOGO ENTRE COLIGNY E CARLOS IX.



FONTE: A Autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 8 – 8º C- ATO II – CENA IV – DIÁLOGO ENTRE CATARINA E MAUREVERT



FONTE: A autora (2017)  
LEGENDA: Peça teatral – A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 9 – 8º C- ATO II – CENA V- HUGUENOTES SOCORREM COLIGNY APÓS ATENTADO DE MAUREVERT



FONTE: A autora (2017)  
LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.



FOTO 10 – 8º C- ATO III– CENA VI – DIÁLOGO ENTRE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS.



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 11- 8º C – ATO III – CENA VIII – O MASSACRE DOS HUGUENOTES



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral – A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 12 – 8º C - ATO III – CENA VIII – MASSACRE DOS HUGUENOTES



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral – A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 13 – 8º C – NARRAÇÃO FINAL – PEÇA TEATRAL – 8º C



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 14 – ELENCO – 8º C.



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FONTE 15 – PLATEIA DO 8º C (ALUNOS DO 8º D e E)



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral – A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

### 2.4.2 Turma do 8º D

Essa turma tem um histórico de bastante indisciplina e problemas com produção de atividades em todas as disciplinas da grade curricular. Mas surpreendeu muito pelo fato de a turma inteira aderir ao trabalho e pela maioria dos alunos, na retomada da atividade com o teatro, apresentar uma participação bastante efetiva e disposição em montar os diálogos.

A escolha de personagens nessa turma foi interessante de observar, pois eles identificavam parte dos personagens como “vilões” e parte como “mocinhos”. E foram muito participativos no debate sobre o fato histórico, o contexto da época e a relação com a questão da intolerância religiosa.

Idêntico à formação de personagens do 8º C, eles se voluntariavam e indicavam colegas. Inclusive quando apontaram como a escolha ideal para interpretar Catarina de Médici, uma determinada aluna, de início ela disse: “Eu não quero fazer esse papel, não fui com a cara dessa mulher.” Mas por fim aceitou representá-la e teve um ótimo desempenho na atividade com um todo.

Formados os núcleos de diálogos, a turma apresentou uma boa interação na atividade, e ficaram ansiosos para iniciar os ensaios. Para elaborar as cenas, os alunos foram orientados a pesquisarem em todos meios possíveis, livros, internet, filmes, imagens. O aluno que interpretava o bispo recorreu a um vídeo de cerimônia de casamento atual na rede Youtube, e copiou na íntegra as falas do padre, mas reformulou o diálogo com sua equipe, pois os mesmos chamaram sua atenção para o fato da cerimônia atual não ser igual a do século XVI. E ele ainda havia questionado se na cena do casamento não teria a presença de um fotógrafo. E mais uma vez, seus colegas de núcleo de cena comentaram que ainda não havia surgido a fotografia, e nesse momento houve um breve debate sobre o surgimento das câmeras fotográficas.

Na releitura, depois de todos os diálogos ficarem prontos, também houve alteração nas três últimas cenas, realizadas pelos respectivos núcleos. Foi bastante interessante observar a reescrita das cenas nessa turma, principalmente o núcleo dos huguenotes, eles reescreviam e encenavam entre eles, para testar como ficaria a cena, até chegar a um consenso.

É importante ressaltar que esta turma também utilizou vários trechos do filme “Rainha Margot” como inspiração na formação diálogos e ordem dos



acontecimentos. Os alunos dessa turma tiveram indicação do filme dos alunos do 8ºC, e me perguntaram se também podiam tirar ideias do filme. Diante da afirmativa, alguns alunos assistiram trechos do filme na sala de aula através do celular e em casa.

Quanto aos seus figurinos, as meninas tiveram maior empenho em buscar informações e montar adereços. Elas questionaram como seus personagens se vestiam, ao que instruí para a busca sobre os respectivos personagens, ressaltando o país e o século. Quando as estudantes apresentaram os resultados das pesquisas, feitas em casa na internet, se propuseram tentar reproduzir alguns penteados de cabelo, e acessórios como coroas de princesas e rainhas, já que as roupas não conseguiriam reproduzir. Posteriormente nos ensaios, a personagem de Margarida Valois estava utilizando uma coroa de brinquedo adquirida em lojas de fantasias.

Com três atos e sete cenas no texto final, a encenação tinha aproximadamente 13 minutos de duração. Essa etapa de elaboração da peça teve a duração de seis aulas.

Os ensaios dessa turma chamaram bastante atenção, devido a vários colegas cobrarem uns aos outros por melhores atuações. De modo geral, os alunos focaram bastante na memorização das falas, tentavam melhorar a entonação das frases, que segundo eles, causaria mais impacto na plateia. Os alunos treinavam bastante as falas em duplas, enquanto um falava, o outro conferia com o texto escrito em mãos.

Durante a semana dos ensaios, os alunos dessa turma chamavam uns aos outros pelo nome do personagem que representavam que segundo eles ajudava a “entrar no personagem”. Os mesmos sempre perguntavam uns aos outros se a expressão do rosto estava representando bem, e se ajudavam na composição da cena. Inclusive a última cena foi a que eles mais ensaiaram, pois disseram que era a mais significativa do trabalho.

No último ensaio, o aluno que representava Carlos IX faltou por motivo de luto familiar e avisou que não poderia participar da apresentação final. Os alunos ficaram muito preocupados com o andamento da peça, e começaram a pensar em quem poderia assumir o papel. Eles indicaram um aluno, que durante o ano se mostrou bastante tímido e quase não falava, e até então fazia parte do núcleo de soldados católicos, mas falou que iria assumir a responsabilidade. E ele surpreendeu muito



pela desenvoltura que demonstrou e pelo ótimo desempenho que teve na apresentação final.

O histórico desse oitavo ano era repleto de indisciplina, alunos desinteressados, fora da idade na série, que causaram diversos problemas para os professores no decorrer do ano letivo. Mas nessa atividade específica, se envolveram de forma única. Eles foram os mais barulhentos em seus ensaios, agitados, mas foram muito comprometidos com o trabalho.

Como eles foram plateia da apresentação do 8º C, e essa turma seria a deles, juntamente com o 8º F, eles ficaram com receio de que sua peça não ficasse tão interessante quanto a que haviam assistido. Mas antes da apresentação tivemos um diálogo, em que concordamos que cada trabalho era resultado de um processo diferente e com significados diferenciados principalmente para quem estava encenando naquele momento.

Na apresentação final, como já mencionado, tiveram como plateia o 8ºC, ficaram muito ansiosos, alguns alunos estavam com as mãos trêmulas porque falaram que estavam com receio de errar e estragar a apresentação esquecendo as falas. Mas se incentivaram bastante entre os núcleos, na intenção de ajudar uns aos outros.

Na apresentação final, eles não usaram nenhum objeto para caracterizar o ambiente. Mas as meninas todas usaram vestidos casuais, como é possível identificar na foto 17 da cena I, elas justificaram que sabiam que não eram parecidos com os usados no século XVI, mas que gostariam de usar para ficar diferenciado do uniforme escolar.

A narradora fez um espécie de pergaminho para fazer sua leitura que iniciava e encerrava a peça. No encerramento da apresentação, no momento em que o grupo agradeceu a plateia, sob os aplausos eles gritaram “Diga não à intolerância religiosa”. Segundo eles, usaram essa frase para enfatizar o objetivo do projeto.

## **PEÇA TEATRAL: A NOITE DE SÃO BARTOLOMEU – TURMA 8ºD<sup>176</sup>**

### **PERSONAGENS:**

*Narrador*

---

<sup>176</sup> Peça produzida e apresentada pelo 8º D. Curitiba, 2017.

*Catarina de Médici, a rainha.*

*Carlos IX, o rei.*

*Henrique de Navarra, o noivo huguenote.*

*Margarida de Valois, a noiva católica.*

*Família Guise, nobres franceses.*

*Gaspar Coligny, líder huguenote e conselheiro de Carlos IX.*

*Maurevert, mercenário que prestava serviços à rainha.*

*Damas da nobreza francesa*

*Soldados católicos*

*Huguenotes*

*Bispo*

## ATO I

*Narradora no centro do palco*

**NARRADORA-** As guerras religiosas foram vários conflitos iniciados na França em 19 de dezembro de 1562, no qual se enfrentaram católicos e protestantes calvinistas, conhecidos como huguenotes.

Em meio a esses conflitos se destaca a Noite de São Bartolomeu, que ocorreu no dia 24 de agosto de 1572, poucos dias depois do casamento entre Henrique de Navarra, que era huguenote e Margarida de Valois, católica. O casamento foi uma tentativa de apaziguar as lutas religiosas.

## CENA I

*Cena do casamento de Margarida de Valois e Henrique de Navarra. Presentes na cena: O bispo, os noivos (de joelhos diante do bispo), Catarina de Médici, Coligny, Carlos IX, as damas da nobreza, soldados, e alguns huguenotes (em pé).*

**BISPO:** Estamos reunidos hoje aqui, para celebrar o matrimônio de Henrique de Navarra e Margarida de Valois. Henrique de Navarra, aceita Margarida de Valois como sua esposa?

**HENRIQUE:** Aceito

**BISPO:** Margarida de Valois aceita como marido Henrique de Navarra, rei de Navarra?

**MARGARIDA:** Aceito

**BISPO:** Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, eu vos declaro marido e mulher.

*Enquanto o bispo faz o sinal da cruz com a mão sobre o casal, e eles vão se levantando para sair. Enquanto isso, os Guise e os huguenotes, fazem comentários sobre as circunstâncias do casamento.*

*Diálogo das damas da nobreza francesa*

**DAMA 1:** Que absurdo uma de nós, se casando com um huguenote.

**DAMA 2:** Todos nós sabemos que só um arranjo político.

**DAMA 3:** Como seria bom, se pudéssemos nos livrar dos huguenotes.

**DAMA 4:** Quem sabe no futuro, não será possível.

*Diálogo dos huguenotes em sussurros.*

**HUGUENOTE 1:** Não, isso não está certo.

**HUGUENOTE 2:** Não está certo mesmo, uma católica com um protestante.

**HUGUENOTE 3:** Isso é uma desonra para nós

**HUGUENOTE 4:** Esse casamento não é nem um pouco sensato.

## ATO II

### CENA II

*Diálogo entre Coligny e Carlos IX*

*Carlos estará em seus aposentos.*

**COLIGNY:** Meu senhor, quero agradecer pela honra de ser seu conselheiro.

**CARLOS IX:** Mesmo que minha mãe não goste de que eu tenha um conselheiro protestante, eu estou feliz por tê-lo ao meu lado.

**COLIGNY:** As vezes penso que sua mãe pode estar planejando algo contra os huguenotes, a influência dela é capaz de nos deixar em uma situação complicada.

**CARLOS IX:** Ela assinou um tratado, lembra? Vamos nos concentrar em outros assuntos, Coligny.

**COLIGNY:** Sim, meu senhor.

### CENA III

*Dialogo Catarina e Maurevert*

**CATARINA:** Maurevert, quero que mate o almirante Coligny.

**MAUREVERT:** Minha senhora! *(em sinal de concordância)*

**CATARINA:** Quero que use uma arma dos Guise, assim eles parecerão os culpados.

**MAUREVERT:** Sim, senhora!

#### **CENA IV**

*Atentado de Maurevert a Coligny, em uma rua.*

*Maurevert acerta um tiro em Coligny, no braço e sai correndo. Huguenotes, passam pela rua e o socorrem.*

#### **ATO III**

#### **CENA V**

*Diálogo entre Henrique e Margarida. Henrique entra na sala que esta a Margarida.*

**HENRIQUE:** Margarida precisamos conversar, estou achando que a situação está muito critica entre católicos e protestantes. Inclusive desconfio que sua família está a ponto de quebrar o acordo de paz de Saint- Germain. Então, eu preciso que você seja a minha aliada.

**MARGARIDA:** Você quer a ajuda de uma católica?

**HENRIQUE:** Não esquece Margarida, que somos casados diante de Deus e dos homens.

**MARGARIDA:** Os huguenotes estão protegidos pelo tratado e você pelo nosso casamento. *(Margarida vai saindo do recinto).*

**HENRIQUE:** Mas o tratado está por um fio...

#### **CENA VI**

*Reunião entre Catarina, Carlos IX, e os Guise.*

**CATARINA:** Coligny, sofreu um atentado e sobreviveu, agora os huguenotes estão questionando o acordo de paz, eles não irão perdoar um ataque ao líder deles.

**DUQUE DE GUISE:** Propomos matar Coligny, aproveitando que ele está ferido, e quem sabe mais alguns líderes huguenotes.

**CARLOS IX:** Não!!! Coligny, não! Não esqueça que ele é meu conselheiro!

**CATARINA:** E protestante!!! *(Catarina fala com raiva)*

**CARLOS IX:** Então deveríamos matar todos os huguenotes da França, querem matar Coligny? Matem, mas matem todos os outros também.

**CATARINA:** Duque de Guise? Será hoje à noite.

## CENA VII

### *Massacre*

*Os soldados, e o duque de Guise participam do massacre. E todos os huguenotes.*

*Os huguenotes foram surpreendidos em suas casas e nas ruas.*

*Os soldados invadem uma casa de huguenotes. Cada soldado pega um huguenote e coloca a espada no pescoço. Há gritos de pavor dos huguenotes.*

**HUGUENOTE 1:** Pelo amor de Deus, nós não queremos morrer.

**SOLDADO 1:** Deveriam ter pensando antes de se tornarem protestantes.

**HUGUENOTE 2:** Não nos mate por favor.

**SOLDADO 2:** Vocês vão pagar por se rebelarem contra a Santa Igreja.

**HUGUENOTE 4:** Eu sabia que aquele casamento não iria nos ajudar.

**HUGUENOTE 5:** E o acordo de paz que foi assinado?

**SOLDADO 3:** Esse é o acordo..hahahaha...se não são católicos morrerão.

**HUGUENOTE 6:** Não quero morrer, por favor.

**HUGUENOTE 7:** Então que acabem com isso logo.

*Os soldados matam todos huguenotes, e saem da cena.*

### *Narração final.*

**NARRADORA:** O massacre teve início em Paris, na noite de São Bartolomeu, e se espalhou por outras cidades francesas, deixando milhares de huguenotes mortos.

FOTO 16 – NARRADORA – 8º D



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu – 8ºD: Curitiba, 2017.

FOTO 17 – 8º D - ATO I – CENA I: CASAMENTO DE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: A Noite de São Bartolomeu - 8ºD: Curitiba, 2017.

FOTO 18 – 8ºD – ATO II – CENA II – DIÁLOGO ENTRE COLIGNY E CARLOS IX.



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: A Noite de São Bartolomeu - 8ºD: Curitiba, 2017.

FOTO 19- 8º D - ATO II – CENA III – DIÁLOGO ENTRE CATARINA E MAUREVERT



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu 8ºD: Curitiba, 2017.

FOTO 20 – 8º D - ATO III – CENA VI – DIÁLOGO ENTRE CATARINA, CARLOS IX E OS GUISE.



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºD: Curitiba, 2017.

FOTO 21 - PLATEIA DO 8º D (ALUNOS DO 8º C e F)



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8º D: Curitiba, 2017.



### 2.4.3 Turma do 8º E

No 8º E, sete alunos do total de vinte e cinco, não quiseram participar da atividade, todos são meninos e apresentaram problemas disciplinares e de rendimento escolar durante o ano letivo. Quando questionados os motivos para não participar do trabalho, responderam que simplesmente não queriam fazer um trabalho que envolvia teatro, porque teriam que escrever a peça e achavam que seria difícil. Mesmo argumentando que receberiam auxílio durante todo processo de produção não quiseram participar. Para oportunizar a realização de outra atividade, propus a esses alunos a apresentação de seminários sobre Intolerância Religiosa no Brasil.

Mesmo com a proposta de pesquisa e apresentação de seminário, somente dois alunos apresentaram a parte escrita da pesquisa, mas se recusaram a apresentar. Os demais não realizaram nenhuma parte da proposta. Mesmo não participando do projeto, esses alunos pediram para assistir os ensaios.

O desenvolvimento dessa turma durante o projeto foi gradual, quando foi anunciada a reestruturação, os que se prontificaram a participar eram muito inibidos. Depois da leitura dos textos, e a explanação sobre tema e as religiões envolvidas o interesse dos alunos cresceu. Mas ainda estavam pouco participativos.

Para montar a estrutura da peça tiveram que ser bastante incentivados a usarem o texto para pensar de que forma poderia ser criada uma encenação a partir do relato histórico. No início do processo, estavam se mostrando muito dependentes de auxílio. Na etapa de escolha de personagens, quase todos queriam ser figurinistas, para não precisar falar. Aos poucos, conversando entre eles, foram se indicando e aceitando os papéis dos personagens principais.

Quando os núcleos começaram a elaborar as falas, tiveram muitas dificuldades, pois acabavam reproduzindo diálogos com falas que não tinham bases nos fatos históricos que estávamos usando como referência. Devido a esse motivo a turma demorou mais tempo para finalizar o texto teatral, ainda que mais curto em comparação aos 8º C e D.

Durante a escrita das cenas, os discentes diziam que tinham entendido o contexto histórico, mas que não conseguiam ter ideias para criar os diálogos, eles já tinham olhado várias imagens que haviam pesquisado na internet, mas ainda assim

alegavam não terem inspiração. Foi quando sugeri assistirem trechos do filme “Rainha Margot”, ao que viram em sala através de seus celulares.

Com a ajuda do filme, os diálogos começaram a tomar a forma final, e os alunos começaram a se empolgar e se interessar mais pelo trabalho, depois que perceberam que, apesar da dificuldade, eles conseguiram criar algo para ser representado.

Para concluir a escrita da peça, que ficou com formação de um ato e cinco cenas e duração de doze minutos, utilizaram sete aulas. Dado o início aos ensaios, começaram pelas pesquisas dos personagens que representariam. E foi visível o interesse crescente que estavam desenvolvendo pelos seus personagens e pelo bom desenvolvimento do trabalho.

A aluna que assumiu o papel de narradora se destacou muito durante os ensaios, pois a mesma auxiliava os colegas a memorizarem suas falas, melhorar o desempenho na atuação e orientar a ordem das cenas.

Durante as aulas de ensaio, os alunos tiveram um grande empenho, se cobravam muito para melhorar a entonação, mostravam-se desejosos de fazer uma boa apresentação, se preocuparam em montar seus figurinos. Inclusive a mãe da estudante que representava Margarida de Valois me enviou bilhete, dizendo que aluna estava muito preocupada em não ter conseguido um vestido branco, já que era a noiva. E me perguntou como poderíamos fazer para resolver a questão, e pediu para entrar em contato pelo telefone via mensagem. Contatei a mãe esclarecendo brevemente alguns aspectos do contexto histórico, e que a filha poderia usar qualquer outra cor de vestido. A mãe ainda se colocou à disposição para ajudar caso necessário.

A apresentação final dessa turma foi para o 8º C, a narradora fez um esboço do espaço da sala de aula de como ficaria organizada para receber a plateia. Os adereços usados nas cenas foram uma Bíblia utilizada pelo bispo, na cena I como pode ser observado na foto 23, espadas confeccionadas com papelão e papel laminado por um aluno que fazia parte do núcleo de soldados, uma coroa feita de papelão e pintada com tinta guache amarela pela estudante que representava a rainha Catarina de Médici e uma camisa de linho branco utilizada pelo menino que fez o personagem de Carlos IX.

O núcleo que representava os huguenotes, para compor a cena IV, em que a família estaria em casa conversando no momento do ataque dos soldados católicos,

escolheu utilizar vários objetos domésticos para a encenação. Objetos tais como uma boneca, para encenar que uma huguenote estava cuidando de um bebê, e um livro para encenar que estava lendo, para que pudessem simular que estavam fazendo algo no momento do ataque e foram pegos de surpresa.

No final da encenação, a narradora leu um poema sobre Intolerância Religiosa que ela encontrou na rede Youtube<sup>177</sup>, e havia dito que valia muito a pena ser compartilhado com todos. Inclusive os alunos que escreveram os textos críticos referentes a essa turma declararam ter achado o poema muito interessante e elogiaram a escolha da leitura.

## **PEÇA TEATRAL: A NOITE DE SÃO BARTOLOMEU – TURMA 8ºE<sup>178</sup>**

### **PERSONAGENS:**

*Narrador*

*Catarina de Médici, a rainha.*

*Carlos IX, o rei.*

*Henrique de Navarra, o noivo.*

*Margarida de Valois, a noiva.*

*Família Guise, família pertencente à nobreza francesa.*

*Soldados católicos*

*Huguenotes*

*Bispo*

### **ATO I**

### **CENA I**

**NARRADORA:** Por volta do século XVI, na França, os huguenotes foram alvos de perseguição feroz que resultou em guerras civis religiosas. Um dos episódios mais sangrento desse período foi noite de São Bartolomeu, ocorrida do dia 23 para 24 de agosto de 1572. Um plano arquitetado pelos reis franceses e a família Guise, que eram católicos. As matanças duraram vários meses. O massacre começou em Paris, mas se espalhou por outras cidades francesas.

<sup>177</sup> No Youtube, o título é “Poesia Religiosa” de De Souza Anamari. Disponível em: <  
<https://www.youtube.com/watch?v=QpnnXJdAunM>>

<sup>178</sup> Peça teatral produzida e apresentada pelo 8º E. Curitiba, 2017.

*Bispo, Margarida de Valois, Henrique de Navarra, os Guise. O bispo ministrando o casamento, os noivos de joelhos, a família real observa e os Guise comentam.*

**BISPO:** Henrique de Navarra, você aceita Margarida de Valois como sua legítima esposa?

**HENRIQUE:** Sim.

**BISPO:** Margarida de Valois, você aceita Henrique de Navarra como seu legítimo esposo?

Margarida: Sim.

**BISPO:** Pelo poder a mim concedido pela Santa Igreja, eu vos declaro marido e mulher.

*O bispo abençoa o casal, fazendo o sinal da cruz acima de suas cabeças. Enquanto os Guise fazem comentários.*

**GUISE 1:** Esse casamento está acontecendo, mas a paz entre huguenotes e católicos não durará muito tempo.

**GUISE 2:** Imagine! Na família real agora tem um huguenote! Que absurdo.

**DUQUE DE GUISE:** Por enquanto teremos que engolir essa aliança absurda.

## ATO II

### CENA II

**NARRADORA:** Poucos dias após do casamento de Margarida de Valois e Henrique de Navarra, Gaspar Coligny sofreu uma tentativa de assassinato, a mando de Catarina de Médicis. Coligny era um líder huguenote e conselheiro de Carlos IX, rei da França, que era manipulado por sua mãe. Percebendo que a situação entre os católicos e os protestantes poderiam ter resultados desastrosos. Henrique de Navarra apelou para sua esposa.

*Henrique procura Margarida para uma conversa, em recinto do castelo.*

**HENRIQUE:** Margarida, eu sei que o nosso casamento foi forçado, um acordo político, mas preciso da sua ajuda, pois a situação entre católicos e huguenotes está se complicando agora que tentaram matar um líder huguenote.

**MARGARIDA:** Aconselho que fuja do país, pois sua mãe já foi morta, agora atacaram Coligny, o próximo certamente será você.

**HENRIQUE:** Achas-me tão sem coragem assim? Para sugerir que eu fuja?

**MARGARIDA:** Fique e o seu destino será igual de sua mãe. E os dos outros huguenotes também.  
(*Margarida vai se retirando de cena.*)

**HENRIQUE:** Nós somos muitos, não vão conseguir acabar com todos nós.

### CENA III

*Catarina de Médici, Carlos IX e os Guisé, planejam ataque aos huguenotes. Em uma pequena sala do castelo.*

**CATARINA:** Os huguenotes estão revoltados devido à tentativa contra a vida de Coligny.

**CARLOS IX:** Não consigo acreditar que você teve coragem de mandar matar o meu conselheiro!

**CATARINA:** Eu sei o que é melhor pra você! Eu sei o que é melhor para França!

**DUQUE DE GUISE:** O melhor para a França é acabar com todos os huguenotes.

**CARLOS IX:** Ninguém mais toca em Coligny.

**CATARINA:** Os huguenotes tomarão o poder se você não fizer alguma coisa meu filho! Eles estão cada vez mais numerosos, e agora mais do nunca, estão revoltados.

**CARLOS IX:** Então que sejam todos! Que sejam mortos todos os huguenotes da França! E vamos começar hoje mesmo acabar com eles!

**CATARINA:** Duque de Guise? Prepare seus homens. Hoje vai correr sangue pelas ruas de Paris.

### CENA IV

*Uma família nobre de huguenotes conversam a noite em casa.*

**HUGUENOTE 1:** Que estranho a rainha ter nos convidado para o casamento.

**HUGUENOTE 2:** É para reafirmar o acordo de paz. E como o casamento da filha foi com um huguenote, faz sentido ela ter nos convidado.

**HUGUENOTE 3:** Mesmo estando em paz, achei o casamento uma afronta.

**HUGUENOTE 2:** O importante é não estar em guerra, então é melhor não reclamar das decisões reais.

**HUGUENOTE 4:** Não confio nas intenções da rainha.

*A conversa continua, até a casa ser invadida por soldados católicos causando pânico.*

## CENA V

*Soldados invadem a casa dos huguenotes. E causam gritos de pânico.*

**SOLDADO 1:** Seus protestantes, miseráveis! Convertam-se, ou sentirão a fúria da minha espada.

**HUGUENOTE 5:** Não! Não abriremos mão do nosso Deus.

**SOLDADO 1:** Vocês são abomináveis. Merecem morrer.

**HUGUENOTE 4:** Por favor não. Tenham misericórdia.

*Todos os huguenotes da casa são mortos.*

**NARRADORA:** Nesta noite milhares de huguenotes foram mortos. Dias depois Henrique de Navarra foi preso no Louvre, e forçado a se converter ao catolicismo. Quatro anos mais tarde conseguiu fugir da prisão e retornou para Espanha. Anos depois se tornou rei da França, e concedeu igualdade de direitos aos huguenotes, pelo Édito da Tolerância de Nantes.

FOTO 22 – 8º E ENSAIO DO ATO II – CENA III – DIÁLOGO ENTRE CATARINA DE MÉDICI, GUISE E CARLOS IX.



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºE: Curitiba, 2017.

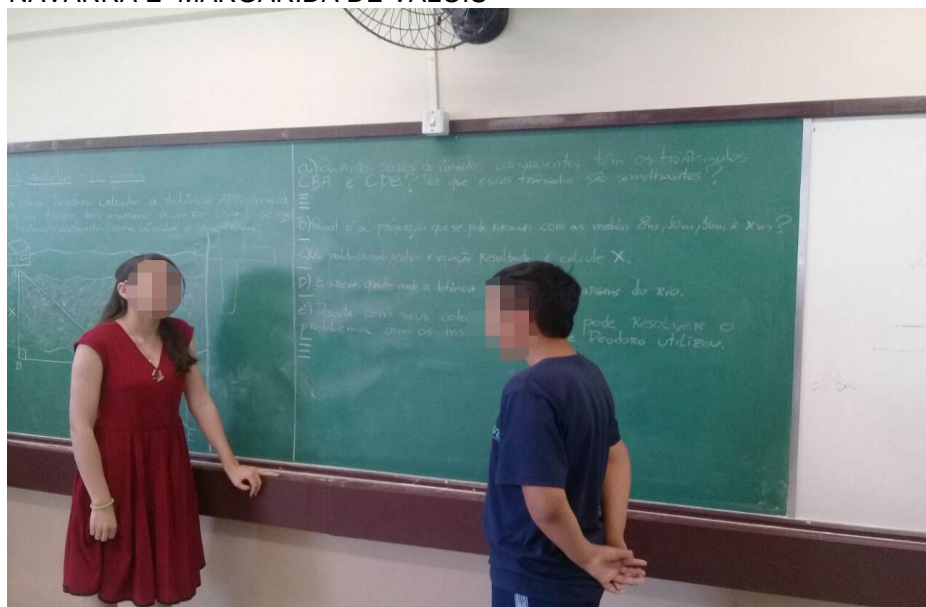
FOTO 23 – 8º E – ATO I – CENA I – CASAMENTO DE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºE: Curitiba, 2017.

FOTO 24 – 8º E - ATO II – CENA II – DIÁLOGO DE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºE: Curitiba, 2017.

FOTO 25 – 8ºE – LEITURA DO POEMA “POESIA RELIGIOSA”



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu – 8ºE: Curitiba, 2017.

#### 2.4.4 Turma do 8º F

O desenrolar das atividades de produção teatral desse oitavo ano foi muito parecido com o do 8ºE, ambas com baixo nível de rendimento dos alunos em diversas disciplinas e falta de interesse pelas atividades. Quando foi lançada a proposta deste trabalho, no 8º F teve a manifestação intensa de um aluno contra o trabalho, que com o tempo ganhou adesão de outros alunos, que pediram pra fazer outra atividade.

Esse aluno que se recusou a participar da atividade desde o primeiro bimestre, alegava não gostar de atividades diferenciadas, pois exigem muita criatividade e trabalho. Cabe destacar que o aluno não realizou nenhuma atividade diferenciada de nenhuma disciplina durante o ano letivo. Os demais alunos, totalizando treze de uma turma de trinta e cinco estudantes, que aderiram à recusa da proposta, se justificaram concordando com a posição do colega. Isso ocorreu na quarta etapa do projeto, após a leitura da escrita dos diálogos, onde entramos em



consenso de que precisavam ser reescritos, para buscar melhor aproximação com o tema proposto.

Argumentando com esses alunos que eles teriam auxílio, orientação, acompanhamento nas revisões dos diálogos, assim como durante todo o processo de desenvolvimento, e que mediante as dificuldades me dispunha ajudá-los, alguns diziam que na verdade só não queriam fazer. Propus a esses alunos, a mesma atividade alternativa dada ao 8ºE, apresentação de seminários sobre Intolerância Religiosa no Brasil, que somente um aluno apresentou.

Com a desistência de uma parte do grupo de educandos houve a necessidade de reescrever algumas cenas. A estrutura da peça dessa turma ficou diferenciada em alguns aspectos em relação às outras. Composta por três atos e seis cenas, apresentação final com duração de 12 minutos, o espetáculo não traz a representação da cerimônia de casamento de Henrique de Navarra e Margarida de Valois, que fez parte dos outros três textos teatrais.

Para reestruturar a peça, relemos os textos das pesquisas realizadas pelos alunos enquanto fazíamos as edições. Nesse processo, foram excluídos os personagens Coligny e Maurevert, e inserido um conselheiro para Henrique de Navarra. Essa ideia surgiu do aluno que representava esse último, sustentando que um rei sempre está cercado de conselheiros. Ressalto que essa turma não assistiu ao filme “Rainha Margot”. Mencionei o filme caso quisessem um auxílio na organização das cenas ou na escrita dos diálogos, mas os alunos optaram por não assistir.

Devido à reescrita foram necessárias no total de dez aulas até o início dos ensaios. Os alunos sentiram o impacto da saída dos colegas, principalmente no processo de reelaboração das falas, mas assim que finalizadas, se dedicaram a memorizar os diálogos e fazer uma boa apresentação.

No dia da apresentação final, na primeira semana de dezembro, como a turma teve atraso em relação ao planejamento, se apresentou para uma mescla de alunos dos oitavos C, D e E. Como era semana de recuperação, a plateia foi formada por alunos que já havia cumprido os programas disciplinares.

Ainda que houvesse atraso em relação ao planejamento para apresentação da peça final, os alunos tiveram um bom desempenho no processo como um todo. Vale ressaltar que quatro dos alunos que não quiseram participar da peça eram destaques da sala, e como estávamos no último bimestre, justificaram que já

estavam aprovados e não precisavam fazer parte da atividade. Quando argumentado que não era um trabalho a ser feito só pela nota que geraria, mas o aprendizado e experiência que obteriam, falaram que não estavam interessados. Mas durante os ensaios, ficaram trocando bilhetes escrevendo sobre o desempenho de cada aluno na peça.

Enquanto alguns bons alunos não quiseram fazer parte do projeto, alguns que seguiram em frente tinham um baixo rendimento em diversas matérias e problemas disciplinares. Mas surpreenderam muito pela seriedade e responsabilidade que tiveram com o teatro, sendo eles os que desempenharam os papéis de Henrique de Navarra, seu conselheiro, e os soldados.

Em relação ao figurino e adereços, as meninas que representaram a Catarina de Médici e a Margarida de Valois usaram vestidos que elas identificam como de “festa” e coroas de brinquedo, como é possível observar na foto 27 da cena I. As demais que representaram os huguenotes usaram vestidos da atualidade, enquanto os meninos se apresentaram de uniforme.

Após a encenação final, os alunos que não participaram do desenvolvimento final do projeto escreveram os textos críticos enquanto plateia. Foram necessárias duas aulas para concluir essa etapa e encerramos com um debate sobre o tema abordado no trabalho e o desenvolvimento do trabalho como um todo.

## **PEÇA TEATRAL: A NOITE DE SÃO BARTOLOMEU – TURMA 8ºF<sup>179</sup>**

### **PERSONAGENS:**

*Catarina de Médici*

*Carlos IX*

*Margarida de Valois*

*Henrique de Navarra*

*Conselheiro do Henrique de Navarra*

*Duque de Guise*

*Huguenotes*

*Soldados*

---

<sup>179</sup> Peça teatral produzida e apresentada pelo 8º F. Curitiba, 2017.

**ATO I****CENA I**

**NARRADOR:** No ano de 1570, um tratado de paz para cessar uma guerra religiosa entre protestantes e católicos na França, foi assinado por Catarina de Médici. Dois anos depois, aconteceu o casamento real arranjado entre Henrique de Navarra, líder huguenote e Margarida de Valois, católica.

*A Família Real e o Duque de Guise conversam em um recinto do castelo.*

**MARGARIDA:** Eu não acredito que fui obrigada a casar com um protestante.

**CATARINA:** Foi uma necessidade, uma aliança política. Seu marido é um líder huguenote, precisamos observá-lo de perto.

**CARLOS IX:** Não há mal nenhum em convivermos com protestantes, vejam o meu conselheiro Coligny, também é huguenote.

**CATARINA:** Ele é uma péssima influência para você, meu filho.

**DUQUE DE GUISE:** Acho que deveríamos vigiar os dois, Navarra e Coligny. Não podemos confiar em huguenotes. Afinal de contas, rejeitaram a Santa Igreja.

**CENA II**

*Henrique de Navarra e seu Conselheiro passeiam pelo jardim enquanto conversam.*

**HENRIQUE:** Estou descontente com esse casamento, eu sendo protestante e ela católica, mas tenho medo do que eles podem fazer contra nós. Essa família no poder é perigosa.

**CONSELHEIRO:** Mas a rainha Catarina assinou um tratado de paz conosco.

**HENRIQUE:** Tratados podem ser desfeitos. Eles não aceitam que não obedecemos a Igreja Católica, e só fingem que nos aceitam.

**CONSELHEIRO:** Sei que para Vossa Alteza não é fácil essa situação, mas acredito que está fazendo o melhor para nos proteger.

**HENRIQUE:** Vou falar com minha esposa, precisamos de aliados nesse palácio.

**NARRADOR:** Dias depois do casamento, a família real planejou um ataque aos huguenotes, que ficou conhecido como o massacre da Noite de São Bartolomeu.

### CENA III

*Henrique e Margarida conversam em uma sala do palácio.*

**HENRIQUE:** Margarida... Sei que nos casamos devido a um acordo político, mas gostaria de saber se caso a situação entre católicos e huguenotes se compliquem, se eu terei seu apoio?

**MARGARIDA:** A situação já está complicada. Não soube que atacaram o conselheiro huguenote do meu irmão? Agora os huguenotes vão querer vingança.

**HENRIQUE:** E agora? O que vocês irão fazer?

**MARGARIDA:** Eu? Nada! Mas não posso dizer o mesmo da minha mãe. Agora, se me der licença, vou descansar. *Margarida se retira e Henrique fica com expressão preocupada.*

### ATO II

### CENA IV

*Catarina de Médici e Duque de Guise em reunião no castelo.*

**CATARINA:** Não acredito que Coligny sobreviveu, ao ataque! *Catarina grita nervosa.*

**DUQUE DE GUISE:** Podemos tentar novamente.

**CATARINA:** Já estou farta desses huguenotes.

*Nesse momento Carlos IX, entra no recinto indignado:*

**CARLOS IX:** Foram vocês dois não foram? Que tentaram matar meu conselheiro?

**CATARINA:** Meu filho, isso não importa agora. Agora temos que achar uma saída para a revolta dos huguenotes.

**DUQUE DE GUISE:** A saída é acabar com todos eles.

**CARLOS IX:** Malditos, além de quebrarem o tratado de paz, quase mataram meu fiel conselheiro. Já que querem tanto, matem todos de uma vez, assim não sobra ninguém para nos acusar de assassinato. *Carlos fala com indignação.*

**CATARINA:** Já passou da hora de isso acontecer. Ordenaremos um ataque surpresa ainda esta noite. Assim os huguenotes não nos causaram mais problemas. E você, meu filho, poderá desfrutar do seu trono em paz.

**CARLOS IX:** Paz? Essas guerras religiosas não acabam nunca.

**CATARINA:** Vão acabar hoje, junto com os huguenotes. Duque de Guise, essa missão é sua.

**DUQUE DE GUISE:** Com todo prazer, minha senhora. Vou convocar os soldados.

### ATO III

#### CENA VI

*Família huguenote dialoga em casa.*

**HUGUENOTE 1:** Eu desconfio que esse casamento real trará complicações para nós.

**HUGUENOTE 2:** Como assim? Há dois anos a rainha assinou um acordo estabelecendo a paz entre nós e os católicos.

**HUGUENOTE 3:** Já esqueceram por quantas perseguições passamos? Não acho difícil voltar a acontecer.

**HUGUENOTE 4:** Queria saber as verdadeiras intenções da família real por trás desse casamento.

**HUGUENOTE 1:** Quem sabe, não é justamente para nos enganar?

**HUGUENOTE 5:** Não é de se duvidar! Mas não gosto de viver nessa angustia de sempre estar esperando um ataque dos católicos.

**HUGUENOTE 6:** Vamos ter fé que o acordo não vai ser quebrado.

**HUGUENOTE 5:** É triste lembrar, quantas mortes já ocorreram só porque temos religiões diferentes.

**HUGUENOTE 2:** Eles não conseguem aceitar que seguimos por caminhos diferentes.

**HUGUENOTE 3:** Se bem que entre nós, tem pessoas que não aceitam eles continuem no caminho deles.

**HUGUENOTE 4:** Os dois lados quer que outro se converta para sua religião. E isso só tem causado mortes e tristezas.

*Nesse momento a casa é invadida por soldados católicos causando pânico.*

#### CENA VI

*Os soldados invadem a casa dos huguenotes*

**HUGUENOTE 3:** Saiam daqui imediatamente!

**SOLDADO 1:** Não iremos sair enquanto tiver um huguenote vivo nessa casa.

**HUGUENOTE 2:** Vocês não tem o direito de entrar aqui.

**SOLDADO 2:** Calem a boca, é o preço que vocês vão pagar por se afastar do caminho da verdade.

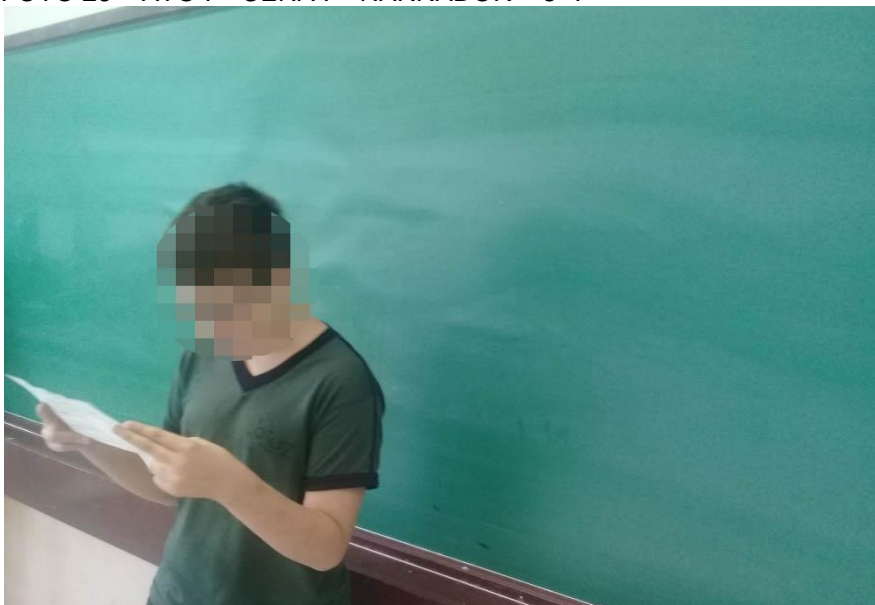
**HUGUENOTE 5:** A verdade é que fomos enganados pelo tratado de paz e aquele casamento. Vocês nunca quiseram conviver em paz conosco.

**SOLDADO 1:** É muito tarde para falar de paz. Vocês fizeram escolhas erradas. Agora vão pagar com a morte.

*Os soldados matam todos os huguenotes da casa.*

**NARRADOR:** Esta matança começou em Paris e se estendeu por outras cidades francesas, tendo como resultado milhares de huguenotes mortos. Henrique de Navarra que havia sido preso no Louvre depois da Noite de São Bartolomeu foi obrigado a se converter ao catolicismo. Ele fugiu depois de quatro anos, retornando a Espanha. Anos mais tarde, se tornou rei da França, e mesmo professando a fé católica, ofereceu igualdade de direitos políticos aos huguenotes através do Édito da Tolerância de Nantes.

FOTO 26 – ATO I – CENA I – NARRADOR – 8º F



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu – 8ºF: Curitiba, 2017.

FOTO 27 – 8º F - ATO I – CENA I – DIÁLOGO: FAMÍLIA REAL E O DUQUE DE CAXIAS



FONTE: A autora (2016)

LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºF: Curitiba, 2017.

FOTO 28 – 8º F - ATO I – CENA II – HENRIQUE DE NAVARRA E SEU CONSELHEIRO



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºF: Curitiba, 2017.

FOTO 29 – 8º F - ATO I – CENA III – MARGARIDA DE VALOIS E  
HENRIQUE DE NAVARRA



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºF: Curitiba, 2017.

FOTO 30 – 8º F - ATO II – CENA IV – CATARINA DE MÉDICI, DUQUE DE  
GUISE E CARLOS IX



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºF: Curitiba, 2017.



FOTO 31 – 8º F - ATO III – CENA VI - HUGUENOTES



FONTE: A autora (2017)

LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu

## 2.5. Análise do desenvolvimento do projeto

Trabalhar com o teatro na disciplina de História foi um aprendizado intensivo e muito significativo. O projeto trouxe a oportunidade de não somente aprofundar o conteúdo da disciplina, mas também com as riquezas da linguagem teatral. Como criar, se identificar, se representar, interagir.

O aluno, além de aprender o conteúdo específico da proposta, amplia as pesquisas devido aos questionamentos que vão surgindo durante o processo de produção. Normalmente, nessas situações, os alunos vêm diretamente ao professor buscando respostas. Mas ao invés de simplesmente fornecê-las prontamente, eles são instigados a pesquisarem, e levarem os resultados para o professor. Quando o aluno retorna com a pesquisa, por vezes satisfeito por ter aprendido algo novo, ele começa a ter mais confiança em si mesmo para buscar conhecimento e para dialogar com o professor a cerca de suas leituras.

É interessante observar a evolução dos alunos desde a reação à proposta, o interesse pelo debate, o fato de se voluntariar para representar um papel até timidez

inicial nos ensaios na presença dos colegas. Depois que assumiam o papel, boa parte dos alunos buscou mais informações sobre seu personagem, pois eles vêem a necessidade de entender melhor o assunto, e compreender as situações que corroboraram para o fato na época.

É importante ressaltar que produzimos peças didáticas, definidas por Ingrid Koudela da seguinte forma:

A peça épica de espetáculo foi escrita para ser representada por atores profissionais, enquanto a peça didática é dirigida a leigos. A coordenação do experimento com a peça didática assume a característica de um trabalho pedagógico-cultural<sup>180</sup>

Ainda que a peça tenha objetivo de ensinar algo à plateia, o enfoque maior é em quem está atuando, no caso os alunos, para que tenham maior aprendizado. Sabemos que o teatro mesmo para as sociedades do mundo antigo, tinha o objetivo além de entreter, que era ensinar.

Em uma peça didática, segundo Koudela

a produtividade dos participantes é irregular. Eles produzem em tempos diferentes e necessitam de estímulos diversos. Cada um dos participantes tem interesses diversificados, que devem contribuir para a solução investigada pelo coletivo de jogadores.<sup>181</sup>

Isso foi possível verificar durante todo o processo de desenvolvimento do projeto nas turmas, tanto na diferença de produtividade de uma turma em relação a outra, quanto entre alunos da mesma turma. O professor desempenha mais um papel de coordenador, caracterizado do seguinte modo por Koudela:

é tarefa do coordenador desvendar crises e desmascarar soluções esquemáticas, costumeiras, convencionais. A confiança que os participantes depositam no coordenador advém da sua capacidade de decifrar aquilo que não é solução, contribuindo com perguntas, dúvidas, multiplicidade de pontos de vista, comparações, experiências. O coordenador organiza a atitude de espanto. Ele lança perguntas. Por que disse isso? Por que disse aquilo? Eu disse isso? Ele disse aquilo?<sup>182</sup>

Essa citação reflete muito a experiência vivenciada, que enquanto professora não resolvia os problemas para os alunos, mas perguntava a eles como estes poderiam ser solucionados. Por exemplo, na elaboração dos diálogos os alunos tiveram muitas dificuldades, mas ao invés de simplesmente ajudá-los a escrever, questionava-os de modo que os faziam pensar, falava para eles se imaginarem

<sup>180</sup> KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. 7ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 104

<sup>181</sup> Ibid, p. 115

<sup>182</sup> Ibidem, p.115

naquele contexto, e que de forma reagiriam naquela situação, se o texto histórico permitia tal reação, se eram possíveis determinadas atitudes dentro daquele contexto, das limitações sociais e culturais da época.

Koudela afirma que através dos jogos teatrais que são desenvolvidos no processo de produção, é possível perceber que diversas linguagens gestuais permitem que as falas sejam transportadas para diferentes situações sociais, revelando relações com o cotidiano dos participantes<sup>183</sup>. Mesmo que a produção seja de uma peça de representação de um fato histórico, é possível perceber como os alunos tanto ao escreverem a peça, como ao atuarem, inseriram vivências do seu cotidiano, formas de falar, de dialogar, sempre comentavam, que “se fosse eu, faria tal coisa”, correspondendo com suas vivências cotidianas, laços familiares ou amizades.

Nas relações de sociabilidade, os alunos que inicialmente achavam difícil dialogar com outros, julgando não ter similaridades, através da elaboração dos diálogos passaram a desenvolver novas relações de ajuda mútua. Pois o teatro permite a valorização das ações motoras, os sentidos e a socialização.

Para uma produção de peça teatral, Cartaxo coloca que mesmo inserida em contexto escolar, devem ser levados em consideração os recursos técnicos. Começando pela cenografia, que por mais simples que esta seja, deve ser considerada e discutida com os alunos, “tendo em vista a sua representatividade e o seu significado no cômputo geral do trabalho cênico. Uma simples cadeira pode representar um trono de um rei ou a cadeira de um motorista.”<sup>184</sup>. Baseados nessa ideia, e por questões de recursos limitados, na discussão sobre o cenário da peça, decidimos que no cenário seriam utilizados os móveis disponíveis na sala de aula, como as carteiras escolares e cadeiras, e seriam expostos sobre as carteiras alguns objetos para identificação, como um tintureiro de pena. Pois esses detalhes, por mais simples que sejam, como reforça Cartaxo, fazem com que a cena tenha uma representação melhor.

A sonoplastia também é um aspecto importante, “sua presença como elemento complementar em uma encenação torna muito emocionante e

---

<sup>183</sup>Ibidem, p.119

<sup>184</sup>CARTAXO, Carlos. *O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001, p. 32.

compreensiva a ação”<sup>185</sup>. Considerando esse aspecto, as turmas foram instruídas a montar uma trilha sonora. Como as peças apresentam cenas de casamento, a primeira escolha dos alunos era a “Marcha Nupcial” de Mendelssohn, mas foram alertados a pesquisarem se no século XVI já existia essa composição musical. Das quatro turmas, somente o 8º C, montou uma trilha sonora para a peça.

Os figurinos são elementos importantes no trabalho cênico. Cartaxo destaca que “não só a roupa especificamente confeccionada para uma personagem de um espetáculo cênico, mas qualquer indumentária que ajude a criação de uma personagem ou estimule a imaginação do aluno.”<sup>186</sup> Os figurinos estão sendo constituídos dentro das possibilidades e criatividade dos alunos, já que cada um é responsável por elaborar o seu. As meninas que interpretaram Margarida de Valois perguntaram se podiam usar vestido branco na cena do casamento, e novamente foram instigadas a pesquisar se no período já existia tal tradição na França.

A maioria dos alunos optou por reproduzir um figurino simples, com adereços acessíveis: coroa para rainha, o rei, a princesa e o príncipe, espadas para soldados e a mitra para o bispo. Cartaxo defende que o adereço é mais importante que o próprio figurino, “posto que um simples detalhe é fundamental na identificação de uma personagem”.<sup>187</sup>

Quanto a utilizar outros recursos visuais para estimular os alunos a criarem seus diálogos, terem ideias para o figurino, e até mesmo para a atuação, os alunos recorreram a filmes relacionados ao tema, e alguns até a vídeos da rede Youtube.

Mesmo utilizando ideias originadas de filmes ou obras de arte, o fato de os alunos elaborarem um texto teatral, além de ser um ato artístico, é uma produção intelectual em que estão expressando através de suas releituras, suas visões do mundo, e também de que forma eles enxergam o fato histórico. “O texto teatral, criado através do ato artístico coletivo, é materializado cenicamente, historicizando a *Weltanschauung* (visões de mundo) dos participantes.”<sup>188</sup>

O fazer teatral é complexo, e aprendemos que existem vários caminhos até chegar ao espetáculo, como os jogos teatrais e dramáticos. No entanto, concordamos com Richard Courtney, de que é necessário que os dois estejam

---

<sup>185</sup> Ibidem, p.33

<sup>186</sup> Ibidem, p.33

<sup>187</sup> Ibidem, p.33

<sup>188</sup> Ibidem, p.106

mesclados na educação<sup>189</sup>. Porque no jogo dramático, a intenção é o aprendizado de quem está jogando, no caso, o aluno. No teatro, o objetivo é passar uma mensagem para o público, que também fez parte da intenção do projeto desenvolvido.

Os alunos, ao participarem de todo o processo de produção do teatro, desde a discussão sobre o tema, passando pelas etapas de ter que escrever a peça, escolher seus personagens, e apresentar, tornaram-se mais participativos, mesmo que de início estivessem retraídos, com receio, vergonha, com o tempo passaram a contribuir com ideias. E também, tornaram-se mais responsáveis quando se conscientizaram que eles tinham algo a ensinar para alguém na plateia.

O fator de alguns alunos não quererem fazer parte da atividade é inquietante, no entanto, também faz parte da realidade de quando se trabalha com pessoas. Olga Reverbel faz pontuações importantes sobre o que deve ser considerado na metodologia da atividade dramática: “Ao oferecer uma atividade dramática aos alunos, o professor esclarece que a participação de cada um deles é voluntária, isto é, só atuarão se estiverem interessados na atividade.”<sup>190</sup>

Os alunos que não quiseram participar tiveram a opção de desenvolver outras atividades, e também a oportunidade de assistir as apresentações teatrais dos colegas e escreverem suas opiniões, o que conseguiram compreender sobre o tema desenvolvido.

Escrevemos que a escrita da peça foi finalizada entre o final da primeira semana de novembro e início da segunda, mas durante os ensaios, os alunos sempre estavam acrescentando ou alterando algum aspecto da cena, às vezes frases, ou somente o tom de voz para dar ênfase em algum gesto, que segundo eles era em prol da melhor representatividade.

Outro aspecto observado durante o desenvolvimento do trabalho foi o crescimento gradual dos discentes, no envolvimento com o trabalho, no desenvolvimento individual de cada um e novos interesses que surgiram em vários deles por outras áreas de conhecimento. Assim como se revelaram algumas habilidades que nem eles tinham consciência que tinham. Como representar bem um papel, conseguir auxiliar na produção da peça. A surpresa em perceber como é difícil criar um diálogo que fizesse sentido para quem ouvia.

---

<sup>189</sup> COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

<sup>190</sup> REVERBEL, Olga. *Oficina de teatro*. Porto Alegre: Kuarup, 1997. p.14

Vários alunos relataram no último debate, quando o assunto variou entre abordagem do tema intolerância religiosa e o desempenho deles no teatro, que no início estavam com vergonha de se apresentar para as turmas vizinhas, mas que depois de perceberem que conseguiam desempenhar uma boa apresentação, gostariam de ter apresentado para a escola toda.

Para aplicar um trabalho diferenciado em sala de aula, principalmente com adolescentes, é preciso saber que vai encontrar as situações mais diversas, e que todos os dias vai se surpreender com alguma forma. Existem pontos negativos, mas eles representam a realidade escolar, que são aqueles alunos que só querem participar se valer nota, outros que são alunos exemplares durante o ano, mas que não gostam de atividades diferenciadas e não desejam participar. Em contrapartida, poderá haver aqueles alunos com péssimas reputações no ambiente escolar que participam e mostram excelentes resultados.

No próximo capítulo serão apresentadas as análises das respostas que os alunos apresentaram no questionário sobre suas próprias produções e dos textos críticos que elaboraram enquanto plateia.

### **3. EXERCENDO PROTAGONISMO EM UM ESPETÁCULO - E SENDO PLATEIA EM OUTRO**

#### **3.1. Análises dos questionários e textos críticos**

Para analisar se os objetivos propostos para esse trabalho foram atingidos, recorri ao questionário respondido pelos alunos e aos textos críticos que eles escreveram. As análises desses resultados possibilitaram concluir se o teatro como linguagem contribuiu para a efetividade do ensino de História, em relação à compreensão do fato histórico A Noite de São Bartolomeu e se despertou reflexões sobre o tema intolerância religiosa. Ressalto que foi possível perceber que o processo de aprendizagem dos alunos começou desde a primeira etapa, que foram as pesquisas.

O teatro como linguagem provou ser uma ótima ferramenta para o ensino de fatos históricos, pois o aluno além de aprender o recorte específico para o trabalho adquire muitos outros aspectos e conceitos, tanto de história como de teatro, para que ele possa compreender melhor o que está produzindo, sendo assim, as dúvidas vão surgindo e fazendo com que o mesmo aprofunde suas pesquisas e consiga melhor assimilação do assunto tratado.

No final da quinta etapa do projeto, que eram os ensaios, foi realizado um diálogo com os alunos sobre suas apresentações finais e as turmas que seriam suas plateias. Foi explicado que eles também seriam plateias de outras turmas e que escreveriam textos sobre as apresentações assistidas, por isso, deveriam prestar atenção no maior número possível de aspectos. Como eles produziram suas próprias peças, conseguiriam observar os seguintes aspectos nos espetáculos assistidos: elaboração, ensaio, figurino, qualidade da atuação, construção das cenas - e se o objetivo de abordar o tema proposto foi compreendido.

Após as apresentações finais, os alunos responderam a um questionário simples sobre o desenvolvimento do próprio trabalho e produziram textos sobre as apresentações assistidas. É importante ressaltar que nem todos os alunos entregaram os questionários respondidos ou seus textos finais, outros ainda entregaram somente um dos dois. Como as aulas já estavam em período de encerramento de ano letivo, alguns alunos pararam de frequentar as aulas logo após apresentação final.

Encerradas as apresentações, teve início a sétima etapa, de escrita dos textos críticos e de preenchimento do questionário. Analisei o material entregue: 79 questionários e 140 textos críticos. É necessário salientar que algumas turmas foram plateias de mais de uma apresentação, e esses alunos espectadores escreveram mais de um texto crítico. Do 8º C foram entregues pelos estudantes 27 questionários respondidos e 63 textos críticos. O 8º D entregou 24 questionários e 23 textos, o 8ºE, 15 questionários e 23 textos, e o 8º F, 13 questionários e 31 textos.

Com base no questionário respondido pelos educandos, foi elaborada a primeira tabela, chamada de Tabelas de Produção, pois as respostas dos alunos se referem às suas próprias produções teatrais. Para elaborar o segundo grupo de tabelas, foi necessário analisar os textos críticos escritos pelos estudantes. Como cada relatório apresenta respostas únicas, foi necessário encontrar pontos em comum para apresentar em tópicos. É importante frisar que os nomes de alunos utilizados nas tabelas e nos relatos são fictícios, já os mesmos são menores de idade e se faz necessário preservá-los o anonimato.

A primeira tabela apresentada se refere às análises das respostas dos questionários que os alunos responderam em relação às suas próprias produções. As questões realizadas foram simples e abertas, respondidas de forma escrita, com o objetivo que os alunos pudessem expressar como foi a experiência de atuar, de produzir em equipe, de fazer um trabalho em forma de teatro, o que conseguiu aprender em relação ao conteúdo.

No questionário havia as seguintes perguntas: “Qual personagem você interpretou?”; “O que você achou do fato histórico A Noite de São Bartolomeu?”; “O que você achou de escrever a peça junto com a turma?”; “O que você achou de fazer o trabalho em forma de teatro?”; “Você conseguiu aprender algo com esse trabalho? O quê?”; uma questão para opinar sobre a peça que a sua turma produziu, outra pergunta para avaliar se a turma conseguiu tratar do tema proposto. As respostas a essas questões auxiliaram nas análises realizadas para montagem das tabelas. No entanto, o questionário tinha outras perguntas que as respostas não foram incluídas nos dados das tabelas, mas auxiliaram para perceber outros pontos importantes da realização do trabalho.

A pergunta “O que você achou do fato histórico A Noite de São Bartolomeu?”, permitiu verificar se os alunos compreenderam o contexto histórico trabalhado, e qual eram suas opiniões sobre ele. Em geral os alunos afirmaram que gostaram de



aprender sobre o fato, pois não o conheciam, e que permite uma reflexão de um tema bastante polêmico. Nenhum aluno escreveu que aprovou o massacre ou a perseguição, pelo contrário, vários alunos reconheceram que esta foi uma história trágica.

A questão sobre o que os alunos acharam de escrever a peça com a turma, foi feita com objetivo de analisar os desafios que os alunos enfrentaram ao trabalhar em equipe e apresentar um resultado coletivo. Já a pergunta “O que você achou de fazer o trabalho em forma de teatro?” permitiu o preenchimento de três itens na tabela: b, c e d. Os alunos expuseram se eles gostaram e se acharam fácil ou difícil. Nesse espaço, diversos alunos declararam que além de terem apreciado, gostariam de repetir a experiência.

O questionamento “Você conseguiu aprender algo com esse trabalho? O quê?”, foi que mais possibilitou perceber se os alunos refletiram sobre o tema intolerância religiosa. Pois foi exatamente nas respostas dessa pergunta que diversos alunos além de escreverem que aprenderam sobre o que é intolerância religiosa, aproveitaram para escrever suas declarações de repúdio às atitudes que refletem práticas intolerantes. Inclusive ao perceber que vários alunos expressaram seus posicionamentos, foi inserido o item “e” da tabela.

Para auxiliar na análise sobre a reflexão que os alunos fizeram sobre o tema intolerância religiosa, foram de fundamental importância a questão para opinar sobre a peça produzida pela turma, e a questão sobre o sucesso ou não na abordagem do tema proposto. As respostas de diversos estudantes possibilitaram verificar que eles estabeleceram uma relação entre o contexto histórico da Noite de São Bartolomeu, a peça desenvolvida e a questão da Intolerância Religiosa. Apresentei esses dados no item “j” da tabela.

Os itens “k,l,m” foram inseridos a fim de esclarecer que o fato de os alunos terem representado personagens principais ou secundários não foi decisivo no quesito de aprendizagem do aluno. Alguns alunos que desempenharam papéis principais não apresentaram em suas escritas reflexões aprofundadas sobre o tema abordado, em contrapartida, outros que representaram personagens secundários elaboraram textos que mostraram como eles compreenderam o contexto histórico, estabeleceram relação com o tema de discussão e refletiram profundamente sobre ele. O item “m” inclusive mostra que as respostas de alguns alunos se limitaram às questões técnicas da produção teatral.

As outras questões foram realizadas com objetivo de perceber como os alunos se sentiram na produção, na apresentação do trabalho e na dedicação que tiveram em relação à produção. As perguntas eram: “Quem era seu personagem na peça? O que você sabe sobre ele?”; “Você elaborou seu figurino? Justifique sua resposta.”; “O que você achou do desempenho da sua turma na peça?”; “O que você sentiu no momento de se apresentar para a plateia?”. Os resultados dessas não foram inseridos nas tabelas em forma de itens, porém foram analisados e possibilitaram traçar um panorama geral do desempenho dos estudantes no projeto.

A tabela apresentada abaixo apresentará as porcentagens atingidas em cada tópico analisado e as questões utilizadas para auxiliar na compreensão sobre o desenvolvimento do aluno no trabalho aplicado.

TABELA 1 – REFENTE À PRODUÇÃO TEATRAL DOS 8º C, D, E, F

Perguntas	(continua)			
	% de respostas 8º C	% de respostas 8º D	% de respostas 8º E	% de respostas 8º F
a) Ressaltou de forma positiva o fato de escrever a peça teatral em conjunto com a sala:	96,29 %	75%	86,66%	61,53 %
b) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, mas achou difícil:	55,55%	37,5%	20%	38,46 %
c) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, achou o trabalho fácil:	44,44	16,66%	6,6%	30,76%
d) Só escreveu que gostou de fazer o trabalho em forma de teatro:	0%	41,66%	66,66%	30,76
e) Escreveu sobre a Intolerância Religiosa e expressou repúdio por atitudes que englobam atitudes que a correspondem:	74,07%	50%	66,66%	38,46%
f) Não escreveu nada especificamente sobre o tema Intolerância Religiosa:	0%	20,83%	6,6%	46,15 %
g) Escreveu como conseguiu entender o contexto histórico sobre a Noite de São Bartolomeu:	100 %	79,16%	93,33%	53,84
h) Não escreveu nada específico relacionado ao contexto histórico da Noite de São Bartolomeu:	0%	12,5	6,6%	30,76
i) Foi possível verificar que o aluno fez uma reflexão sobre o tema de intolerância religiosa:	100%	62,50	80%	38,46
j) Foi possível verificar que o aluno estabeleceu uma relação entre o contexto histórico da Noite de São Bartolomeu, a peça desenvolvida e a questão da Intolerância Religiosa:	100%	66,66%	80%	38,46

TABELA 1 – REFENTE À PRODUÇÃO TEATRAL DOS 8º C, D, E, F

Perguntas	(continuação)			
	% de respostas 8º C	% de respostas 8º D	% de respostas 8º E	% de respostas 8º F
k) Interpretou um dos personagens principais:	48,14%	45,66 %	46,66%	38,46
l) Interpretou personagem secundário:	51, 85%	54,16	53,33 %	53,84%
m) Escreveu somente sobre a parte técnica do desenvolvimento da peça:	0%	16,66 %	6,6 %	23,07

Fonte: dados dos questionários realizados com os alunos do 8º C – Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz – 2017.<sup>191</sup>

### 3. 2. A avaliação da experiência – trabalho em equipe e aprendizagem do conteúdo histórico - Os desafios e as dificuldades do instrumento “teatro” para aprendizagem

Os alunos do 8º C deram um retorno muito positivo em seus relatórios sobre sua própria produção. Como elaborar uma única peça que envolveu a turma toda foi uma experiência nova e positiva. Mediante as respostas do questionário foi possível verificar que todos afirmaram ter apreciado a participação e os resultados do projeto.

Através dessas enquetes foi possível perceber que eles entenderam que trabalhar em equipe e que todos contribuírem com ideias exige mais responsabilidade de cada um, mas o resultado fica muito mais interessante. Eles reconheceram que só foi possível realizar um bom trabalho porque houve a cooperação de todos. Em suas formas típicas de se expressar, alguns alunos fizeram seus relatos dessa parte específica da experiência. Como apontou a aluna Ana Luíza do 8ºC: “foi bom, assim aprendemos ter mais responsabilidade e saber trabalhar em grupo”<sup>192</sup>. O educando percebe que é preciso ter comprometimento para trabalhar em grupo. Ainda sobre elaborar a peça com a turma, o discente Gustavo se expressou da seguinte forma: “Gostei, pois discutíamos muito sobre o assunto e escutávamos a opinião dos outros.”<sup>193</sup>. Enquanto João Marcos ressaltou: “Foi bom porque todo mundo interagiu e se esforçou.”<sup>194</sup>. Foi perceptível nas escritas

<sup>191</sup> Dados retirados da Tabela de produção teatral do 8º C, D, E e F ver em APÊNDICE 2, p.165,165,166,167,168,169 e 170.

<sup>192</sup> LUIZA, Ana. **Ficha nº 3 - 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>193</sup> GUSTAVO. **Ficha nº 9 - 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>194</sup> MARCOS, João. **Ficha nº 13 – 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

que os alunos observaram o quanto os colegas se esforçaram para elaborar o trabalho e como isso influenciou no resultado, como apontou o aluno João Paulo: “foi muito bom pois trabalhamos muito bem na peça e fizemos um bom trabalho em equipe.”<sup>195</sup> E afirmou Wesley da mesma turma: “Uma ideia muito boa, porque fez a turma trabalhar junto.”<sup>196</sup>

Os alunos do 8º D, em sua maioria, destacaram como aspecto positivo escrever a peça coletivamente. Alguns não comentaram nada específico, e outros mencionaram que não gostaram porque acharam difícil ter que trabalhar com os colegas, já que nem todos colaboraram da mesma forma. Como afirma a aluna Caroline: “Achei difícil, pois nem todos os alunos tiveram o mesmo nível de comprometimento”<sup>197</sup>. Essas dificuldades de trabalhar com os colegas, os alunos relataram somente posteriormente em seus escritos individuais. No 8º D, foram pouquíssimos os alunos que durante a produção da peça se distraíram com outras coisas ao invés de ajudar seu núcleo. Ao contrário dos que acharam difícil trabalhar em equipe, houve afirmações muito positivas, como a da Ana Flávia<sup>198</sup>: “todos trabalhamos como equipe e nos ajudamos para escrever”. Já a Bruna, que foi a narradora, apontou que: “foi uma experiência boa elaborar o nosso próprio teatro”<sup>199</sup>. E a Giovanna defendeu que “foi bem legal porque nós tivemos que pensar em grupo.”<sup>200</sup> O aluno Luiz ainda elogiou a turma: “Achei legal a criatividade da minha turma, que se dedicou bastante e acreditamos no nosso potencial.”<sup>201</sup> Quando os alunos estão inseridos no processo de produção do trabalho, a percepção deles aumenta muito tanto para as dificuldades da realização, quanto para os resultados positivos, causando no final uma eufórica satisfação quando percebem que conseguiram realizar algo que para eles não era fácil e que nem se achavam capazes de fazer.

Nesse aspecto, o 8º E só houve duas alunas que escreveram que não gostaram de fazer o trabalho em equipe, com reclamações parecidas de que os colegas se dispersavam, sendo necessário cobrar atenção, pois não colaboravam como elas gostariam. Há alunos que idealizam uma produção conjunta,

<sup>195</sup> PAULO, João. **Ficha nº 14 - 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>196</sup> WESLEY. **Ficha nº 26 - 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>197</sup> CAROLINE. **Ficha nº 7 - 8º D**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>198</sup> FLÁVIA, Ana. **Ficha nº 3 - 8º D**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>199</sup> BRUNA. **Ficha nº 5 - 8º D**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>200</sup> GIOVANNA. **Ficha nº 10 - 8º D**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>201</sup> LUIZ. **Ficha nº 17- 8º D**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

extremamente organizada e produtiva, em que todos colaboram, e quando não ocorre exatamente como gostariam, se frustram. Outros, no entanto, afirmaram que ao contrário de ser um ponto a se reclamar, foi algo muito benéfico para a atividade. Segundo a aluna Nataly, que interpretou a Margarida de Valois, fazer a atividade em conjunto com a turma foi uma boa experiência: “achei legal pois cada um podia dar sua opinião e ajudar a produzir.”<sup>202</sup> A aluna Valéria<sup>203</sup> ressaltou que os alunos que estavam envolvidos com a peça, estavam muito interessados, e isso foi positivo para a produção.

No quesito de escrever os diálogos em equipe, dos alunos que preencheram o questionário, a maior parte respondeu que foi algo bom, descrevendo com a palavra “legal”, ou usam a expressão: “achei legal”. Houve alunos que não escreveram nada nessa questão, outros expuseram a dificuldade que foi para a turma ter que reescrever a peça, devido ao abandono de alguns estudantes. Como apontou o aluno Emerson do 8º F, que interpretou Carlos IX, o mais difícil da peça foi ter que reescrever as cenas várias vezes, e isso não era algo que ele estava acostumado fazer: “ter que reescrever algo várias vezes, até ficar bom”<sup>204</sup>. Para a discente Noely<sup>205</sup>, escrever o espetáculo coletivamente “foi interativo”.

Quando questionados sobre se gostaram da experiência de elaborar um trabalho em forma de teatro e aprender conteúdos através dessa prática, todos os alunos que responderam ao questionário e elaboraram textos sobre suas próprias peças, afirmaram terem gostado. Alguns pontuaram que acharam mais fácil aprender o conteúdo dessa forma, outros deixaram claro que aprenderam o conteúdo mais facilmente, mas que criar uma peça não foi uma tarefa fácil. E indicaram quais aspectos para eles foram os mais difíceis no processo de produção.

Nas tabelas apresentadas, somente foi assinalado se o aluno gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, e se achou fácil ou difícil. A maioria dos alunos que assinalou que achou difícil, em maior número apontou que a dificuldade foi na elaboração das falas, em menor número para memorizar e encenar. Os que mencionaram a memorização deixavam claro que tinham receio de esquecer suas falas no momento da apresentação e uma minoria colocou que tinha dificuldades para se expressar teatralmente, ou seja, encenar propriamente dito.

<sup>202</sup> NATALY. **Ficha nº 5 – 8º E**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>203</sup> VALÉRIA. **Ficha nº 9 – 8º E**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>204</sup> EMERSON. **Ficha nº 1 – 8º F**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>205</sup> NOELY. **Ficha nº 10 – 8º F**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

No 8º C, todos os alunos responderam que gostaram de fazer o trabalho em forma de teatro, alguns apontaram que encontraram dificuldades, principalmente na criação dos diálogos, poucos na memorização e encenação. Mas é importante ressaltar que essa dificuldade encontrada pelos alunos não é algo negativo, e sim positivo, pois eles percebem que o processo de criação exige mais deles intelectualmente. Quando observa o resultado do seu trabalho, sente que realmente aprendeu o conteúdo e participou de todo o processo de construção do aprendizado.

Nos relatórios dessa turma, não teve nenhum aluno que escreveu que não gostou de fazer o trabalho em forma de teatro. Mas questionados sobre as dificuldades que tiveram, a maioria dos alunos apontou que foi na elaboração das falas. A maioria expressou que gostou muito de estudar o conteúdo em forma de teatro, mas que foi necessário pensar bastante para criar os diálogos, pois eles precisavam fazer sentido. É possível ter essa constatação através das falas de alguns alunos, como da Ana Luiza: “foi um pouco difícil de fazer, mas achei mais fácil para aprender.”<sup>206</sup> Já a discente Geise, afirmou: “Achei que fazer o trabalho em forma de teatro deixou o conteúdo bem dinâmico e consegui entender melhor o assunto.”<sup>207</sup>

Para os alunos, aprender o contexto histórico proposto e transformá-lo numa peça teatral se tornou uma experiência diferenciada que, além da aprendizagem adquirida, foi uma atividade que os tirou da rotina, como apontou Gustavo: “bem diferente, pois saímos um pouco da rotina”<sup>208</sup>. Izadora afirmou que para ela “foi muito bom, pois foi uma forma diferente de aprender o conteúdo e também mais divertida.”<sup>209</sup>. Já a Laura, opinou que a linguagem teatral pode ser utilizada aprender conteúdos de outras disciplinas do currículo: “Achei que foi uma experiência ótima, acho que outros professores deveriam tentar, pois isso teve muito esforço e colaboração dos alunos e professores.”<sup>210</sup>.

O 8º D, em seus escritos, deixou evidente que aprender o conteúdo elaborando uma peça teatral foi uma forma que contribuiu para o seu aprendizado. Ainda que encontrassem dificuldades, foi importante reconhecê-las, como apontou a aluna Clara: “aprendi quanto é difícil fazer um teatro, tem que ensaiar bastante e tem

<sup>206</sup> LUIZA, Ana. **Ficha nº 3 – 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>207</sup> GABRIELA. **Ficha nº 8 – 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>208</sup> GUSTAVO. **Ficha nº 9 – 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>209</sup> IZADORA. **Ficha nº 11 – 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>210</sup> LAURA. **Ficha nº 16 – 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

ter muita dedicação”<sup>211</sup>. Foi possível perceber observando diferentes respostas, que apreciaram produzir a peça, como escreveu a discente Daiana: “foi difícil montar as cenas, encaixar as falas, mas foi muito legal, pois todos interagíamos e ríamos muito nos ensaios.”<sup>212</sup>. Para alguns a experiência foi uma novidade, como para o Leandro: “Gostei de fazer o trabalho em forma de teatro porque foi uma experiência diferente, eu nunca tinha feito um teatro.”<sup>213</sup>. E para outros, a experiência deveria ser repetida, como apontou Gisele: “Foi muito legal. Queria fazer de novo.”<sup>214</sup>.

Sobre o aspecto de ter apreciado fazer o trabalho em estilo teatral, o 8º E, em sua maioria afirmou que gostou de elaborar a produção, e poucos mencionaram a dificuldade em elaborar a peça. O aspecto mais comentado por essa turma foi o nervosismo na hora de se apresentar e o receio de esquecer as falas. Para alguns fazer teatro foi uma novidade: “Foi muito bom, legal e divertido, por ser uma experiência nova e boa, e gostaria de fazer mais vezes.”<sup>215</sup>

Os participantes da produção teatral do 8º F afirmaram ter apreciado produzir o espetáculo teatral, as dificuldades mais mencionadas nessa turma foram no aspecto de criar as falas e montar os figurinos. Mas ainda assim, vários mencionaram a vontade de fazer trabalhos em forma de teatro mais vezes. Alguns alunos também frisaram que parte da turma não se dispôs a fazer o trabalho, o que dificultou a produção. Entre 38,46% dos alunos que participaram do projeto, a dificuldade de criar uma apresentação a partir de um contexto histórico, que para alguns era algo muito difícil, foi uma questão de superação, como afirmou a aluna Hellen sobre sua apresentação: “Eu me superei”<sup>216</sup>. Ainda sobre fazer o trabalho em forma de teatro, apontou que: “aprende melhor o conteúdo”<sup>217</sup>. A aluna Jéssica colocou que: “além de ser mais fácil de falar sobre o assunto, e aprender também, é algo diferente que provavelmente todos gostaram.”<sup>218</sup>.

A partir dos questionários respondidos pelos alunos, e os comentários diversos que os mesmos fizeram foi possível concluir: elaborar uma peça teatral exige muito empenho, mas é uma maneira que para eles torna mais fácil o processo de aprendizagem, e aprendem não somente os conteúdos da parte histórica, mas

<sup>211</sup> CLARA. **Ficha nº 8 – 8º D**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>212</sup> DAIANA. **Ficha nº 9 – 8º D**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>213</sup> LEANDRO. **Ficha nº 16 – 8º D**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>214</sup> GISELE. **Ficha nº 11 – 8º D**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>215</sup> AGNES. **Ficha nº 1 – 8º E**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>216</sup> HELLEN. **Ficha nº 2 – 8º F**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>217</sup> Ibidem.

<sup>218</sup> JÉSSICA. **Ficha nº 4 – 8º F**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

também a trabalhar em grupo, expressões teatrais e como temas atuais e polêmicos podem ser abordados através de uma atividade escolar.

### **3.3. Aprendizagem sobre a Noite de São Bartolomeu e sobre a intolerância religiosa**

Para analisar como os alunos entenderam o contexto histórico da Noite de São Bartolomeu e a questão da intolerância religiosa, foram realizadas análises das respostas do questionário aplicado na sétima etapa, principalmente das questões abertas, como: “Você conseguiu aprender algo com esse trabalho? O quê?” e da “O que você achou do fato histórico A Noite de São Bartolomeu?”. Foi de extrema importância a análise da proposta da última questão do formulário, que pediu opinião sobre a peça que a sua própria turma produziu e que pediu para observar se a turma conseguiu tratar do tema em questão: a intolerância religiosa.

Durante a sétima etapa, que teve duração de duas aulas, os estudantes foram orientados oralmente que escrevessem o máximo que pudessem sobre as suas experiências na produção teatral, principalmente na última questão em que ressaltava a produção da turma e a relação com o tema proposto. O fato de a questão ser aberta possibilitou a eles liberdade de se expressar em relação ao assunto e oportunizou uma melhor análise de quanto o aluno realmente entendeu o objetivo da produção teatral.

Através das respostas foi possível perceber três aspectos: reflexão sobre o tema, expressões de repúdio a atitudes de intolerância religiosa e se o aluno conseguiu relacionar essa questão com o fato histórico, A Noite de São Bartolomeu.

Analisando as respostas dos alunos do 8º C, foi possível verificar através dos seus escritos que todos conseguiram compreender o objetivo de abordagem do tema e refletir sobre ele, sendo que 74,07% se posicionaram sobre o assunto. A educanda Ana Cláudia, que interpretou a Margarida de Valois nessa turma, escreveu o seguinte: “aprendi que a intolerância religiosa só nos leva a desgraça. A cor de cabelo, a cultura, crença, não importa, o que realmente importa é que somos pessoas e temos sentimentos [...] devemos combater a intolerância religiosa e acima de tudo respeitar a religião do próximo.”<sup>219</sup> Ao se expressarem alguns alunos

---

<sup>219</sup> LUIZA, Ana. **Ficha nº 3 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.



escreveram de forma trivial, que até mesmo conotou indignação, como o Alan: “Eu acho intolerância religiosa uma coisa ridícula, porque se você segue uma religião, na sua opinião ela é a certa, então deixe os outros seguir a deles, não brigue por causa da religião dos outros, somente respeite.”<sup>220</sup>

Enquanto alguns alunos foram mais incisivos em seus posicionamentos, outros foram mais sutis, como a discente Geise: “temos que respeitar uns aos outros e amar as pessoas independente de sua religião”<sup>221</sup>. João Paulo, que interpretou Colygni, apresentou propostas para combater a intolerância religiosa: “A intolerância religiosa tem que ser combatida por nós mesmos, com campanhas, ongs etc.”<sup>222</sup>. O Aluno Wesley opinou que para ele: “Intolerância religiosa é uma coisa que não deveria ter e nem existir em nenhum lugar, não apoio a intolerância religiosa.”<sup>223</sup>. Ainda sobre o que aprendeu com a peça e o tema, a aluna Renata que interpretou a Catarina de Médici, apresentou que:

devemos respeitar a religião do outro, e que devemos dizer não à intolerância religiosa. Achei legal nosso trabalho porque foi possível expressar e mostrar o que aconteceu na história e fazer com que as pessoas vejam o que é a intolerância religiosa. [...] Com esse teatro eu aprendi que as pessoas antigamente julgavam muito as outras pela religião, as pessoas não respeitavam, bom mas ainda hoje acontece isso e eu acho que as pessoas deveriam respeitar uns aos outros e a religião que o outro escolheu seguir.[...] “Diga não a intolerância religiosa! Respeite a religião dos outros!”<sup>224</sup>.

A turma além de apresentar boas reflexões sobre o tema também demonstrou que conseguiu entender o contexto histórico escolhido para representar em forma de espetáculo. Diversos alunos escreveram em suas produções textuais sobre o contexto histórico e alguns expressaram suas opiniões sobre tal fato, como apontou a aluna Izadora: “é uma história muito boa, é uma forma de refletirmos sobre intolerância religiosa porque na história fala sobre duas religiões que estavam em guerra.”<sup>225</sup>.

No 8º D, foi possível constatar que o objetivo da pesquisa foi atingido e os alunos fizeram reflexões sobre a intolerância religiosa. Os alunos que não escreveram nada especificamente sobre tema, em seus relatórios apresentaram

<sup>220</sup> ALAN. **Ficha nº 5 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>221</sup> GEISE. **Ficha nº 8 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>222</sup> JOÃO PAULO. **Ficha nº 14 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>223</sup> WESLEY. **Ficha nº 26 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>224</sup> RENATA. **Ficha nº 20 – 8º C.** Curitiba, 2017 - Arquivo pessoal da autora.

<sup>225</sup> IZADORA. **Ficha nº 11 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

somente sobre a parte técnica da produção teatral ou somente mencionaram sobre o contexto histórico sem fazer conexões entre o fato e o tema de debate. Mas em geral a turma apresentou ótima compreensão do tema e do fato abordado.

Para alguns alunos atitudes de intolerância religiosa, como expressou a Alexia, são “sem sentido” e “desnecessário”, pois não faz sentido agredir, ofender até mesmo perseguir pessoas por causa da sua religião<sup>226</sup>. E afirmaram que através do trabalho desenvolvido tiveram a oportunidade de aprender sobre o assunto, como apontou a discente Ana Flávia, que representou a Catarina de Médici nessa turma:

entendi que não devemos brigar ou se machucar por religião, mas sobretudo, respeitar as religiões das pessoas. Com a peça, percebi que não adianta obrigar as pessoas sobre religião, mas se deve deixar cada um seguir a sua e o mais importante, aprender a respeitar.<sup>227</sup>

O aluno Brenno apontou que: “Através do teatro, eu entendi que a intolerância pode resultar em consequências ruins”<sup>228</sup>. E o único aluno que se declarou umbandista entre as quatro turmas colocou que: “você não aceitar a religião dos outros, ou atacar, vira tragédia como na peça, que mataram pessoas de outra religião. Eu acho isso errado, pois temos que respeitar a religião dos outros, pois o Deus é o mesmo, você não deve julgar os outros pelas suas escolhas”<sup>229</sup>.

É interessante observar que os estudantes conseguiram entender através do contexto histórico como os problemas envolvendo questões religiosas trouxeram tragédias e mortalidade entre grupos religiosos. É necessário que os alunos tenham a oportunidade de conhecer esses fatos e debater esses temas, pois não é incomum que alguns sequer tenham noções básicas sobre o assunto, como afirmou a educanda Daiana, relacionando a Noite de São Bartolomeu com a intolerância religiosa: “[...] é uma história muito boa e fala sobre a intolerância religiosa, um tema que eu não sabia quase nada”<sup>230</sup>. A afirmativa da aluna que é uma “história muito boa”, no contexto geral de sua escrita, é possível perceber que ela fala no sentido de ser um bom fato para se conhecer, reproduzir em peça teatral e provocar reflexões, e não que ela tenha aprovado a tragédia configurada no fato estudado. Ainda sobre o contexto histórico, outra aluna, Ana Flávia, apontou: “achei o fato bem

<sup>226</sup> ALEXIA. **Ficha nº 2 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>227</sup> FLÁVIA, Ana. **Ficha nº 3 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>228</sup> BRENNO. **Ficha nº 6 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>229</sup> LUAN. **Ficha nº 17 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>230</sup> DAIANA. **Ficha nº 9 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

interessante, por retratar a intolerância religiosa, principalmente com a questão do massacre”<sup>231</sup>, indicando em qual cena a mesma conseguiu perceber maior possibilidade de reflexão.

Sobre os estudantes que somente escreveram sobre o contexto histórico e não mencionaram nada especificamente sobre a intolerância religiosa, como se apresenta na tabela do 8º E, não significa que não tenham apreendido nada sobre o tema, considerando que em suas escritas abordaram as questões factuais. O que foi um aspecto bem característico nos textos dos alunos dessa turma, mesmo os alunos que deixaram evidente em seus posicionamentos como conseguiram estabelecer uma relação entre o tema de reflexão e fato histórico, em diversos textos foi possível verificar que havia explanação sobre a Noite de São Bartolomeu, de como ela ocorreu, quem eram os envolvidos e as consequências.

Sobre a peça produzida pela própria turma, o fato estudado e a relação com a intolerância religiosa, diversos integrantes da produção da peça afirmaram que foi interessante conhecer o tema e deixaram claro seus pensamentos sobre o mesmo, e o que conseguiram aprender com a experiência, como apontou o aluno Vagner que interpretou Henrique de Navarra: “aprendi com esse trabalho o quanto a intolerância religiosa é errado, e a não ter vergonha de me apresentar e foi ótimo fazer minhas próprias falas.”<sup>232</sup>. A discente Tayná ressaltou que: “A nossa peça foi um pouco simples mas conseguimos retratar muito bem a história, fazendo que todos entendessem a importância de respeitar a religião dos outros e que não é preciso matar, mas conhecer.”<sup>233</sup>.

Nessa turma houve alunos que não quiseram participar do teatro, mas ainda assim eles escreveram textos sobre apresentação dos colegas, e o que foi possível aprender com ela. O discente Thales escreveu que gostou muito da peça e fez o seguinte apontamento sobre o tema apresentado: “acho errado existir rivalidade por causa de religião. [...] Mas infelizmente isso ainda acontece.”<sup>234</sup>. Ainda sobre tais aspectos, a aluna Juliana, que foi muito engajada no desenvolvimento do trabalho, escreveu: “Achei interessante, não conhecia esse fato, e sendo uma parte da história muito marcante, foi muito legal apresentar esse fato e aprendi que a

<sup>231</sup> FLÁVIA, Ana. **Ficha nº 3 – 8º D**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>232</sup> VAGNER. **Ficha nº 7 – 8º E**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>233</sup> TAYNÁ. **Ficha nº 6 – 8º E**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>234</sup> THALES. **Ficha nº 17 – 8º E**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

intolerância religiosa deve ser combatida e que todas religiões devem ser respeitadas.”<sup>235</sup>.

A turma que mais apresentou variações, nos aspectos de escrita e reflexão sobre o tema intolerância religiosa e o contexto histórico abordado no trabalho, foi o 8º F. Alguns só escreveram sobre a parte técnica da produção, outros sobre o contexto, mas não fizeram nenhum apontamento sobre o tema de debate. Ainda assim, foi possível perceber que a turma conseguiu aprender sobre o tema de discussão e apreciou conhecer o fato histórico que serviu como base para trabalhar a questão proposta. Como apontou o aluno Nathan, que foi o narrador da peça: “a intolerância religiosa só traz desgraças, e foi interessante refletir sobre esse tema através do contexto histórico da Noite de São Bartolomeu, pois é um fato interessante e que ensina uma lição.”<sup>236</sup>. O aluno ressaltou ainda que estudar os conteúdos através de teatro é uma forma bem criativa e divertida de ganhar conhecimento histórico.

### **3.4. Análise dos textos críticos dos alunos sobre as peças teatrais assistidas**

Para analisar os resultados das apresentações sob a ótica da plateia, os alunos escreveram um texto crítico, como se escrevessem para um jornal, em que deveriam fazer apontamentos tanto sobre a parte técnica quanto sobre a possível compreensão do tema. Para que eles produzissem esse texto, foi realizada uma explanação do conceito de texto crítico e o que pode ser contemplado nele. Foram entregues aos alunos folhas pautadas para a elaboração textual, que ocorreu na sétima etapa juntamente com o preenchimento do questionário sobre a própria produção, e teve a duração de duas aulas.

Os estudantes foram orientados oralmente, antes das apresentações, a prestarem atenção nas construções dos diálogos, nos figurinos e na encenação realizada pelos alunos. No momento da produção do texto crítico deveriam escrever sobre esses aspectos da peça e suas opiniões sobre ela. Para auxiliar na análise foi

---

<sup>235</sup> JULIANA. **Ficha nº 12 – 8º E**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>236</sup> NATHAN. **Ficha nº 7 – 8º F**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

solicitado oralmente aos alunos que atribuísem uma nota aos trabalhos assistidos, de 0 a 10.

Como os textos foram produções individuais, foram traçados os pontos mais mencionados nas escritas, para possibilitar uma análise em comum da peça. No primeiro ponto, “Fez elogios em geral à peça”, foram observadas na maioria dos textos as seguintes expressões: “a peça da turma foi muito legal”, “gostei muito da apresentação” ou “a peça da turma em geral estava muito boa”. Quando eles usam o termo “boa” para se referir aos espetáculos produzidos pelas turmas, entende-se que foi algo agradável de assistir e que o tema abordado foi de compreensível entendimento. Então, quando nos textos tinha elogios em geral ao espetáculo apresentado, é contabilizado como positivo na primeira linha da tabela, e quando é ao contrário, foi assinalada a linha abaixo.

Nos textos críticos registraram muitas observações aos figurinos dos alunos, em geral quando está assinalado que “criticou o figurino”, é devido aos comentários dos alunos que apontaram que os colegas que estavam apresentando poderiam ter usado algo para identificar o seu personagem, ou que as roupas que estava usando não condiziam com a época representada.

Devido ao fato de cada turma ter escrito sua própria peça, quando elas escreveram suas críticas, a maioria conseguiu observar a composição dos diálogos. Isso deu a eles domínio para fazer críticas nesse aspecto, tanto positivas quanto negativas. Em todos os aspectos pontuados na tabela, houve alunos que deixaram de comentar alguns deles, mas ainda assim é possível analisar o quanto os alunos foram observadores nas avaliações das apresentações, sendo em alguns casos até minuciosos e rigorosos.

Outro aspecto bastante notado foi o desempenho dos alunos como atores. Inclusive em seus textos sobre suas próprias produções, essa foi uma preocupação muito presente para quase todos os alunos. E por isso também conseguiriam analisar nos trabalhos apresentados.

A questão mais importante nos textos críticos foi observar se os alunos conseguiram entender o objetivo da peça, que era tratar sobre a intolerância religiosa. Os textos apontaram que a maioria dos alunos espectadores conseguiu entender a relevância do tema abordado.

Diversos alunos atribuíram notas aos espetáculos assistidos. Outros fizeram observações muito pertinentes e até mesmo elogiosas, mas não atribuíram nota

alguma, sem motivo aparente – talvez por esquecimento ou por questão de preferência. Ainda como último tópico, foi adicionado nas tabelas o fato de alguns alunos terem reclamado que quem estava apresentando falou baixo, prejudicando um pouco o seu entendimento da peça. Isso dependeu muito do lugar em que essa pessoa sentou na plateia, porque alguns estudantes mencionaram que em determinadas cenas alguns personagens falaram baixo, mas nada que prejudicasse o entendimento do assunto tratado na peça. Os primeiros textos da plateia a serem analisados, serão os referentes ao espetáculo do 8º C.

TABELA 2 – REFERENTE À ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO 8º D e E EM RELAÇÃO À PEÇA DO 8º C

<b>Aspectos mencionados nos textos</b>	<b>% em relação aos aspectos comuns mencionados nos textos críticos</b>
a) Fez elogios em geral à peça assistida	94,73%
b) Criticou negativamente em geral a peça assistida	0%
c) Elogiou o figurino	52,63%
d) Criticou o figurino	5,26%
e) Criticou a escrita das falas	0%
f) Elogiou a escrita das falas	34,21%
g) Criticou a apresentação dos alunos como atores	7,89%
h) Elogiou a apresentação dos alunos como atores	42,10
i) Afirmaram ter gostado da peça em geral	89,47
j) Afirmaram não ter gostado da peça em geral	0%
k) Criticou negativamente cenas específicas	18,42%
l) Elogiou cenas específicas	15,78%
m) Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.	78,94 %
n) Não atribuíram nota alguma	36,84 %
o) Atribuiu nota:	63,15 %
p) Reclamaram do volume de voz de alguns alunos	0%
Fonte: Fonte: dados dos textos críticos escritos pelos alunos do 8º D e E – Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz – 2017 <sup>237</sup>	

A peça teatral do 8º C foi a apresentação mais elogiada nos textos críticos da plateia, e que a mais teve atribuição de notas altas. Foi bastante comentado como aspecto positivo o uso de fundo musical, as espadas utilizadas como acessórios que

<sup>237</sup> Dados retirados da tabela de análise da produção textual do 8º D e E em relação ao 8º C. Ver APÊNDICE 3, p.171 e 172.

foram feitas de madeira, os figurinos, e a encenação dos alunos. Alguns chegaram a apontar a peça como “sensacional” e “ótima”. As cenas mais elogiadas foram a do casamento e a do massacre. As críticas negativas a cenas específicas dirigiram-se à cena do massacre, que segundo alguns, poderia ter sido mais bem encenado, pois na hora da “morte” alguns huguenotes riram.

A produção teatral da turma conseguiu atingir seus objetivos, tanto com os alunos que participaram dela, quanto com os que assistiram. Pois deixaram evidente em seus textos que entenderam que a proposta de fazer uma abordagem sobre a intolerância religiosa através da encenação de um fato histórico foi compreendida.

TABELA 3 – REFERENTE À ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO 8º C e F EM RELAÇÃO À PEÇA DO 8º D

Aspectos mencionados nos textos	% em relação aos aspectos comuns mencionados nos textos críticos
a) Fez elogios em geral à peça assistida	95,55%
b) Criticou negativamente em geral a peça assistida	0%
c) Elogiou o figurino	26,66%
d) Criticou o figurino	20%
e) Criticou negativamente a elaboração das falas	2,22%
f) Elogiou a escrita das falas	15,55%
g) Criticou a apresentação dos alunos como atores	11,11
h) Elogiou o desempenho dos alunos como atores	40%
i) Afirmaram ter gostado da peça em geral	66,6%
j) Afirmaram não ter gostado da peça em geral	0%
k) Criticou cenas específicas	6,66%
l) Elogiou cenas específicas	35,55%
m) Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.	66,66%
n) Não atribuiu nota alguma	44,44%
o) Atribuiu nota	55,55%
p) Mencionou que alguns alunos poderiam ter falado mais alto	4,44%

Fonte: Fonte: dados dos textos críticos escritos pelos alunos do 8º C e F – Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz – 2017<sup>238</sup>

A plateia teceu inúmeros elogios à turma D, afirmou ter gostado da apresentação assistida, mas também apontou aspectos que poderiam ter sido melhorados. Dentre eles o figurino, pois algumas alunas usaram roupas atuais e o

<sup>238</sup> Dados retirados da tabela de análise da produção textual do 8º C e F em relação ao 8º D. Ver APÊNDICE 3, p. 173,174 e 175.

público apontou como fator destoante da época que estavam representando. Assim como na turma 8°C, as cenas mais elogiadas foram a do casamento e a do massacre. Foi um fator comum alunos mencionarem que algumas atuações não foram ótimas, mas reconheceram que os colegas poderiam estar nervosos devido à presença da plateia.

O tema abordado na peça não foi mencionado nos textos críticos de vários alunos, que fizeram apontamentos somente sobre os aspectos técnicos. No entanto, vários desses alunos trabalharam o conteúdo com as suas turmas, e fizeram essa reflexão nos textos sobre seus próprios trabalhos, outros até sobre suas próprias produções fizeram relato somente do desenvolvimento técnico teatral, não especificando nada sobre o fato histórico e nem sobre o tema de debate. Mesmo sem escrever nada sobre o tema, esses estudantes tiveram presentes em todo o processo da aprendizagem, dessa forma não há como excluir a possibilidade de que, em algum momento, eles aprenderam sobre o que estava sendo abordado. Foi possível verificar esse aprendizado durante a oitava etapa, quando foi realizado um debate reflexivo com os alunos sobre o trabalho desenvolvido e os seus resultados.

TABELA 4 – REFERENTE À ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL do 8º C e E EM RELAÇÃO À PEÇA DO 8º E

(continua)

Aspectos mencionados nos textos	% em relação aos aspectos comuns mencionados nos textos críticos
a) Fez elogios em geral à peça assistida	85,71%
b) Criticou negativamente em geral a peça assistida	7,14%
c) Elogiou o figurino	35,71%
d) Criticou o figurino	14,28%
e) Criticou negativamente a elaboração das falas	0%
f) Elogiou a escrita das falas	21,42%
g) Criticou a apresentação dos alunos como atores	7,14%
h) Elogiou o desempenho dos alunos como atores	17,85%
i) Afirmaram ter gostado da peça em geral	85,71



TABELA 4 – REFERENTE À ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL do 8º C e E EM RELAÇÃO À PEÇA DO 8º E

(conclusão)

Aspectos mencionados nos textos	% em relação aos aspectos comuns mencionados nos textos críticos
j) Afirmaram não ter gostado da peça em geral	3,57%
k) Criticou cenas específicas	3,57%
l) Elogiou cenas específicas	25%
m) Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.	100%
n) Não atribuiu nota alguma	39,28%
o) Atribuiu nota	60,71
p) Mencionou que alguns alunos poderiam ter falado mais alto	0%
Fonte: Fonte: dados dos textos críticos escritos pelos alunos do 8º C e E – Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz – 2017 <sup>239</sup>	

A apresentação do 8º E garantiu por parte da plateia inúmeros elogios, já que a maioria dos alunos afirmou que gostou muito da peça. O aspecto mais elogiado foi o fato de a narradora ter lido um poema no final da apresentação sobre intolerância religiosa. Diversos discentes afirmaram que a leitura do poema foi muito interessante, pois ele ressaltava a importância do assunto tratado no espetáculo. A maior parte das críticas negativas dirigiu-se à cena do massacre dos huguenotes, que teve somente dois soldados representando os católicos. Ainda assim houve o reconhecimento do esforço, como podemos observar através do comentário da Ana Cláudia do 8º C: “achei meio ruim ter só dois soldados para atacar os huguenotes. Mesmo assim aprecio o esforço de quem fez e participou da peça, pois não é fácil.”<sup>240</sup>.

As notas atribuídas<sup>241</sup> ao 8º E variaram entre 5 e 9, e a plateia foi bastante observadora em relação aos aspectos técnicos. Concluímos que objetivo da

<sup>239</sup> Dados retirados da tabela de análise da produção textual do 8º C e E em relação ao 8º E. Ver APÊNDICE 3, p.176 e 177.

<sup>240</sup> CLÁUDIA, Ana. **Ficha nº 2 – 8º C**. Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

<sup>241</sup> Dados retirados da tabela de análise da produção textual do 8º C e E em relação ao 8º E. Ver APÊNDICE 3, p.176 e 177.

apresentação foi alcançado e que os espectadores conseguiram compreender como o contexto histórico encenado trouxe reflexões sobre a intolerância religiosa.

TABELA 5 – REFERENTE À ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL DO 8º C, D, E e F EM RELAÇÃO À PEÇA DO 8º F

<b>Aspectos mencionados nos textos</b>	<b>% em relação aos aspectos comuns mencionados nos textos críticos</b>
a) Fez elogios em geral à peça assistida	41,37%
b) Criticou negativamente em geral a peça assistida	34,48%
c) Elogiou o figurino	6,89%
d) Criticou o figurino	3,44%
e) Criticou negativamente a elaboração das falas	3,44%
f) Elogiou a escrita das falas	24,13%
g) Criticou a apresentação dos alunos como atores	24,13%
h) Elogiou o desempenho dos alunos como atores	3,44%
i) Afirmaram ter gostado da peça em geral	41,37%
j) Afirmaram não ter gostado da peça em geral	27,58%
k) Criticou cenas específicas	13,79%
l) Elogiou cenas específicas	6,89%
m) Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.	62,06%
n) Não atribuíram nota alguma	37,93%
o) Atribuiu nota	62,06%
p) Mencionou que alguns alunos poderiam ter falado mais alto	6,89%

Fonte: dados dos textos críticos escritos pelos alunos do 8º C,D, E e F – Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz – 2017<sup>242</sup>

Em relação às outras três peças teatrais, a que mais teve críticas negativas foi o 8º F, tendo como aspectos negativos apontados a desorganização e o despreparo dos alunos no momento da apresentação. Alguns alunos desta turma que não fizeram parte da produção reconheceram que, mesmo tendo pouco tempo para se apresentar, os participantes fizeram um bom trabalho e afirmaram que gostaram dos resultados do trabalho. No entanto, os alunos das outras turmas foram bastante rigorosos em suas críticas e a maioria atribuiu notas abaixo de cinco<sup>243</sup>.

<sup>242</sup> Dados retirados da tabela de análise da produção textual do 8º C, D, E e F em relação ao 8º F. Ver APÊNDICE 3, p.178 e 179.

<sup>243</sup> Ibidem.

As quatro turmas fizeram críticas e elogios às peças assistidas, pois o fato de eles também terem produzido suas próprias peças os tornou mais críticos em relação ao que assistiram. Esse aspecto do projeto é tão importante quanto a abordagem do tema, pois os alunos conseguiram perceber e valorizar a produção de um trabalho, assim como reconhecer as dificuldades para estudar um conteúdo e dar um sentido a ele, e se sentiram satisfeitos ao verem os resultados. Foi admirável perceber que os alunos tinham consciência que realmente aprenderam e que obtiveram base histórica para refletir sobre um determinado tema, e que ele se aplica a sua própria vida em sociedade.

Ainda que nem todos os alunos registrassem em seus textos suas reflexões sobre a intolerância religiosa, é possível afirmar que houve múltiplos aprendizados, alguns com maior destaque para a parte técnica do fazer teatral, outros em relação ao contexto histórico. Mas a maioria conseguiu estabelecer a relação entre o fato histórico e a importância de refletir sobre a intolerância religiosa, e como é significativo e prazeroso fazer isso através de uma produção teatral.

### **3.5. Reflexões sobre a experiência de trabalhar com teatro na sala de aula**

Trabalhar com o teatro no Ensino de História é uma das melhores opções que um professor pode fazer entre inúmeras outras formas de linguagens para se ensinar os conteúdos de tão nobre disciplina. Principalmente se os alunos fizerem parte de todo o processo de produção, desde as pesquisas sobre o assunto até o debate final, após as apresentações para a plateia.

Quando se utiliza o teatro para ensinar História, é preciso entender que se o aluno somente assiste a uma peça que apresenta fatos históricos, ele terá uma compreensão diferenciada do aluno que estudou o conteúdo e esteve envolvido na produção da peça. Pois este último terá pesquisado mais a fundo o tema, os personagens, participado dos debates com os colegas para elaborar as falas, e se aprimorado durante os ensaios. Isto lhe dá muito mais domínio do contexto, do que ao que foi somente plateia do espetáculo. Não que não seja possível aprender somente assistindo, mas quando o aluno elabora o texto a ser encenado, ele tem que buscar uma compreensão muito maior do assunto abordado.

O fato de o aluno elaborar uma peça contribui de inúmeras formas para o aprendizado, não só de fatos históricos, mas de inúmeros outros aspectos. Pois para

criar, é necessário pesquisar, analisar personagens, fazer com que os diálogos façam sentido, trabalhar em equipe, combinar ideias, se expressar, elaborar figurinos e fazer uma apresentação que exponha de forma clara e objetiva o tema escolhido.

O processo de aprendizagem ocorre quando os alunos desenvolvem um projeto em que criam diálogos e cenas a partir de pesquisas, compreendendo o quanto é fundamental aprofundar suas pesquisas e trazer uma boa quantidade de informações para desenvolver um diálogo dentro de um contexto histórico.

Após o recolhimento das pesquisas realizadas, é importante o professor perceber se a turma em que ele pretende desenvolver o projeto possui certa autonomia, ou se será necessária uma orientação constante, para ajudar desenvolver a estrutura das cenas e assim começar a escrita dos diálogos.

Na experiência realizada para esse trabalho, é importante ressaltar o perfil das turmas envolvidas. Mesmo o 8º C, sendo uma turma de melhor desempenho, sem orientação constante e auxílio na montagem da estrutura da peça, o projeto não fluiu. E ocorreu o mesmo com as outras três turmas.

Na aplicação de qualquer projeto o professor tem que considerar o perfil das turmas de aplicação. Ainda que o mestre seja experiente e tenha, durante a carreira docente, passado por inúmeras escolas e turmas, com inúmeros alunos, é importante lembrar sempre que cada um tem um perfil diferente, e o mesmo serve para se referir aos anos e às turmas, pois se apresentarão desafios possivelmente inéditos. E esse aspecto faz toda diferença no desenvolvimento de aprendizagem.

As turmas que participaram da experiência possuíam perfil de defasagem de conteúdos, dificuldades de aprendizagem, falta de estímulo familiar, pois poucos pais e responsáveis interagiram no trabalho desenvolvido. Além disso, possuíam poucos recursos econômicos para produzir um espetáculo teatral. Observando esses aspectos, é perceptível para um professor com experiência em uma escola com alunos de melhores condições socioeconômicas, as diferenças ao trabalhar em um colégio que apresenta problemas característicos de escolas de periferia. Isso faz diferença principalmente na hora de montar o figurino, ou o cenário.

Nas turmas em questão, principalmente nos 8º D, E e F, o desinteresse era um aspecto sempre presente nas aulas, assim como a falta de compromisso com as atividades, e com próprio aprendizado. Diante de turmas assim, é comum o professor pensar no que fazer para ter uma mudança de cenário, atingir seus

objetivos e fazer com que os alunos se interessem naquilo que ele está ensinando. É também comum o próprio professor ficar desestimulado, com receio de que nada adianta fazer, pois os resultados podem ser ruins, e os planos frustrados.

Mediante a experiência obtida com este trabalho, posso afirmar com plena convicção que ter a oportunidade de acompanhar o processo de produção, contemplar os resultados, ler as peças, assistir as apresentações finais, analisar as escritas dos questionários e textos críticos, enquanto professora, é de uma satisfação inenarrável. O fato do projeto ter sido aplicado em quatro turmas apresenta um diferencial nas análises dos resultados, já que eu poderia ter realizado este trabalho em somente uma turma, e ter obtido bons resultados. Mas o fato ter sido executado nos quatro oitavos anos me possibilitou observar resultados múltiplos e únicos ao mesmo tempo. E todos eles, mesmo as dificuldades, foram de um aprendizado inesquecível.

Nem sempre os resultados serão conforme queremos, mas eles podem ser ótimos, e até mesmo surpreendentes. Pode ser que nem todos os alunos participem, mas é possível conseguir algo incrível com os que participarem, de forma que os que ficaram de fora reconheçam que algo significativo foi realizado.

E foi exatamente isso que ocorreu na experiência realizada. Às vezes esperamos que adolescentes de 12 e 13 anos escrevam de forma científica, para que possamos dizer que nossos objetivos foram alcançados. Mas é possível verificar que isso ocorre mesmo quando o aluno escreve de forma mais simples e prática possível de como ele entende o assunto e qual é a opinião dele. Isso não significa que ele não tenha aprendido, pois mostra de que forma ele absorveu tudo que foi desenvolvido e como ele consegue expressar esse aprendizado.

Temos que entender que, por vezes, as melhores habilidades dos alunos não estarão configuradas na escrita de um relatório. E a produção teatral, é uma das formas em que o professor pode oferecer ao aluno para se expressar – e aprender - de diversas formas, seja atuando, seja contribuindo para ideias de representação de um contexto histórico, seja organizando a apresentação de um espetáculo, seja auxiliando colegas a memorizarem falas, tentando melhorar expressões para ensinar algo uma plateia.

A conclusão de um trabalho com uma turma sempre apresenta resultados inusitados, por vezes, nem sempre é o que o professor espera, às vezes é melhor, outras, pior. Mas o docente só poderá fazer essa análise se ele se aplicar, se

arriscar e trabalhar muito em prol do que acredita estar fazendo em nome da educação.

E o professor que vai aplicar o trabalho, tem que estar ciente que todo projeto vai muito além do que só ensinar o conteúdo científico, estando sujeito a situações inesperadas, e até mesmo crises. Mas pode se surpreender ao descobrir habilidades e competências em seus alunos que ainda não havia notado. Através de uma atividade diferenciada, um aluno pode passar a ter um interesse muito maior pelo conteúdo e pode descobrir que gosta de desenvolver aquele tipo de atividade.

Esses projetos sempre são muito trabalhosos, e o professor tem que estar disposto a trabalhar muito, a se envolver completamente e estar aberto para o que acontecer e gerenciar o que surgir no caminho. Isso porque será a ele que os alunos irão recorrer para ajudar a solucionar os problemas.

Existem muitas diferenças em aplicações de projetos, pode se aplicar o mesmo projeto em turmas e escolas diferentes, o resultado pode nunca ser o mesmo, pois os alunos e as condições não são iguais. Todos os dias do desenvolvimento da atividade serão diferentes e trarão resultados inusitados.

Poucas coisas são tão difíceis para um professor do que perceber que suas ideias não interessam aos alunos, porque normalmente o mestre planejou tudo pensando em como aquilo seria fantástico para o aprendizado. E quando apresenta para classe a recepção não é tão calorosa quanto imaginava. Mas um professor nunca deve desistir, e que deve sempre pensar em diferentes estratégias para alcançar bons resultados.

Sabemos que é quase impossível fazer com que todos os alunos dentro de uma classe aprendam o conteúdo, mas o objetivo do docente deve ser sempre fazer o melhor que puder para atingir o número máximo em aprendizagem. Mas lembramos, são seres humanos, nem sempre vão querer aprender, nem sempre vão estar dispostos a absorver o conhecimento oferecido. E com o tempo vamos aprendendo a lidar com isso e sempre vamos continuar tentando para ver a luz do interesse em algum momento se acender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das pesquisas realizadas sobre o conceito de religião e de que forma pode ser estudado e aplicado no ensino de História, é possível considerar que religião tem um significado diferente para cada indivíduo que vai expressar sua religiosidade de uma forma única.

A escola e a sala de aula são lugares de diversidade religiosa, no entanto, cada indivíduo desses espaços tem sua forma única de acreditar e se expressar diante daquilo que considera sagrado, configurando as diferenças de religiosidade entre as pessoas.

Religião faz parte da vida da maioria das pessoas, e não é incomum em nosso cotidiano conversarmos sobre isso e até mesmo encontrarmos pessoas dispostas a ganhar mais um seguidor para sua própria religião. Assim como não é difícil de ver como atitudes de intolerância religiosa ocorrem entre os mais diversos grupos religiosos, principalmente ofensas. Por falta de conhecimento sobre as religiões e seus sistemas de rituais e práticas seus seguidores podem ser ridicularizados e considerados diferentes.

O problema não está em ser diferente, mas sim em não ser respeitado por suas escolhas. O Brasil apresenta uma diversidade religiosa espetacular. Historicamente recebemos primeiramente influências do catolicismo, protestantismo, das religiões de matrizes africanas, indígenas, e posteriormente do kardecismo, islamismo e judaísmo entre tantas outras.

Em um cenário religioso tão diverso, a intolerância religiosa se insinua querendo vitimar pessoas como já fez no passado. A escola é local para onde crianças e adolescentes são enviados para adquirirem conhecimento e formação cidadã, mas também nela ocorrem atitudes de intolerância. Por isso, ela se torna o ambiente propício para ensinarmos sobre religiões e combatermos a intolerância religiosa.

Ao longo dessa pesquisa foi possível concluir que a intolerância religiosa ocorre por falta de conhecimento sobre as religiões, e a disciplina de História é privilegiada por em seus conteúdos ter liberdade de abordar esse assunto, respaldado principalmente pela metodologia da História Temática, a partir da qual o professor pode estabelecer uma relação entre passado e presente.

Como essa pesquisa tratou-se da intenção de provocar reflexões sobre a intolerância religiosa em estudantes adolescentes, para isso foi preciso mostrar o porquê religião é um assunto tão importante no ensino de História. Evidenciando que a nossa disciplina nos permite trazer abordagens essenciais sobre a sociedade, e a religião faz parte tanto da construção social quanto cultural do indivíduo, sendo essa um elemento vivo na vida da maioria das pessoas e com importante relevância.

Acredito que crianças e adolescentes, ao conhecerem o diferente, o outro, e como essas diferenças são essenciais para constituição social e cultural, serão pessoas que respeitarão as escolhas individuais do próximo. Aprendem que os seres humanos não devem ser julgados, discriminados, agredidos e até mortos por opções religiosas.

A escola e a sala de aula são lugares em que as diferenças devem ser reconhecidas e alunos ensinados sobre elas. A disciplina de História tem recursos de conteúdo para mostrar através do passado como a intolerância religiosa já provocou mortandades e desgraças, e como isso pode ser evitado no presente. A partir dessa colocação devemos buscamos instrumentos para abordar esse tema.

Na busca de um instrumento em que o ensino de História se torne mais efetivo, o teatro foi o escolhido para esse projeto por ser uma linguagem que permite maior interação do aluno com o conteúdo que está sendo estudado.

A proposta do projeto para os alunos foi problematizar um fato histórico – A Noite de São Bartolomeu – e elaborar uma peça teatral, o que permitiu um grande envolvimento e aprendizagem. Para conseguirem criar os diálogos e comporem as cenas, foi preciso buscar o máximo possível de informações sobre o fato. Assim como foi de extrema importância minha busca por teóricos que mostram como o teatro pode ser um instrumento de ensino-aprendizagem, cabe ressaltar: Ricardo Japiassu, Richard Courtney, Ingrid Koudela, Carlo Cartaxo e Olga Reverbel, que oferecem um amparo inestimável para quem deseja desenvolver atividades teatrais em sala de aula, independente da disciplina.

Para que a aplicação e o desenvolvimento da atividade teatral tivessem sucesso, os alunos precisaram entender os motivos pelos quais fariam aquele trabalho. Para isso houve a abordagem do tema sobre a intolerância religiosa, explanação sobre situações que ocorreram no Brasil mais recentemente, e sobre os fatos históricos que trazem essa problemática.



Ao tratar sobre a intolerância religiosa e os fatos históricos que abordam esse tema, foi necessário fazer uma explanação sobre as religiões envolvidas nos fatos, o que proporcionou aos alunos maior visão e conhecimento sobre os grupos religiosos. Quando começaram a pesquisar o assunto para elaborarem as peças teatrais, eles já tinham uma base sobre os grupos religiosos em conflito e qual era a relação entre passado-presente estabelecida para realização daquele projeto e qual era o objetivo do mesmo.

O desenvolvimento do projeto em forma de teatro exigiu dos alunos muito empenho tanto para entender o contexto histórico quanto para reproduzir esse conhecimento de uma forma que os espectadores entendessem o objetivo da realização daquele espetáculo. E todas as etapas proporcionaram aprendizagens positivas para os alunos.

A primeira tentativa de aplicação do projeto em que havia dividido as turmas em quatro grupos com temas diferentes para que produzissem as peças de teatro, teve que ser reestruturada devido ao insucesso dessa metodologia, já que os educandos não tiveram empenho suficiente para realizar o trabalho dessa forma.

O fato de não ter sido possível finalizar o espetáculo na primeira tentativa me levou a pensar em uma maneira de como isso poderia ser efetivado, já que em outros momentos da minha carreira como professora já havia comprovado como trabalhar com teatro trazia resultados significativos na aprendizagem. Então detectei que o problema estava na forma de conduzir a produção e o quanto os alunos necessitavam de orientação passo a passo. Isso comprova o quanto é fundamental o papel do professor como orientador no processo de construção de conhecimento do aluno.

Alguns fatores puderam ser identificados na primeira tentativa, como motivo para não ter se concretizado, entre eles: os alunos não estavam habituados a desenvolverem atividades que exigiam mais autonomia e criação própria, falta de responsabilidade em realizar as pesquisas, falta de motivação e subestimação de potencial, achavam que era difícil e sequer tentavam. Foi quando houve a necessidade de repensar a estrutura da aplicação.

Na segunda tentativa, orientei e auxiliei todas as etapas de produção da peça teatral. Inclusive decidimos que faríamos uma única peça por turma, que em conjunto elaborariam os diálogos a partir da formação de núcleos de cenas em comum. Depois da escolha do fato da Noite de São Bartolomeu para a

representação teatral, os alunos foram em busca de informações sobre esse fato para embasar a criação e a sequência das cenas. Em conjunto selecionamos os personagens que seriam encenados e montamos o esqueleto sequencial de cenas.

Com a estrutura de cenas montadas, os personagens que fariam parte de cada cena formaram núcleos para elaborar os diálogos. Dessa forma conseguimos montar uma peça teatral, que passou por reescritas de diálogos e criação de personagens que foram imaginados.

Esse processo exigiu muita criatividade dos alunos, pois tinham que imaginar o que os personagens fariam naquela situação em contexto histórico definido. Mesmo buscando inspiração em filmes, textos e imagens, eles tiveram que criar suas próprias representações que refletiam o que haviam entendido daquilo que estudavam.

O aprendizado que esse processo de construção trouxe aos alunos não se restringiu somente ao conteúdo histórico, como também abarcou a linguagem teatral utilizada para desenvolver esse conhecimento. Diversos alunos nunca haviam participado de uma produção teatral, enquanto outros, mesmo tendo já participado, apreciaram fazer isso em sala de aula para estudar um tema específico, pois essa ferramenta possibilita ao aluno sentir que ele faz parte do processo de aprendizagem.

É essencial para o aluno que a aprendizagem seja significativa para ele, que os conteúdos que são abordados façam sentido na sua vida. Isso ocorre quando o educando percebe que o assunto tratado em sala de aula é algo que ele vivencia ou consegue observar na sociedade em que vive. Não é algo distante de sua realidade, é um espaço real da qual ele também faz parte.

Trabalhar com o tema da intolerância religiosa, apontando a importância do respeito à diversidade a fim de que os erros do passado não se repitam, possibilitou aproximar o presente vivido pelos alunos com o passado, em que puderam traçar paralelos, fazer comparações e refletir sobre seus próprios posicionamentos diante da questão.

Durante o desenvolvimento das etapas de produção teatral, foram colocados em prática os mais diversos recursos que a linguagem teatral tem a oferecer para o processo de aprendizagem. Ao entendermos que a ideia dos jogos dramáticos é chegar à essência de fazer teatro, verificamos que passamos por esse processo na nossa experiência, pois o jogo dramático é baseado na personificação e/ou

identificação do personagem e visa favorecer o desenvolvimento de quem está praticando. Os alunos envolvidos no projeto tiveram que desenvolver essa prática de personificação para conseguir no espetáculo final representar um personagem, o qual ele precisou pesquisar sobre e entender qual era seu papel no contexto encenado. E isso contribuiu para o desenvolvimento de habilidades nos educandos, mesmo que mínimo, mas era algo que o mesmo ainda não havia experienciado e tido a oportunidade de enxergar em seus horizontes.

As contribuições dos conceitos de jogos teatrais também foram de extrema importância, já que um dos seus destaques é o processo de criação coletiva e a possibilidade de fazer edições de diálogos com os participantes, a aplicabilidade desse conceito em nosso projeto permitiu analisar como ele foi eficaz para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A junção da prática dos jogos dramáticos com os jogos teatrais resultou no fazer teatral, que é uma ferramenta didática que oportunizou a liberdade de criação, dramatização e reflexão do tema proposto.

É possível afirmar que mesmo que a primeira tentativa de aplicação do projeto não tenha dado certo, ela não foi inútil, pois foram aproveitadas pesquisas realizadas pelos alunos, as explanações e debates dos conteúdos, inclusive os alunos tinham uma base de informações sobre os temas abordados bem maiores do que antes de começar o trabalho. E foi um fator decisivo para escolherem um único acontecimento histórico para representar teatralmente.

Na reestruturação do projeto a orientação e auxílio em cada etapa foi fator de crucial para a realização do trabalho. Não foi subestimando o potencial dos alunos envolvidos, que nunca haviam desenvolvido uma atividade daquela forma e precisavam que os conduzissem passo a passo. Foi realmente mostrar a eles como fazer, e eles aprenderam e fizeram. E os resultados foram incríveis.

Depois da finalização da escrita das peças, das edições, ensaios e apresentações, os alunos atuantes experimentaram uma sensação de realização muito gratificante por terem conseguido realizar um trabalho que envolveu um grande grupo. Inevitavelmente surgiram problemas e os alunos tiveram de aprender a administrá-los e ter a responsabilidade de tratar de um tema tão importante quanto a intolerância religiosa.

Com base nas respostas dos questionários respondidos e nas escritas dos textos críticos, foi possível perceber como o teatro foi eficaz para estimular a reflexão

sobre a intolerância religiosa, pois essa linguagem oportuniza que o aluno se coloque na situação do outro. Quando o estudante estuda sobre um personagem, ele se esforça para “entrar no papel” para melhor interpretá-lo, fazendo-o imaginar como determinada figura histórica se sentia mediante da situação vivenciada. E com base nos aprendizados do presente ele elabora sua reflexão sobre o passado e o que aprendeu com ele.

Elaborar a própria peça teatral, além de contribuir para o aprendizado do aluno em relação ao contexto histórico representado e estimular reflexões sobre a intolerância religiosa, conferiu aos alunos parâmetros para analisar de forma crítica as apresentações dos espetáculos produzidos pelas outras turmas.

Enquanto plateia, os estudantes ao escreverem os seus textos foram muito comprometidos em seus esforços de analisar os diversos aspectos que as apresentações permitiam e que foram orientados a perceberem, desde elaboração de figurinos, falas, qualidade de atuação e abordagem do tema proposto.

A experiência de ter elaborado um projeto semelhante com seu próprio grupo garantiu que o aprendizado tivesse uma efetividade muito maior do que somente tivessem assistido teatros sobre o tema. O processo de produção teatral foi fundamental para estimular a reflexão sobre o tema e garantir que o aprendizado sobre o contexto histórico fosse realmente significativo para o aluno.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Helena Gondim. *História, Teatro e Ensino de História: possibilidades metodológicas*. Catalão, 2017. Dissertação de Mestrado Profissional. Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais. Universidade Federal de Goiás Regional Catalão.

APPLE, Michael W. *Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARTAXO, Carlos. *O ensino das artes cênicas na escola fundamental e média*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2001.

CAVALCANTI, Carlos André. O que é diversidade religiosa, afinal? E você, o que tem com isso?. Caminhos, Goiânia, v. 12, n.2, p.332-334, jul/dez.2014. Disponível em: < <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/view/3543/2053>>. Acesso em: out/2017.

COTLER, Irwin. Religião, intolerância e cidadania: rumo a uma cultura mundial dos direitos do homem. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CUNHA, Magali do Nascimento. Intolerância e violência religiosas no noticiário das grandes mídias brasileiras: a propósito do Relatório Brasil (2011-2015). In: *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. 40º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Curitiba-PR: 09 a 09/set/2017. Disponível em: < <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-1300-1.pdf> > . Acesso: 10 de novembro 2017.

DIAS, Sueli de Fátima. História Temática como metodologia do Ensino de História: percepções de professores em um processo de formação continuada. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_sueli\\_fatima\\_dias.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_sueli_fatima_dias.pdf) Acesso em: fevereiro/2018.

ECO, Umberto. Definições léxicas. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

FERREIRA, Taís; OLIVEIRA, Mariana Oliveira. *Artes cênicas: teoria e prática no Ensino Fundamental e Médio*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

HAUER, Rafael Maurício. *Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica*. Curitiba, 2005. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná.

HÉRITIER, Françoise. O eu, o Outro e a Intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

HERMANN, Jaqueline. Historia das Religiões e Religiosidades. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. (Orgs). *Domínios da História: Ensaio de teoria e metodologia*. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino do Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e Jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo. Perspectiva (?).

LeGOFF, Jacques. As raízes medievais da intolerância. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

LIA. Cristine Fortes. História das religiões e religiosidades: contribuições e novas abordagens. *Aedos*. n.11. vol.4 – Set. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/31208>. Acesso em: janeiro/2018.

LOCKE. John. Carta acerca da Tolerância. Coleção “Os Pensadores”. Abril Cultural – pág. 03-39 Trad. de Anwar Aiex. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/342871042/Locke-Carta-sobre-a-tolerancia-pdf>. Acesso em: 12 de Nov 2017.

MARCHI, Darlan de Mammann. Representações sociais, Teatro e Ensino de História: Um diálogo possível. In: X Encontro Estadual de História. Santa Maria, RS, 2010. Anpuhrs. Disponível em: < <http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br> >. Acesso em: 09 fev.2017.

MAZZENZIO, Marcello. *História das Religiões na Cultura Moderna*. São Paulo: Hedra, 2005.

MEREU, Italo. A intolerância institucional; origem e instauração de um sistema sempre dissimulado. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NICOLL, apud. COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

OLIVEIRA, Aurenéia Maria. *Multiculturalismo, Pluralismo e (In)Tolerância Religiosa: o relacionamento dos espíritas pernambucanos com os adeptos de outras religiões (1990-2004)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco. Aurenéia Maria. Religiosidades Populares Diálogos e Interpretações.

PARANÁ. Estado do. *Diretrizes Curriculares de História*. 2008.

PEREIRA, Nilton Mullet. GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino da história. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet, BERGAMASCHI, Maria Aparecida, GEDOZ, Sirlei Teresinha, PADRÓS, Enrique Serra (org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: ANPUH/RS, 2010.

PIERUCCI, Antônio Flávio. Cadê nossa diversidade religiosa? In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (orgs). *As religiões no Brasil: continuidades e rupturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

RAMOS, Alcides Freire, PATRIOTA, Rosangela. Linguagens artísticas (cinema e teatro) e o ensino de História: caminhos de investigação. *Revista de História e Estudos Culturais*. Vol. 4 Ano IV nº 4. Out/Nov/dez de 2007. Disponível em: < [www.revistafenix.pro.br](http://www.revistafenix.pro.br) >. Acesso em: 09 fev.2017.

RÉMOND, René. A Igreja católica no século XX ante os fanatismos e as intolerâncias. In: In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

REVERBEL, Olga. *Oficina de teatro*. Porto Alegre: Kuarup, 1997.

RICOUER, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a intolerância. . In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RICOUER, Paul. Tolerância, intolerância, intolerável. In: RICOUER, Paul.(org.) *Leituras 1 Em torno ao político*. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

ROMILLY, Jaqueline de. Intolerância: romanos e gregos, egípcios e judeus. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SANCHES, Wagner Lopes. *Pluralismo Religioso: as religiões no mundo atual*. São Paulo: Paulinas, 2005.

SHAHID, Leila. PAZNER, Avi. As intolerâncias e o processo de paz no Oriente Médio. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SILVA, Eliane Moura da. Estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro. (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 4ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

SILVA, Vagner Gonçalves. *Intolerância Religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro*. São Paulo: USP, 2015.

SOYINKA, Wole. Intolerância e direitos do homem: o preço do revisionismo. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SZEUCZUK, Anderson. Das origens do ensino religioso no Brasil: a sua implementação nas escolas estaduais do Paraná. ANALECTA: Guarapuava, vol.11.n.2. p.41-52, 2010.

TALBI, Mohammed. Tolerância e intolerância na tradição muçulmana. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

TEIXEIRA, Faustino. Faces do Catolicismo Brasileiro. In: PEREIRA, João Batista Borges. *Religiosidades do Brasil*. São Paulo: USP, 2012.



VASCONCELOS, Claudia Pereira. O teatro como linguagem e fonte no ensino de Historia. In: Anais do XXVI Simposio Nacional de História. São Paulo ,SP, 2011. ANPUH. Disponível em: < <http://www.snh2011.anpuh.org>>. Acesso em: 09 fev.2017.

WIESEL, Elie. Prefácio. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

YAVETZ, Zvi. Intolerância: romanos e gregos, egípcios e judeus. In: BARRET-DUCROCQ, Françoise (org). Trad. Eloá Jacobina. *A Intolerância*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

## FONTES

AGNES. **Ficha nº 1 – 8º E.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

ALAN. **Ficha nº 5 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

ALEXIA. **Ficha nº 2 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

BRENNO. **Ficha nº 6 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

BRUNA. **Ficha nº 5 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

CAROLINE. **Ficha nº 7 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

CLARA. **Ficha nº 8 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

CLAÚDIA, Ana. **Ficha nº 2 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

DAIANA. **Ficha nº 9 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

EMERSON. **Ficha nº 1 – 8º F.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

FLÁVIA, Ana. **Ficha nº 3 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

GABRIELA. **Ficha nº 8 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

GEISE. **Ficha nº 8 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

GIOVANNA. **Ficha nº 10 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

GISELE. **Ficha nº 11 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

GUSTAVO. **Ficha nº 9 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

HELLEN. **Ficha nº 2 – 8º F.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

IZADORA. **Ficha nº 11 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

JÉSSICA. **Ficha nº 4 – 8º F.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

JOÃO PAULO. **Ficha nº 14 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

JULIANA. **Ficha nº 12 – 8º E.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

LAURA. **Ficha nº 16 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

LEANDRO. **Ficha nº 16 – 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

LUIZ. **Ficha nº 17- 8º D.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

LUIZA, Ana. **Ficha nº 3 - 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

MARCOS, João. **Ficha nº 13 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

NATALY. **Ficha nº 5 – 8º E.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

NATHAN. **Ficha nº 7 – 8º F.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

NOELY. **Ficha nº 10 – 8º F.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

PAULO, João. **Ficha nº 14 - 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

RENATA. **Ficha nº 20 – 8º C.** Curitiba, 2017 - Arquivo pessoal da autora.

TAYNÁ. **Ficha nº 6 – 8º E.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

THALES. **Ficha nº 17 – 8º E.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

VAGNER. **Ficha nº 7 – 8º E.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

VALÉRIA. **Ficha nº 9 – 8º E.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

WESLEY. **Ficha nº 26 – 8º C.** Curitiba, 2017. Arquivo pessoal da autora.

### **Fotografias**

FOTO 1 – 8º C - ATO I – CENA I – REPRESENTAÇÃO: MARGARIDA DE VALOIS. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8º C: Curitiba, 2017.

FOTO 2 – 8º C: ATO I – CENA I – REPRESENTAÇÃO: CATARINA DE MÉDICI E MARGARIDA DE VALOIS. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: A Noite de São Bartolomeu - 8º C: Curitiba, 2017.

FOTO 3 – 8º C – ATO I – CENA II: REPRESENTAÇÃO: CASAMENTO DE MARGARIDA DE VALOIS E HENRIQUE DE NAVARRA. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8º C: Curitiba, 2017.

FOTO 4 – 8º C- ATO I – CENA II – DIÁLOGO DOS GUISE. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu – 8º C: Curitiba, 2017.

FOTO 5 – 8º C- ATO I – CENA II – DIÁLOGO DOS SOLDADOS. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu – 8º C: Curitiba, 2017.

FOTO 6 – 8º C - ATO II – CENA III: REPRESENTAÇÃO DE CARLOS IX. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8º C: Curitiba, 2017.

FOTO: 7 – 8º C - ATO II – CENA III – DIÁLOGO ENTRE COLIGNY E CARLOS IX. FONTE: A Autora (2017). LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8º C: Curitiba, 2017.

FOTO 8 – 8º C- ATO II – CENA IV – DIÁLOGO ENTRE CATARINA E MAUREVERT. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral – A Noite de São Bartolomeu - 8º C: Curitiba, 2017.

FOTO 9 – 8º C- ATO II – CENA V- HUGUENOTES SOCORREM COLIGNY APÓS ATENTADO DE MAUREVERT. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8º C: Curitiba, 2017.

FOTO 10 – 8º C- ATO III– CENA VI – DIÁLOGO ENTRE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 11- 8º C – ATO III – CENA VIII – O MASSACRE DOS HUGUENOTES. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral – A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 12 – 8º C - ATO III – CENA VIII – MASSACRE DOS HUGUENOTES. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral – A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 13 – 8º C – NARRAÇÃO FINAL – PEÇA TEATRAL – 8º C. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 14 – ELENCO – 8º C. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FONTE 15 – PLATEIA DO 8º C (ALUNOS DO 8º D e E). FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral – A Noite de São Bartolomeu - 8ºC: Curitiba, 2017.

FOTO 16 – NARRADORA – 8º D. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral - A Noite de São Bartolomeu – 8ºD: Curitiba, 2017.

FOTO 17 – 8º D - ATO I – CENA I: CASAMENTO DE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: A Noite de São Bartolomeu - 8ºD: Curitiba, 2017.

FOTO 18 – 8ºD – ATO II – CENA II – DIÁLOGO ENTRE COLIGNY E CARLOS IX. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: A Noite de São Bartolomeu - 8ºD: Curitiba, 2017.

FOTO 19- 8º D - ATO II – CENA III – DIÁLOGO ENTRE CATARINA E MAUREVERT. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu 8ºD: Curitiba, 2017.

FOTO 20 – 8º D - ATO III – CENA VI – DIÁLOGO ENTRE CATARINA, CARLOS IX E OS GUISE. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºD: Curitiba, 2017.

FOTO 21 - PLATEIA DO 8º D (ALUNOS DO 8º C e F). FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8º D: Curitiba, 2017.

FOTO 22 – 8º E ENSAIO DO ATO II – CENA III – DIÁLOGO ENTRE CATARINA DE MÉDICI, GUISE E CARLOS IX. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºE: Curitiba, 2017.

FOTO 23 – 8º E – ATO I – CENA I – CASAMENTO DE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºE: Curitiba, 2017.

FOTO 24 – 8º E - ATO II – CENA II – DIÁLOGO DE HENRIQUE DE NAVARRA E MARGARIDA DE VALOIS. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºE: Curitiba, 2017.

FOTO 25 – 8ºE – LEITURA DO POEMA “POESIA RELIGIOSA”. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu – 8ºE: Curitiba, 2017.

FOTO 26 – ATO I – CENA I – NARRADOR – 8º F. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu – 8ºF: Curitiba, 2017.

FOTO 27 – 8º F - ATO I – CENA I – DIÁLOGO: FAMÍLIA REAL E O DUQUE DE CAXIAS. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºF: Curitiba, 2017.

FOTO 28 – 8º F - ATO I – CENA II – HENRIQUE DE NAVARRA E SEU CONSELHEIRO. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºF: Curitiba, 2017.

FOTO 29 – 8º F - ATO I – CENA III – MARGARIDA DE VALOIS E HENRIQUE DE NAVARRA. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça Teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºF: Curitiba, 2017.

FOTO 30 – 8º F - ATO II – CENA IV – CATARINA DE MÉDICI, DUQUE DE GUISE E CARLOS IX. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu - 8ºF: Curitiba, 2017.

FOTO 31 – 8º F - ATO III – CENA VI – HUGUENOTES. FONTE: A autora (2017). LEGENDA: Peça teatral: A Noite de São Bartolomeu

**APÊNDICE 1 - MODELO DO QUESTIONÁRIO**

Nome: \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Responda as questões sobre a produção realizada com sua turma.

1) Qual personagem você interpretou? \_\_\_\_\_

2) Quem era o seu personagem na peça? O que você sabe sobre ele?  
\_\_\_\_\_

3) Você gostou do seu personagem? Justifique sua resposta.  
\_\_\_\_\_

4) O que você achou do fato histórico a Note de São Bartolomeu?  
\_\_\_\_\_

5) O que você achou de escrever a peça junto com a sua turma?  
\_\_\_\_\_

6) Você elaborou seu figurino? Justifique sua resposta.  
\_\_\_\_\_

7) O que você achou do desempenho da sua turma na peça?  
\_\_\_\_\_

8) O que você sentiu no momento de se apresentar para a plateia?  
\_\_\_\_\_

9) Você conseguiu aprender algo com esse trabalho? O quê?  
\_\_\_\_\_

10) O que você achou de fazer o trabalho em forma de teatro?  
\_\_\_\_\_

11) Escreva suas opiniões sobre a peça que a sua turma produziu e se conseguiram tratar sobre a Intolerância Religiosa.

## APÊNDICE 2 – TABELAS DE PRODUÇÃO TEATRAL

### Produção teatral do 8º C

Inicial dos alunos <sup>244</sup> / Perguntas	A	A	A	A	A	B	E	G	G	I	I	J	J	J
a) Ressaltou de forma positiva o fato de escrever a peça teatral em conjunto com a sala	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
b) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, mas achou difícil		X	X			X					X	X		X
c) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, achou o trabalho fácil	X			X	X		X	X	X	X			X	
d) Só escreveu que gostou de fazer o trabalho em forma de teatro														
e) Escreveu sobre a Intolerância Religiosa e expressou repúdio por atitudes que englobam atitudes que a correspondem.		X	X	X	X			X	X		X			X
f) Não escreveu nada especificamente sobre o tema Intolerância Religiosa														
g) Escreveu como conseguiu entender o contexto histórico sobre a Noite de São Bartolomeu	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
h) Não escreveu nada específico relacionado ao contexto histórico da Noite de São Bartolomeu														
i) Foi possível verificar que o aluno fez uma reflexão sobre o tema de intolerância religiosa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
j) Foi possível verificar que o aluno estabeleceu uma relação entre o contexto histórico da Noite de São Bartolomeu, a peça desenvolvida e a questão da Intolerância Religiosa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
k) Interpretou um dos personagens principais:	X		X	X		X	X				X	X		X
l) Interpretou personagem secundário:		X			X			X	X	X			X	
m) Escreveu somente sobre a parte técnica do desenvolvimento da peça														

<sup>244</sup> Alexandre: Carlos IX; Ana Cláudia: Huguenote; Ana Luiza: Margarida de Valois; Anderson: Duque de Guise; Alan: huguenote; Beatriz: Família Guise; Evandro: Família Guise; Geise: huguenote; Gustavo: soldado; Ingrid: huguenote; Izadora: Família Guise; Jean: Maurevert; João Marcos: soldado; João Paulo: Almirante Coligny.

### Continuação – produção teatral do 8º C

Inicial dos alunos <sup>245</sup> / Perguntas	K	L	L	L	M	R	R	R	S	S	V	W	H
a) Ressaltou de forma positiva o fato de escrever a peça teatral em conjunto com a sala	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
b) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, mas achou difícil	X	X	X			X	X	X	X		X	X	
c) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, achou o trabalho fácil				X	X					X			X
d) Só escreveu que gostou de fazer o trabalho em forma de teatro													
e) Escreveu sobre a Intolerância Religiosa e expressou repúdio por atitudes que englobam atitudes que a correspondem.	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
f) Não escreveu nada especificamente sobre o tema Intolerância Religiosa													
g) Escreveu como conseguiu entender o contexto histórico sobre a Noite de São Bartolomeu	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
h) Não escreveu nada específico relacionado ao contexto histórico da Noite de São Bartolomeu													
i) Foi possível verificar que o aluno fez uma reflexão sobre o tema de intolerância religiosa	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
j) Foi possível verificar que o aluno estabeleceu uma relação entre o contexto histórico da Noite de São Bartolomeu, a peça desenvolvida e a questão da Intolerância Religiosa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
k) Interpretou um dos personagens principais:		X	X			X	X	X					
l) Interpretou personagem secundário:	X			X	X				X	X	X	X	X
m) Escreveu somente sobre a parte técnica do desenvolvimento da peça													

<sup>245</sup> Kelly: huguenote; Laura: narradora; Lívia: família Guise; Luciano: soldado; Monique: huguenote; Renata: Catarina de Médici; Renato: Bispo; Ruan: Henrique de Navarra; Suellen: huguenote; Soraya: huguenote; Vicente: huguenote; Wesley: soldado; Hilary: huguenote.



### Produção teatral do 8º D

Inicial dos alunos <sup>246</sup> / Perguntas	A	A	A	A	B	B	C	C	D	G	G
a) Ressaltou de forma positiva o fato de escrever a peça teatral em conjunto com a sala	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
b) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, mas achou difícil:	X		X	X		X	X	X	X		
c) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, achou o trabalho fácil:										X	X
d) Escreveu somente que gostou de fazer o trabalho em forma de teatro		X			X						
e) Escreveu sobre a Intolerância Religiosa, expressaram repúdio por atitudes que englobam a intolerância religiosa.	X	X	X		X	X	X		X	X	
f) Não escreveu nada especificamente sobre o tema Intolerância Religiosa								X			X
g) Escreveu como conseguiu entender o contexto histórico sobre a Noite de São Bartolomeu	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
h) Não escreveu nada específico relacionado ao contexto histórico da Noite de São Bartolomeu								X			
i) Foi possível verificar que o aluno fez uma reflexão sobre o tema de intolerância religiosa	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
j) Foi possível verificar que o aluno estabeleceu uma relação entre o contexto histórico da Noite de São Bartolomeu, a peça desenvolvida e a questão da Intolerância Religiosa.	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
k) Interpretou um dos personagens principais:	X		X	X	X		X				X
l) Interpretou personagem secundário:		X				X		X	X	X	
m) Só escreveu sobre a parte técnica do desenvolvimento da peça								X			

<sup>246</sup> Alice: Família Guise; Alexia: huguenote; Ana Flávia: Catarina de Médici; Ayla: Família Guise; Bruna: narradora; Brenno: soldado; Caroline: Família Guise; Clara: dama de companhia da rainha; Daiana: huguenote; Giovanna: huguenote; Gisele: Família Guise.

## Continuação – produção teatral do 8º D

Inicial dos alunos <sup>247</sup> / Perguntas	G	J	J	L	L	L	L	M	M	R	S	T	L
a) Ressaltou de forma positiva o fato de escrever a peça teatral em conjunto com a sala			X		X	X	X	X	X		X	X	
b) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, mas achou difícil:										X		X	
c) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, achou o trabalho fácil:			X		X								
d) Escreveu somente que gostou de fazer o trabalho em forma de teatro	X			X		X	X	X	X		X		X
e) Escreveu sobre a Intolerância Religiosa, expressaram repúdio por atitudes que englobam a intolerância religiosa.			X			X			X		X		
f) Não escreveu nada especificamente sobre o tema Intolerância Religiosa	X			X	X								
g) Escreveu como conseguiu entender o contexto histórico sobre a Noite de São Bartolomeu		X	X		X	X	X	X	X	X	X		
h) Não escreveu nada específico relacionado ao contexto histórico da Noite de São Bartolomeu	X			X									
i) Foi possível verificar que o aluno fez uma reflexão sobre o tema de intolerância religiosa		X	X			X			X	X	X		
j) Foi possível verificar que o aluno estabeleceu uma relação entre o contexto histórico da Noite de São Bartolomeu, a peça desenvolvida e a questão da Intolerância Religiosa.		X	X			X		X	X	X	X		
k) Interpretou um dos personagens principais:			X			X	X	X					X
l) Interpretou personagem secundário:	X	X		X	X				X	X	X	X	
m) Só escreveu sobre a parte técnica do desenvolvimento da peça:				X								X	X

<sup>247</sup> Giovanni: soldado; João Lucas: Duque de Guise; João Leonardo: Coligny; Leon: soldado; Lancelot: soldado; Lewis: Henrique de Navarra; Louis: Maurevert; Manuela: Margarida; Maria Elizabeth: huguenote; Rayssa: huguenote; Sofia: huguenote; Thayse: huguenote; Liam: Bispo.

**Produção teatral do 8º E**

Inicial dos alunos <sup>248</sup> /Perguntas	A	C	C	J	N	T	V	W	V	V	J	J	A	N	W
a) Ressaltou de forma positiva o fato de escrever a peça teatral em conjunto com a sala:			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
b) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, mas achou difícil:											X	X	X		
c) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, achou o trabalho fácil:		X													
d) Escreveu somente que gostou de fazer o trabalho em forma de teatro	X			X	X	X	X	X	X	X				X	X
e) Escreveu sobre a Intolerância Religiosa, expressaram repúdio por atitudes que englobam a intolerância religiosa.	X			X	X	X	X		X	X	X	X	X		
f) Não escreveu nada especificamente sobre o tema Intolerância Religiosa			X												
g) Escreveu como conseguiu entender o contexto histórico sobre a Noite de São Bartolomeu:	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
h) Não escreveu nada específico relacionado ao contexto histórico da Noite de São Bartolomeu:			X												
i) Foi possível verificar que o aluno fez uma reflexão sobre o tema de intolerância religiosa:	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	
j) Foi possível verificar que o aluno estabeleceu uma relação entre o contexto histórico da Noite de São Bartolomeu, a peça desenvolvida e a questão da Intolerância Religiosa:	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	
k) Interpretou um dos personagens principais:		X		X			X	X			X	X	X		
l) Interpretou um dos papéis secundários:	X		X	X		X			X	X				X	X
m) Só escreveu sobre a parte técnica do desenvolvimento da peça			X												

<sup>248</sup> Agnes : huguenote; Cíntia: Catarina de Médici; Cleiton: huguenote; Jaine: Família Guise; Noely: Margarida de Valois; Thayná: huguenote; Vagner: Henrique de Navarra; Wallace: Bispo; Vilson: soldado; Verônica: huguenote; João Henrique: Carlos IX; Juliana: Narradora; Alissa: Família Guise; Natacha: huguenote.

### Produção teatral do 8º F

Inicial dos alunos <sup>249</sup> /Perguntas	E	H	I	J	M	M	N	N	N	N	T	V	C
a) Ressaltou de forma positiva o fato de escrever a peça teatral em conjunto com a sala	X		X		X	X		X		X	X	X	
b) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, mas achou difícil:	X			X			X			X		X	
c) Gostou de fazer o trabalho em forma de teatro, achou o trabalho fácil:			X			X			X		X		
d) Só escreveu que gostou de fazer o trabalho em forma de teatro		X			X			X					X
e) Escreveram sobre a Intolerância Religiosa, expressaram repúdio por atitudes que englobam a intolerância religiosa.		X			X		X			X		X	
f) Não escreveram nada especificamente sobre o tema Intolerância Religiosa	X		X			X		X			X		X
g) Escreveu como conseguiu entender o contexto histórico sobre a Noite de São Bartolomeu		X					X	X	X	X	X	X	
h) Não escreveu nada específico relacionado ao contexto histórico da Noite de São Bartolomeu	X		X			X							X
i) Foi possível verificar que o aluno fez uma reflexão sobre o tema de intolerância religiosa		X			X		X			X		X	
j) Foi possível verificar que o aluno estabeleceu uma relação entre o contexto histórico da Noite de São Bartolomeu, a peça desenvolvida e a questão da Intolerância Religiosa.		X			X		X			X		X	
k) Interpretaram papéis principais	X					X	X			X		X	
l) Interpretaram papéis secundários		X	X		X			X	X		X		X
m) Só escreveu sobre a parte técnica do desenvolvimento da peça	X		X						X				

<sup>249</sup> Emerson: Carlos IX; Hellen: huguenote; Ivy: huguenote; Jéssica: huguenote; Maya: huguenote; Marcos: Conselheiro do Coligny; Nicholas: Narrador; Nathan: soldado; Naiane: Huguenote; Naara: Catarina de Médici; Theo: soldado; Vitor Hugo: Duque de Guise; Charles: soldado.

### APÊNDICE 3 - TABELAS DE ANÁLISES DOS TEXTOS CRÍTICOS

Referente à análise da produção textual do 8º D e E em relação à peça do 8º C

Inicial do nome do aluno <sup>250</sup>	A	A	A	B	B	C	C	D	G	G	J	J	L	L	L	L	M	M
a) Fez elogios em geral a peça assistida		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
b) Criticou negativamente em geral a peça assistida																		
c) Elogiou o figurino		X			X		X		X		X	X	X		X		X	X
d) Criticou o figurino	X					X												
e) Criticou negativamente a elaboração das falas																		
f) Elogiou a escrita das falas		X	X					X	X			X					X	X
g) Criticou a apresentação dos alunos como atores										X	X						X	
h) Elogiou o desempenho dos alunos como atores		X			X		X											
i) Afirmaram ter gostado da peça em geral	X		X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
j) Afirmaram não ter gostado da peça em geral																		
k) Criticou cenas específicas	X			X			X			X							X	X
l) Elogiou cenas específicas		X	X		X								X	X				
m) Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X		X	X
n) Não atribuíram nota alguma															X			
o) Nota que atribuiu (de 0 a 10):	8,5	8,5	9	7	9	8	9	8	9	7	8	8	8	8,5		7	6	9
Mencionou que alguns alunos poderiam ter falado mais alto	X			X		X		X			X							

<sup>250</sup> Alice 8ºD, Alexa 8ºD, Ana Flávia 8ºD, Bruna 8ºD, Brenno. 8ºD, Clara 8ºD, Caroline 8º D, Daina 8ºD, Giovanna 8º D, Gisele: 8ºD, João Lucas. 8º D, João Leonardo. 8º D, Leon: 8º D, Lewis 8ºD, Lancelot: 8ºD, Louis: 8ºD, Manuela: 8ºD, Maria Elizabeth: 8ºD.

Referente à análise da produção textual do 8º D e E em relação à peça do 8º C (continuação).

Inicial do nome do aluno <sup>251</sup>	R	S	T	L	A	C	C	J	K	M	N	T	V	V	V	J	J	A	N	W
Fez elogios em geral a peça assistida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Criticou negativamente em geral a peça assistida																				
Elogiou o figurino	X	X				X		X	X	X		X	X	X						X
Criticou o figurino																				
Criticou negativamente a elaboração das falas																				
Elogiou a escrita das falas		X						X					X	X			X	X		
Criticou a apresentação dos alunos como atores																				
Elogiou o desempenho dos alunos como atores	X	X		X	X	X	X	X	X		X		X	X	X					X
Afirmaram ter gostado da peça em geral	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Afirmaram não ter gostado da peça em geral																				
Criticou cenas específicas		X																		
Elogiou cenas específicas					X															
Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.	X	X			X	X		X			X	X	X		X	X	X	X	X	X
Não atribuíram nota alguma		X			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X			X	
Nota que atribuiu (de 0 a 10):	8		8	8								9					10	9		10
Mencionou que alguns alunos poderiam ter falado mais alto																				

<sup>251</sup> Rayssa: 8ºD, Sofia: 8ºD, Thayse: 8ºD, Liam: 8º D, Agnes: 8ºE, Cíntia: 8º E, Cleiton: 8ºE, Jaíne: 8º E, Kaio: 8ºE, Mário: 8ºE, Noely: 8º E, Thales: 8ºE, Vagner: 8ºE, Vilson: 8ºE, Verônica: 8º E, João Henrique: 8ºE, Juliana: 8ºE, Alissa: 8ºE, Natacha: 8º E, Washignton: 8º E.

## Referente à análise da produção textual do 8º C e F em relação à peça do 8º D

Inicial do nome do aluno <sup>252</sup>	H	A	B	C	D	E	E	E	G	I	J	K	M	M	N	N	N
Fez elogios em geral a peça assistida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Criticou negativamente em geral a peça assistida																	
Elogiou o figurino	X					X			X					X			
Criticou o figurino		X													X		
Criticou negativamente a elaboração das falas								X									
Elogiou a escrita das falas																	
Criticou a apresentação dos alunos como atores					X				X			X			X		
Elogiou o desempenho dos alunos como atores			X			X		X								X	X
Afirmaram ter gostado da peça em geral	X														X	X	X
Afirmaram não ter gostado da peça em geral																	
Criticou cenas específicas									X	X							
Elogiou cenas específicas					X		X					X	X	X			
Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.				X			X								X		X
Não atribuíram nota alguma	X		X					X		X	X	X		X		X	
Nota que atribuiu (de 0 a 10):		7,5		9	8	7	8		8,5				8		6		8
Mencionou que alguns alunos poderiam ter falado mais alto:				X		X											

<sup>252</sup> Hellen: 8ºF, Alex: 8ºF, Brayan 8ºF, Cassandra: 8ºF, Daniel: 8ºF, Emerson: 8ºF, Emma: 8ºF, Elize: 8º F, Gregory: 8ºF, Ivy: 8ºF, Jéssica: 8ºF, Kelsy: 8ºF, Maya: 8ºF, Marcos: 8ºF, Nathan: 8º F, Naiane: 8º F, Naara: 8ºF.

Referente à análise da produção textual do 8º C e F em relação à peça do **8º D** (continuação)

Inicial do nome do aluno <sup>253</sup>	R	T	V	A	A	A	A	A	B	E	G	G	I	I	J
Fez elogios em geral a peça assistida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Criticou negativamente em geral a peça assistida															
Elogiou o figurino												X		X	
Criticou o figurino										X	X				X
Criticou negativamente a elaboração das falas															
Elogiou a escrita das falas			X									X			X
Criticou a apresentação dos alunos como atores															X
Elogiou o desempenho dos alunos como atores			X		X	X		X	X			X		X	
Afirmaram ter gostado da peça em geral		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Afirmaram não ter gostado da peça em geral															
Criticou cenas específicas	X														
Elogiou cenas específicas	X		X				X				X	X	X		
Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não atribuíram nota alguma	X	X	X	X		X			X				X		
Nota que atribuiu (de 0 a 10):					8		8	7		8	9	8		7,5	5
Mencionou que alguns alunos poderiam ter falado mais alto															

<sup>253</sup> Ricardo: 8ºF, Theo: 8ºF, Vitor Hugo: 8ºF, Alexandre: 8º C, Ana Cláudia: 8º C, Ana Luiza: 8º C, Anderson: 8º C, Alan: 8º C, Beatriz: 8º C, Evandro: 8º C, Geise: 8º C, Gustavo: 8º C, Ingrid: 8º C, Izadora: 8º C, João Paulo: 8º C.



Referente à análise da produção textual do 8º C em relação à peça do **8º D**

Inicial do nome do aluno <sup>254</sup>	K	L	L	L	M	R	R	R	S	S	V	W	H
Fez elogios em geral a peça assistida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criticou negativamente em geral a peça assistida													
Elogiou o figurino		X	X	X					X	X	X		
Criticou o figurino	X				X	X						X	
Criticou negativamente a elaboração das falas													
Elogiou a escrita das falas							X	X	X			X	
Criticou a apresentação dos alunos como atores													
Elogiou o desempenho dos alunos como atores	X	X	X	X					X	X			
Afirmaram ter gostado da peça em geral		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Afirmaram não ter gostado da peça em geral													
Criticou cenas específicas													
Elogiou cenas específicas	X	X				X	X			X			
Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não atribuíram nota alguma				X	X		X	X				X	
Nota que atribuiu (de 0 a 10):	8	8	8			8			10	9	7		8
Mencionou que alguns alunos poderiam ter falado mais alto													

<sup>254</sup> Kelly: 8º C, Laura: 8º C, Lívia: 8º C, Luciano: 8º C, Mirian: 8º C, Renata: 8º C, Renato: 8º C, Ruan: 8º C, Suellen: 8º C, Soraia: 8º C, Vicente: 8º C, Wesley: 8º C, Hilary: 8º C.

Referente à análise da produção textual do 8º C e E em relação à peça do 8º E

Inicial do nome do aluno <sup>255</sup>	A	A	A	A	A	A	B	G	G	I	I	J	K	L
Fez elogios em geral a peça assistida	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Criticou negativamente em geral a peça assistida											X			
Elogiou o figurino	X		X					X		X		X	X	X
Criticou o figurino					X						X			
Criticou a escrita das falas														
Elogiou a escrita das falas									X	X		X		
Criticou a apresentação dos alunos como atores											X		X	
Elogiou a apresentação dos alunos como atores		X			X							X		
Afirmaram ter gostado da peça em geral	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X
Afirmaram não ter gostado da peça em geral														
Criticou negativamente cenas específicas														
Elogiou cenas específicas			X		X				X			X		
Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não atribuíram nota alguma	X		X	X						X				
Nota que atribuiu (de 0 a 10):		5			7	6	9	7	6		4	7	6	6
Reclamaram do volume de voz de alguns alunos														

<sup>255</sup> Alexandre: 8º C, Ana Cláudia: 8º C, Ana Luiza: 8º C, Adam: 8º C, Anderson: 8º C, Artur: 8º C, Beatriz: 8º C, Geise: 8º C, Gustavo: 8º C, Ingrid: 8º C, Izadora: 8º C, João Paulo: 8º C, Kelly: 8º C, Laura: 8º C.

Referente à análise da produção textual do 8º C e E em relação à peça do **8º E**

Inicial do nome do aluno <sup>256</sup>	L	L	M	R	R	R	S	S	V	W	H	K	M	T
Fez elogios em geral a peça assistida	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X
Criticou negativamente em geral a peça assistida						X								
Elogiou o figurino	X		X						X				X	
Criticou o figurino				X		X								
Criticou a escrita das falas														
Elogiou a escrita das falas	X		X						X					
Criticou a apresentação dos alunos como atores														
Elogiou a apresentação dos alunos como atores		X						X						
Afirmaram ter gostado da peça em geral	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X
Afirmaram não ter gostado da peça em geral						X								
Criticou negativamente cenas específicas					X									
Elogiou cenas específicas					X	X								X
Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Não atribuíram nota alguma		X	X		X	X				X		X	X	
Nota que atribuiu (de 0 a 10):	6			5			9	8	9		7			9
Reclamaram do volume de voz de alguns alunos														

<sup>256</sup> Lívia: 8º C, Luciano: 8º C, Mirian: 8º C, Renata: 8º C, Renato: 8º C, Ruan: 8º E, Suellen: 8º C, Soraia: 8º C, Vicente: 8º C, Wesley, Hilary: 8º C, Kaio: 8º E, Mário: 8º E, Thales: 8º E.

Referente à análise da produção textual do 8º C e F em relação à peça do 8º F

Inicial do nome do aluno <sup>257</sup>	A	B	C	D	E	E	G	K	L	R	A	A	A	B
Fez elogios em geral a peça assistida	X		X		X	X		X			X		X	
Criticou negativamente em geral a peça assistida				X			X		X	X		X		X
Elogiou o figurino														
Criticou o figurino														
Criticou a escrita das falas										X				
Elogiou a escrita das falas		X				X		X						
Criticou a apresentação dos alunos como atores			X					X	X					
Elogiou a apresentação dos alunos como atores						X								
Afirmaram ter gostado da peça em geral	X		X		X	X		X			X		X	
Afirmaram não ter gostado da peça em geral									X			X		X
Criticou negativamente cenas específicas		X					X	X	X					
Elogiou cenas específicas					X						X			
Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.						X					X		X	X
Não atribuíram nota alguma	X	X				X		X	X	X			X	
Nota que atribuiu (de 0 a 10):			8	5	8		6				4	3		1
Reclamaram do volume de voz de alguns alunos							X							

<sup>257</sup> Alex: 8ºF, Bryan: 8ºF, Cassandra: 8ºF, Daniel: 8ºF, Emma: 8º F, Elize: 8ºF, Gregory: 8ºF, Kelsy: 8ºF, Luís Fabrício: 8ºF, Ricardo: 8ºF, Ana Cláudia: 8º C, Ana Luíza: 8º C, Adam: 8º C, Beatriz: 8ºC.

Referente à análise da produção textual do 8º C, D, e E em relação à peça do 8º F

Inicial do nome do aluno <sup>258</sup>	G	K	L	L	L	R	S	V	W	J	G	N	T	J	N
Fez elogios em geral a peça assistida			X						X			X		X	X
Criticou negativamente em geral a peça assistida	X				X					X	X				
Elogiou o figurino			X												X
Criticou o figurino														X	
Criticou a escrita das falas															
Elogiou a escrita das falas	X					X	X						X		
Criticou a apresentação dos alunos como atores	X											X	X	X	
Elogiou a apresentação dos alunos como atores															
Afirmaram ter gostado da peça em geral			X			X	X		X						X
Afirmaram não ter gostado da peça em geral	X				X					X	X	X			
Criticou negativamente cenas específicas															
Elogiou cenas específicas															
Expressaram ter entendido o objetivo das peças apresentadas, tanto a abordagem do contexto histórico quanto a reflexão sobre a Intolerância Religiosa.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Não atribuíram nota alguma								X				X	X		X
Nota que atribuiu (de 0 a 10):	5	5	2	2	2	4	5		8	3	2			5	
Reclamaram do volume de voz de alguns alunos	X														

<sup>258</sup> Geise: 8º C, Kelly: 8º C, Laura: 8º C, Lívia: 8º C, Luciano: 8º C, Renata: 8º C, Soraia: 8º C, Vicente: 8º C, Wesley: 8º C, João Lucas: 8º D, Daiana: 8º D, Noely: 8º E, Thayná: 8º E, Juliana: 8º E, Natacha: 8º E.