

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES / PROF-ARTES**

LARISSA SOUSA PEREIRA BEZERRA

**RASABOXES: SUAS PEDAGOGIAS E MODOS DE FAZER EM SALA DE AULA
NAS TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO IEMA PLENO DE ZÉ DOCA-MA**

**SÃO LUÍS
2026**

LARISSA SOUSA PEREIRA BEZERRA

**RASABOXES: SUAS PEDAGOGIAS E MODOS DE FAZER EM SALA DE AULA
NAS TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO IEMA PLENO DE ZÉ DOCA-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes (PROFARTES) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes. Área de Concentração: Ensino de Artes.

Linha de Pesquisa: Abordagens Teórico Metodológicas das Práticas Docentes

Orientador: Prof. Dr. Abimaelson Santos Pereira

SÃO LUÍS
2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Sousa Pereira Bezerra, Larissa.

RASABOXES: SUAS PEDAGOGIAS E MODOS DE FAZER EM SALA DE AULA NAS TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO IEMA PLENO DE ZÉ DOCA-MA / Larissa Sousa Pereira Bezerra. - 2026. 101 f.

Coorientador(a) 1: Gilberto dos Santos Martins.

Coorientador(a) 2: Marineide Câmara Silva.

Orientador(a): Abimaelson Santos Pereira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Rede - Prof-artes em Rede Nacional/cch, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Rasaboxes. 2. Metodologia. 3. Escola. 4. Teatro.
I. Câmara Silva, Marineide. II. dos Santos Martins, Gilberto. III. Santos Pereira, Abimaelson. IV. Título.

LARISSA SOUSA PEREIRA BEZERRA

**RASABOXES: SUAS PEDAGOGIAS E MODOS DE FAZER EM SALA DE AULA
NAS TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO IEMA PLENO DE ZÉ DOCA-MA**

Aprovado em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Abimaelson Santos Pereira

Orientador

PROF-ARTES/UFMA

Prof. Dr. Gilberto dos Santos Martins

EXAMINADOR INTERNO – UFMA

Prof^a. Dr^a. Marineide Câmara silva

EXAMINADORA EXTERNA – UFMA

DEDICATÓRIA

À MINHA FAMÍLIA

AGRADECIMENTOS

Pelo ar de coragem repassado em cada orientação e em meio as letras vermelhas que remetiam ousadia e indicação de melhoria em cada processo de pesquisa e escrita. Pelos caminhos direcionados e a serem desbravados e a constante frase “*Trabalhar e não desesperar. Aproveite o processo*”. Meu muito obrigada ao meu orientador Profº. Dr. Abimaelson Santos Pereira.

Ao professor Dr. Gilberto dos Santos Martins, que durante suas aulas no mestrado conseguiu transmitir sensibilidade para além do conhecimento. Pois, para quem pesquisa arte, esse olhar, essa sensibilidade e maneira de enxergar o mundo aguça a vontade de querermos mergulhar mais na busca pelos sonhos e conhecimento.

Às colegas da área de Artes Cênicas, Genicléia Vitória (Kekel), Darcilene Rocha, Keilianne Medeiros e Maria de Lourdes, que sempre estiveram de mãos dadas comigo ao longo de toda essa jornada, entre risos e lágrimas.

Aos meus estudantes do IEMA Pleno Nelson Serejo de Carvalho do município de Zé Doca que abraçaram e participaram com êxito da minha pesquisa.

Ao trio gestor do IEMA Pleno, Profª. Orquídea Marques, Prof. Paulo Rocha e Profª Maria do Carmo que me apoiaram desde o primeiro momento da aprovação no seletivo do mestrado. Dando forças em todas as áreas necessárias para que eu conseguisse cumprir as disciplinas e a pesquisa no âmbito escolar.

Aos meu avós Sr. Joaquim e Dona Chaga, *in memoriam*. Em especial à minha avó Dona Chaga, com a qual tive a honra de dividir a felicidade desse sonho tão desejado que era cursar o mestrado. Porém, teve sua presença solicitada para outro plano antes mesmo de me ver concluir.

À minha mãe, Maria do Socorro, mulher de poucas palavras, mas que sempre soube me dizer com um sorriso no rosto “Vai! Tu dá conta”.

Ao meu esposo, Carlos André, que sempre me acolheu e me orientou a enxergar as coisas com leveza por mais difíceis que elas sejam.

RESUMO

Este estudo teve como finalidade proporcionar vivências significativas de aprendizagem no campo teatral, utilizando a técnica Rasaboxes (um método de preparação corporal para atores, desenvolvido por Richard Schechner) com estudantes do primeiro ano do ensino médio do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), no município de Zé Doca-MA. A pesquisa justifica-se pela proposta de análise da técnica Rasaboxes no ambiente escolar, através do componente curricular de Arte, com o intuito de analisar os impactos dessa metodologia no desenvolvimento dos estudantes, articulando teoria e prática pedagógica. O trabalho dialoga com a linha de pesquisa do mestrado ProfArtes “Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes”, ao reunir experiências metodológicas e experimentais realizadas em contexto escolar. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa aplicada, de natureza qualitativa, quantitativa e de caráter exploratório. Os procedimentos adotados incluíram revisão bibliográfica e pesquisa-ação. O público participante foi constituído por 59 estudantes do 1º ano do ensino médio da Unidade Plena Nelson Serejo de Carvalho – IEMA Zé Doca-MA. A coleta de dados envolveu o uso de questionários sobre vivências teatrais, produções textuais dos discentes, observações e registros da pesquisadora. A fundamentação teórica foi ancorada em autores como Sarmento (2015), Paulo Freire (1996), Gilberto Icle (2011), Johan Huizinga (2000), Ingrid Koudela (2005), Arão Paranaguá (2005), além de documentos como o Plano de Desenvolvimento Institucional do IEMA (2019) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Os principais resultados emergiram da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas, destacando os aprendizados dos estudantes ao explorarem as *hasas* (emoções, conceito original do Rasaboxes) no tabuleiro, favorecendo a expressão de sentimentos, ideias e experiências pessoais. O estudo contribuiu para integrar o ensino de teatro à prática da técnica Rasaboxes no contexto escolar, ampliando as possibilidades expressivas e formativas no ensino de Arte.

Palavras-chave: Rasaboxes. Metodologia. Escola. Teatro

ABSTRACT

This study aimed to provide meaningful learning experiences in the field of theatre education, using the Rasaboxes technique (a body preparation method for actors developed by Richard Schechner) with first-year high school students at the Maranhão State Institute of Education, Science, and Technology (IEMA) in the municipality of Zé Doca, Maranhão. The research is justified by the proposal to further explore the Rasaboxes technique in the school environment, through the Art curriculum component, with the aim of analyzing the impacts of this methodology on student development, articulating theory and pedagogical practice. The work dialogues with the ProfArtes master's program research line "Theoretical-Methodological Approaches to Teaching Practices," by bringing together methodological and experimental experiences conducted in a school context. The methodology is applied research, qualitative and quantitative in nature, and exploratory in nature. The procedures adopted included a literature review and action research. The participating audience consisted of 59 first-year high school students from the Unidade Plena Nelson Serejo de Carvalho F – IEMA Zé Doca-MA. Data collection involved questionnaires about theater experiences, students' written productions, observations, and the researcher's records. The theoretical foundation was anchored in authors such as Sarmiento (2015), Paulo Freire (1996), Gilberto Icle (2011), Johan Huizinga (2000), Ingrid Koudela (2005), and Arão Paranaguá (2005), as well as documents such as the IEMA Institutional Development Plan (2019) and the National Common Curricular Base (BNCC) (2018). The main results emerged from the analysis of the pedagogical practices developed, highlighting the students' learning as they explored the *hasas* (emotions, the original concept of Rasaboxes) on the board, encouraging the expression of feelings, ideas, and personal experiences. The study contributed to integrating theater teaching with the practice of the Rasaboxes technique in the school context, expanding the expressive and formative possibilities in Art teaching.

Keywords: Rasaboxes. Methodology. School. Theater

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - a) Alimentos a serem degustados; b) Cozinheiro Geydson Pereira escolhendo o alimento para o apreciador.....	24
Figura 2 - Estudantes participando do “Jogo do espelho” e do “jogo quem faz o movimento?”	34
Figura 3 - a) Construção do tabuleiro com tecido na quadra de esportes; b) estudantes no tabuleiro Rasaboxes em suas respectivas hasas.....	42
Figura 4 - a) Tabuleiro em sala de aula; b) estudante Paulo Ricardo experimentando a hasa da tristeza.....	44
Figura 5 - Participação dos estudantes em atividades teatrais.....	46
Figura 6 - Apreciação de peças teatrais.....	48
Figura 7 - O que mais desperta atenção do estudante no teatro.....	49
Figura 8 - Desafios durante a expressão corporal.....	50
Figura 9 - Participação em jogos teatrais e improviso.....	51
Figura 10 - Expectativas com os jogos teatrais.....	52
Figura 11 - Experiência com oficinas e jogos teatrais.....	53
Figura 12 - Brincadeiras e jogos em grupo.....	54
Figura 13 - Jogos e interesses dos estudantes.....	55
Figura 14 - Criatividade em atividades artísticas.....	57
Figura 15 - Expressão da criatividade dos estudantes.....	58
Figura 16 - Expectativas com a realização da prática da técnica Rasaboxes.....	59
Figura 17 - Expectativas e anseios com a prática Rasaboxes.....	60
Figura 18 - Expectativas de atividades e práticas em grupo.....	61
Figura 19 - Desafios em atividades que envolvem expressão corporal.....	63
Figura 20 - Reações ao se expressar em público.....	64
Figura 21 - Motivação em jogos coletivos.....	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estrutura do tabuleiro do jogo Rasaboxes.....	18
--	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

UFMA	Universidade Federal do Maranhão
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IEMA	Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
NACI	Núcleo de Arte e Cultura do IEMA
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
C.Esp.3	Competência Específica 3
EM13LGG301	EM- corresponde a etapa do Ensino Médio 13- indica o ano de 1º a 3º ano LGG- significa Linguagens, indicando a área em que o componente de Arte se encaixa 301- sequência da habilidade presente na BNCC

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 Conceito do Rasaboxes e emoções.....	17
2 PRIMEIRA EXPERIÊNCIA.....	23
3 PRÁTICAS E SEUS IMPACTOS NO ENSINO APRENDIZAGEM.....	26
3.1 Competências e habilidades trabalhadas na prática Rasaboxes.....	29
3.2 Noções teatrais na técnica Rasaboxes.....	29
3.3 O sabor da experiência.....	36
3.4 Modos de fazer teatro em sala de aula.....	39
4 EXPERIÊNCIA DO PÚBLICO ESCOLAR COM O TEATRO.....	46
5 DESCRIÇÃO DAS AULAS.....	66
5.1 Primeiro momento: introdução à técnica Rasaboxes.....	66
5.2 Segundo momento: primeiro contato com jogos teatrais e exercícios de improvisação.....	67
5.3 Terceiro momento: criação dos Boxes.....	68
5.4 Quarto momento: exploração das emoções.....	68
5.5 Quinto momento: degustação de alimentos.....	68
5.6 Sexto momento: experiência criativa.....	69
5.7 Sétimo momento: reflexão e discussão.....	69
6 DESCRIÇÃO NARRATIVA DE PLANEJAMENTO.....	70
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICE A — PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM..	78
APÊNDICE B — HASAS ADAPTADAS UTILIZADAS NO TABULEIRO.....	80
APÊNDICE C — CONSTRUÇÃO DO TABULEIRO RASABOXES.....	85
APÊNDICE D — CONHECENDO O TABULEIRO.....	86
APÊNDICE E — EXPERIMENTANDO AS HASAS (EMOÇÕES).....	87
APÊNDICE F — CONSTRUÇÃO DE MICROCENAS COM BASE NAS HASAS (EMOÇÕES).....	88
APÊNDICE G — TABULEIRO NA SALA DE AULA.....	89
APÊNDICE H — NOÇÃO DE JOGO (EU CONHEÇO QUEM ME RODEIA?).....	90
APÊNDICE I — JOGO E PLATEIA.....	91
APÊNDICE J — DEGUSTAÇÃO DE SABORES E EMOÇÕES.....	92
APÊNDICE K — JOGADOR COZINHEIRO.....	93
APÊNDICE L — COZINHEIRO E DEGUSTADOR.....	94

APÊNDICE N — MODELO DE PESQUISA UTILIZADO.....	96
APÊNDICE O — TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME E IMAGEM E RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES.....	100

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, que possui como título “RASABOXES: SUAS PEDAGOGIAS E MODOS DE FAZER EM SALA DE AULA NAS TURMAS DO 1º ANO DO ENSINO MÉDIO DO IEMA PLENO DE ZÉ DOCA-MA”, foi idealizada a partir de uma investigação realizada ainda durante minha graduação no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tendo sido trabalhada em diversos momentos, fazendo parte inclusive do meu trabalho de conclusão de curso (TCC)¹, que apontou resultados das contribuições da técnica Rasaboxes no contexto escolar a partir de uma experiência com o teatro em sala de aula por meio de um projeto de extensão. E foi a partir dessa experiência no projeto de extensão que considerei que a pesquisa realizada precisava ser explorada de forma mais aprofundada. E como a experiência do projeto de extensão foi realizada com aluno do ensino fundamental, desta vez resolvi trabalhar com estudantes que estavam adentrando o ensino médio além de aumentar o número de aulas e de práticas relacionadas à técnica Rasaboxes. Essa mudança de abordagem teve como principal objetivo desenvolver melhor o processo de aplicação da técnica, o que poderia favorecer uma maior desenvoltura dos alunos e permitiria uma análise minuciosa das experiências e do desenvolvimento dos estudantes no processo de vivência e acomodação da técnica no conjunto de aprendizagens do contexto escolar.

A concepção dessa nova abordagem de aplicação da técnica Rasaboxes foi motivada pela percepção de algumas dificuldades encontradas durante o desenvolvimento do projeto de extensão citado anteriormente. Tais como o trabalho com estudantes de variadas séries escolares em uma só sala de aula, além da pouca experiência no campo didático que eu possuía na época, uma vez que ainda estava em processo de formação.

Essa nova abordagem teve como objetivo geral, analisar a técnica Rasaboxes sob a perspectiva da noção teatral e a ação de jogar a partir do componente curricular de Arte, utilizando como métrica a avaliação do desempenho dos estudantes durante a realização dos jogos teatrais ao longo da aplicação da técnica Rasaboxes.

¹ RASABOXES NA ESCOLA: Experiência e análise no C.E Antonio Ribeiro da Silva da comunidade Sá Viana/São Luís- MA. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2018. O trabalho aplica a técnica do "Rasaboxes": uma prática de treinamento do ator e composição cênica desenvolvida por Richard Schechner e Michele Minnick, que explora as rasas (emoções estéticas) da tradição performática indiana em um contexto escolar específico, analisando seus desdobramentos no ensino do teatro a partir do projeto de extensão realizado ao decorrer do curso.

No âmbito desse objetivo geral, foram idealizados os seguintes objetivos específicos: a) analisar a aplicação da técnica Rasaboxes sob a perspectiva da noção teatral; b) avaliar o desenvolvimento dos estudantes durante o jogo ao longo da aplicação da técnica Rasaboxes; c) observar e documentar mudanças na qualidade da realização dos jogos e experiências após a aplicação da técnica.

O processo de pesquisa do mestrado foi a chave para que eu conseguisse resolver alguns pontos faltosos na pesquisa feita na graduação, tal como saber lidar com as falhas, adaptando-as de acordo com a realidade de cada estudante e espaço ocupado. Além de compreender que o processo é válido e pode ser transitório, que não se trata de uma sequência fixa, como uma receita de bolo.

A aplicação da proposta de pesquisa foi realizada nas turmas de primeiro ano do Ensino Médio da escola Nelson Serejo de Carvalho - IEMA Pleno do município de Zé Doca-MA, a partir do componente curricular de Arte, com o intuito de analisar o impacto da metodologia do Rasaboxes juntamente com o componente curricular de Arte no desenvolvimento dos estudantes no contexto escolar. Desse modo, articulando recortes metodológicos e experimentais realizados na escola com base na linha de pesquisa do mestrado ProfArtes “Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes”.

Considerando esse contexto, destaca-se a importância do teatro na educação e a necessidade de metodologias inovadoras, o que tem sido uma forma de fortalecer o ensino de Arte e teatro nas escolas. Essa necessidade é ainda mais evidente em escolas do interior, que enfrentam um certo distanciamento dos centros urbanos onde se concentram maiores quantidades de eventos e atividades teatrais, como é o caso da cidade de São Luís-MA. Nesse sentido, como forma de ampliar e fortalecer o teatro dentro da educação para que estudantes tenham conhecimento e contato com essa área, optou-se por trabalhar o teatro e a técnica Rasaboxes em salas de aula do interior do Estado, onde a complexidade das comunidades nas quais estão inseridas torna o ensino de Arte ainda mais desafiador.

Cabe ressaltar que a técnica Rasaboxes, que é amplamente utilizada na formação de atores, ainda é pouco explorada no contexto escolar, especialmente como ferramenta pedagógica e como forma de jogo. Essa lacuna aponta para a necessidade de compreender de que maneira os jogos teatrais, como os propostos pelo Rasaboxes, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais, estéticas e culturais dos estudantes (Pereira, 2018). Tais habilidades tornam-se ainda mais significativas quando trabalhadas desde os primeiros anos da educação básica, possibilitando que os alunos levem essas experiências para além dos limites físicos da escola. Diante desse cenário, surge o seguinte questionamento: em que medida a transposição da

técnica Rasaboxes inicialmente voltada para atores pode contribuir para o ensino de teatro no contexto escolar?

Com a pesquisa pretendeu-se analisar o impacto da técnica Rasaboxes no contexto escolar, sendo aplicada com estudantes do primeiro ano do ensino médio, visando explorar a expressividade e experiências envolvendo o tabuleiro Rasaboxes a partir dos jogos teatrais, o que possibilita que sejam aguçados os sabores e os sentidos na experimentação das emoções do jogo. Desse modo, buscou-se pesquisar de que forma a inserção dessa metodologia no contexto escolar influenciaria nos aspectos de desenvolvimento e experimentação dos estudantes no tabuleiro a partir do componente curricular de Arte ministrado na escola.

A pesquisa possui como objetivo principal verificar os impactos da aplicação da técnica Rasaboxes no contexto escolar de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA) do município de Zé Doca (MA), a partir do componente curricular de Arte. Partindo do objetivo geral, será analisada a técnica sob a perspectiva da noção teatral e ação de jogar a partir do componente Arte, avaliando o desempenho dos estudantes durante a realização dos jogos teatrais e ao longo da aplicação da técnica Rasaboxes, além de observar, registrar e documentar as participações e experiências dos estudantes durante as práticas realizadas.

A pesquisa possui caráter bibliográfico e prático por ser realizada dentro do contexto escolar a partir do ensino de teatro, configurando-se como pesquisa ação (Baldissera, 2001) por ser uma abordagem de investigação que, por possuir uma natureza interpretativa, está fundamentada na execução de um ciclo prático e empírico. Encaixando-se também na pesquisa qualitativa (Prodanov, 2013), compreendendo-se o vínculo inseparável entre a subjetividade do pesquisador, sujeito e o mundo objetivo, havendo uma relação que não se esgota na mensuração estatística. Assim, possibilitando compreender as nuances e significados da experiência, sendo sustentada por uma extensa pesquisa bibliográfica e também quantitativa que adota a premissa de que é possível quantificar elementos diversos, transformando opiniões e informações em dados numéricos que permitem sua análise e categorização (Prodanov, 2013).

Tendo como início a investigação na escola com estudantes dos primeiros anos do Ensino Médio a partir do componente curricular de Arte e a análise do processo de experimentação dos alunos por meio da prática do Rasaboxes, obtendo-se como resposta os impactos explícitos no desenvolvimento do processo de participação e experimentação a partir da técnica aplicada no ensino de Arte no ambiente escolar.

Diante dos resultados obtidos a partir de questionários, diários de bordo e trocas de ideias durante as aulas, a pesquisa gerou contribuições para os próprios estudantes e para a escola,

podendo colaborar futuramente para outros professores pesquisadores da área artísticas e da técnica, além dessa dissertação final do mestrado.

A técnica Rasaboxes é uma técnica de treinamento de atores desenvolvida por Richard Schechner (2012), professor e pesquisador de estudos voltados para performance. Baseada em princípios da teoria das *hasas* do teatro clássico indiano, a técnica é utilizada para explorar o corpo e expressar emoções de maneira física e visceral, no sentido de que o jogador/ator precisa entregar-se por completo ao momento de experimentação e apreciação em cena (Schechner, 2012). No contexto escolar, a aplicação da técnica partiu da vivência e experimentação dos estudantes em sala de aula, uma vez que o objetivo é que os estudantes apreciassem e experimentassem o jogo, utilizando seu corpo para acessar e expressar diferentes estados emocionais de forma autêntica e criativa a partir do teatro. Nesse sentido, o repertório literário sobre a técnica estudada ajudou-me a refletir sobre novas ideias e possibilidades educacionais dentro do ensino de Arte na escola. Fazendo-me perceber que quanto mais embasamento, mais foram as chances de pensar e explorar essas possibilidades com os estudantes do IEMA.

Cabe destacar que o IEMA é uma autarquia do estado do Maranhão, ligado à Secretaria de Estado da Educação. A instituição oferece Ensino Médio e técnico, integrando ensino, pesquisa e extensão na área tecnológica e de pesquisa aplicada. O IEMA possui um modelo de gestão que integra a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Base Técnica (BT) e a parte diversificada que engloba outras disciplinas temáticas com o objetivo de aprofundar e enriquecer os conteúdos e temas estudados nos componentes curriculares, assim articulando BNCC e BT (IEMA, 2019).

No IEMA, a estrutura curricular toma forma por meio da estrutura teórico-metodológica que favorece o estudante com a vivência e a experiência com um ensino dinâmico, significativo e contextualizado, envolvendo na maioria das vezes a própria comunidade. Além disso, a estrutura curricular possibilita a articulação das artes com a área de linguagens e cultura e com a área de ciências, desempenhando o papel de facilitadora entre o mundo acadêmico, o mercado de trabalho e as práticas sociais (IEMA, 2019).

A instituição tem como foco a aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Logo, o estudante é o protagonista da escola. O protagonismo trata-se de uma iniciativa em que o jovem discente é o principal ator de suas ações e decisões tomadas no espaço escolar, o que reforça essa característica fora do contexto escolar. Esse modelo tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões e lidar com os problemas que surgirem, além de destacar que o estudante é parte da solução e não um problema, dessa forma, apresentando-o como autônomo, solidário e competente (IEMA, 2019).

Com uma estrutura curricular bem organizada, o ensino do instituto abre portas para que os professores possam inovar, por meio de projetos, pesquisa, ensino e extensão, transcendendo as paredes da escola. Assim, a técnica Rasaboxes aplicada a partir do componente de Arte torna-se dinâmica e aliada do processo de ensino nos moldes estabelecidos pela estrutura organizacional do IEMA, uma vez que contribui com o próprio conteúdo e ensino presente na estrutura curricular do primeiro ano do Ensino Médio, que aborda sobre o teatro, jogos, saberes e experiências, dentre outros campos da área teatral. Dessa maneira, é possível articular a prática com o ensino, ao mesmo tempo em que acontece o processo de pesquisa.

A investigação, portanto, possuiu como objetivo delinear uma rota de estudo sobre a técnica Rasaboxes, avaliando seus impactos teórico-metodológicos quando combinada com a ideia de jogo no processo de experimentação dos estudantes no ambiente escolar e em contato com suas experiências. Durante a pesquisa foram analisadas em profundidade as consequências da metodologia Rasaboxes, originalmente utilizada para a preparação de atores, no contexto escolar. O foco, portanto, esteve voltado à investigação de como as noções básicas do Rasaboxes no ambiente escolar influenciam os aspectos das emoções e o processo criativo vivido pelos estudantes, observando seus processos de desenvolvimento a partir da técnica. Nesse contexto o jogo lúdico, inserido no Rasaboxes e no ensino de Arte, apresentou um elo significativo entre o ambiente escolar e a vida social do estudante, além do ensino do teatro, da cultura e da estética propriamente dito.

Com a resolução da pergunta norteadora, foi possível chegarmos a uma conclusão sobre o êxito da prática dessa técnica aplicada aos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do IEMA, com base nas vivências e experiências dos discentes a partir do jogo e cotidiano. Isso contribuiu para que o teatro se tornasse mais acessível e abrangente, ocupando mais espaços na escola e no município de Zé Doca (MA).

Algumas áreas de atuação teatral, tais como os jogos teatrais e a improvisação, são temáticas de interesse quando se trata de treinamento de atores para preparação corporal e cênica, principalmente quando envolve ensaios e experimentações. Vale ressaltar que os jogos teatrais e experimentações criativas e improvisacionais são metodologias pedagógicas que fazem parte das minhas práticas investigativas desde a graduação. Ao longo dessa trajetória, tenho entendido o teatro também como uma forma de noção e de expressão do cotidiano, além de ser uma maneira de construir o conhecimento, tanto para os indivíduos que atuam, quanto para o público, e também nas relações que se estabelecem entre professor mediador, estudantes jogadores e comunidade escolar de forma interativa e participativa no âmbito do teatro.

O fazer teatral é um espaço de estudos bastante amplo e esta pesquisa foi percorrida pelo processo de ensino e aprendizagem que aconteceu durante a pesquisa no IEMA Pleno de Zé Doca

(MA). Dito isso, é importante ressaltar que é uma satisfação fazer parte do corpo docente de um município do interior do Maranhão, pois me sinto em casa e pertencente ao local e às pessoas da comunidade, mesmo gostando de alçar voos para vislumbrar novos horizontes, sempre que possível. A sensação de viver nesse espaço, apropriando-me de uma linguagem metafórica, é como se eu fosse um passarinho que sempre bate asas em busca de alimento para trazer de volta ao ninho, e ao bater asas para buscar conhecimento, mesmo por meio dos livros, busco o alimento para o meu lugar e para os meus estudantes que ainda se encontram no ninho e que logo irão alçar seus voos.

Portanto, pesquisar teatro é fazer acontecer, sentir, acolher e vislumbrar as teatralidades que encontramos pelo caminho e no decorrer do processo com as pessoas que nos envolvem, nos cercam e que também nos ensinam. Diante desse sentir e pesquisar a técnica Rasaboxes, tem sido um sabor, que vem sendo apreciado e aprimorado desde a graduação, e que ao longo da jornada vai se transformando e se modificando o sabor experimentado anterior, tornando-se assim uma apreciação cada vez melhor, cada uma com suas peculiaridades.

Ao abordar a técnica com os estudantes do 1ºA do Ensino Médio do IEMA, foi como segurá-los nas mãos para iniciarem sua caminhada, pois as turmas do 1ºA são turmas que saíram recentemente do ensino fundamental, então, torna-se estratégico possibilitar que eles tenham o primeiro contato com o ensino de arte do Ensino Médio, o primeiro contato com o ensino de teatro e por fim o primeiro contato com essa técnica que se expande a cada estudo realizado no campo teatral.

O diferencial é que no âmbito escolar a técnica veio sendo aplicada como fazer pedagógico, voltada para o contexto escolar, para uma cultura totalmente diferente da qual foi pensada inicialmente, e que se modifica a cada contexto social e educacional novo.

1.1 Conceito do Rasaboxes e emoções

A palavra Rasaboxes deriva da palavra *boxes*, que significa caixas em inglês, e da palavra *hasa*, que é um termo em sânscrito, língua ancestral da Índia, que no sentido literal significa sabor (Minnick e Cole, 2011; Schechner, 2010). A técnica Rasaboxes, ou jogo cênico, seria uma forma de trabalhar o físico e as emoções em cena, sendo essas emoções vistas como sabores que são experimentados em cena, como se fossem um doce ou qualquer outro alimento tocando as papilas gustativas, podendo o jogador sentir as mais diversas experiências, sejam elas agradáveis ou não. Assim, na teoria de origem, o ator é livre para experimentar e apreciar esse sabor a partir de um tabuleiro.

O tabuleiro é uma estrutura dividida em nove boxes, contendo em cada uma delas uma *hasa* (sabor) que pode ser experimentada fisicamente pelo jogador, como exemplifica o quadro da Tabela 1 (Sarmiento, 2015).

Tabela 1 - Estrutura do tabuleiro do jogo Rasaboxes.

BHAYANAKA (MEDO)	RAUDRA (RAIVA)	SRINGARA (AMOR)
ADBHUTA (SURPRESA)	SANTA (PAZ)	VIRA (CORAGEM)
KARUNA (TRISTEZA)	BIBHATSA (NOJO)	HASYA (ALEGRIA)

Fonte: adaptado de Sarmiento (2015).

Cada quadrado do quadro da Tabela 1 refere-se a uma emoção. E, ao se desenhar o quadro no espaço utilizado na preparação dos atores, cada jogador possui a oportunidade de experimentar uma emoção, a partir das orientações do mediador. No processo de implantação dessa metodologia, para “*quebrar o gelo*” e a timidez que o estudante traz consigo para o jogo, é importante começar com ações básicas e jogos simples como brincadeira de roda, com o intuito de incluir os estudantes, para depois começarmos a aplicação da técnica propriamente dita. A partir de cada boxes, pode ser solicitado um desenho que expresse aquela emoção. Pode-se atribuir uma música e pode-se trabalhar o tato por meio de texturas e sabores utilizando-se alimentos, até o estudante sentir-se parte do jogo e começar a experimentar com o próprio corpo o jogo do tabuleiro.

É necessário destacar que a técnica Rasaboxes surgiu para a realização de treinamento de atores e *performers*. No artigo intitulado “O ator como atleta das emoções”, as autoras Minnick e Cole (2011), por exemplo, evidenciam como o estudioso Richard Schechner, criador da técnica, caminhou até esse campo de treinamento teatral que hoje se expande em diversos contextos da prática e do ensino de teatro. O estudioso de performance encantou-se pela teoria clássica indiana

das *hasas* (emoções / sabores) fazendo conexão e sentindo-se desafiado pela teoria e proposta de Artaud, que considera o ator um atleta das emoções (Moraes *et al*, 2011). Diante do cenário e da proposta de Artaud, Richard Schechner insistiu em estudar as experimentações e práticas de exercícios em seu argumento teórico e prático com base na teoria *Rasaesthetics* (fusão entre *hasa* e estética), que se baseia na estética clássica indiana (Moraes *et al*, 2011).

Atualmente a técnica é amplamente trabalhada e experimentada em diversos campos de estudos do ensino de teatro e aproveitada como experimentação pedagógica no ambiente escolar (Bararuá, 2022). E no processo de aplicação da técnica no contexto escolar, ao se constatar as *hasas* como sendo sabores a serem experimentados no tabuleiro, percebe-se a presença da ação de jogar, que envolve o improviso e o ato performativo que abrem portas para um espaço de interação, exploração emocional e cênica, jogo improvisacional e uma imersão de experiências, uma vez que todos os participantes compartilham suas ideias e particularidades em um jogo de tabuleiro, tornando as experiências antes individuais, agora coletivas, criando um ambiente de ensino e aprendizagem propício ao desenvolvimento da habilidade EM13LGG301, por exemplo, que compõe a Competência 3 da BNCC, que preconiza a participação do aluno em processos de produção individual e em ações colaborativas em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos (BNCC, 2018).

A vivência no tabuleiro atravessa a ideia de jogo a partir do momento em que o espaço se torna simbólico, onde todos os participantes jogam, experimentam, criam e interagem de maneira real, ainda que fictício todo o cenário construído, como defende Huizinga (2000) ao tratar do conceito de jogo:

O jogo tem, por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível à "vida quotidiana" reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto. (Huizinga, 2000, p. 19).

A noção de jogo, a partir do autor citado, enfatiza a prática como ponto central para a compreensão da cultura e da sociedade humana, visto que o jogo é um elemento cultural e social do ser humano. Para Huizinga (2000), o jogo trata-se de uma atividade voluntária, onde os jogadores possuem a liberdade de entrar e sair por escolha própria, tendo autonomia de decidir o momento ideal de participar. Sendo praticado pelo prazer e não pela obrigação ou objetivo, uma vez que o ser humano possui o livre arbítrio de experimentação e decisão de iniciar e terminar um determinado jogo. Porém, não significa que o jogo não possua normas a serem seguidas, pelo contrário, o jogo possui suas próprias regras, que possibilitam a criação de uma realidade temporária separada do

cotidiano, tornando o momento do jogo um espaço mágico que possui uma função cultural que vai além do entretenimento, sendo uma atividade vital para a sociedade e toda cultura humana.

Essa função e conceito de jogo atribuída pelo autor assemelha-se a ideia da técnica Rasaboxes, onde o participante pode apresentar desinteresse ao participar do jogo, sendo esse comportamento bastante comum entre os estudantes adolescentes ao estranharem e apresentarem distanciamento do que é novo para eles ou de situações em que precisam se expor diante do outro. Além disso, o jogador ao entrar no tabuleiro possui a liberdade de escolher que *hasa* apreciar, como experimentar e quanto tempo decide ficar ali no *boxes*. Contudo, algumas regras podem ser estabelecidas como a solicitação de troca entre os estudantes para que todos tenham a oportunidade de prestigiar e vivenciar os sabores presentes no tabuleiro. Portanto, é comum em alguns jogos teatrais realizados com os estudantes se deparar com aspectos reais da sua vida cotidiana, podendo perceber a fusão entre o real e o imaginário que são indissociáveis durante a ação de jogar.

Do ponto de vista da composição da técnica, as *hasas* constituem-se de nove emoções básicas, a saber: amor, alegria, surpresa, coragem, raiva, medo, nojo, tristeza e paz. A ideia da técnica é usar essas emoções como base para exercícios de experimentação, expressão corporal e emocional em um tabuleiro dividido em nove *boxes* como demonstrado no quadro da Tabela 1 anteriormente. Na prática, é realizada a construção de um tabuleiro que pode ser desenhado no chão, dividido em nove caixas ou *boxes*. Cada caixa representa uma das nove emoções. Em seguida, os participantes entram nas caixas do tabuleiro e devem se expressar experimentando a emoção correspondente por meio de ações, movimentos ou sons. Podendo se moverem livremente entre as emoções presentes nos *boxes*, alternando as expressões conforme mudam de emoção. Dessa forma, a improvisação é incentivada, ou seja, os participantes podem criar cenas ou interagir com os outros colegas jogadores dentro das caixas.

O mediador do jogo deve explicar as regras logo no início do processo de experimentação, estimulando-se os alunos a se expressarem e experimentarem cada emoção em que se encontram. Pode-se fazer um “aquecimento” com os participantes para que se soltem e, em seguida, comecem a explorar as caixas. No contexto da aplicação da técnica com os alunos do IEMA, tendo em vista que foram em média 59 estudantes participantes, os jogadores foram sendo reversados à medida que os demais tornavam-se plateia, tendo em que a técnica foi adaptada para o contexto escolar que normalmente possui um quantitativo grande de participantes se comparado com o uso da técnica para a preparação de atores.

Ao final, todos compartilharam como se sentiram e o que aprenderam com a experiência de forma coletiva e por meio de diário de bordo. Em uma das experiências, o tabuleiro foi montado com tecido no chão da quadra de esportes e em outros momentos no chão da própria sala de aula.

Os discentes foram convidados a entrarem nos *boxes* e expressarem as emoções correspondentes. Por exemplo, na caixa da "alegria", alguns começaram a sorrir, abraçar-se e pular, enquanto no *boxes* da "raiva", outros gritaram e expressaram situações de conflitos. Ao final, os estudantes comentaram como foi interessante perceber como as emoções se transformam e como o corpo reage a cada uma delas, fazendo-se referência inclusive aos momentos vivenciados no próprio contexto cotidiano.

Ainda, segundo Huizinga (2000), o jogo possui tempo e espaço, com começo e fim. Logo, ao se pensar sobre isso a partir da técnica Rasaboxes e suas pedagogias no contexto escolar, no qual o tempo de cada aula gira em torno de 50 minutos, a quadra de esportes e a própria sala de aula viram espaços para realização das atividades práticas. Ocorrendo trânsito e contato entre pessoas com os mais diversos comportamentos, culturas e experiências diferentes, que estão constantemente sendo trocadas na sala de aula, no espaço e no tabuleiro.

Nesse contexto, o jogo teatral, conforme proposto por Spolin (1992), é um instrumento pedagógico que utiliza a improvisação para estimular a expressão e criatividade dos participantes a fim de preparar atores profissionais ou simplesmente com o propósito de inclusão de iniciantes no teatro, ou mesmo, nas atividades escolares, diferente da técnica Rasaboxes, que possui como base a experimentação e exploração de emoções por meio de um tabuleiro dividido em nove *boxes* onde a ação de jogar concentra-se na expressividade visceral, corporal e emocional a partir de emoções pré-definidas dentro das caixas.

Em termos de características que tornam a técnica Rasaboxes promissora no contexto escolar, destacam-se a experiência individual, coletiva e troca de saberes; autoexpressão dos estudantes a partir das *hasas* que podem ser conectadas com as ações pedagógicas que possuem o intuito de estimular o estudante a aprender, investigar e experimentar como ser participante e autônomo dentro da sua cultura e vida cotidiana, como também da vida acadêmica.

A experimentação das *hasas* voltada para o sentido poético da experimentação performática é uma caixa de afetos que nunca se repetem, pois, cada experiência é única e singular de cada participante que entra e experimenta. Portanto, por mais que as emoções escritas no tabuleiro sejam as mesmas para todos os jogadores, as emoções sentidas não são.

A ideia que abrange a obra *Homo Ludens* de Huizinga (2000), por exemplo, é que o jogo seria uma metodologia intrínseca ao cotidiano e é indissociável da essência e da realidade do ser humano. O autor defende em sua obra que o jogo não é simplesmente uma forma de entretenimento para determinados grupos ou um elemento superficial na vida cotidiana da humanidade. Ele argumenta que o jogo é uma forma de expressão cultural e uma identidade que faz parte da história humana, dessa maneira, transcendendo a simples ideia de lazer, influenciando todas as

singularidades e particularidades da vida de forma coletiva. Huizinga (2000) destaca ainda que a cultura se manifesta em diferentes formas, como a linguagem, os rituais, o sagrado, a poesia e outras expressões artísticas.

Consequentemente, mesmo no contexto escolar, essas experiências e experimentações podem surgir de diferentes maneiras, pois cada indivíduo, principalmente os estudantes que não são atores, tende a colocar no jogo improvisacional vivências que os cercam. Vivências essas que são um momento de partilha do sensível, conceito proposto pelo filósofo Jacques Rancière, em que aborda as possibilidades e diferentes maneiras de visualizar, dizer e fazer, definindo quem se expressa e quem é silenciado (Rancière, 2009), buscando ressaltar a importância da estética como instrumento de redistribuição do sensível, estabelecendo espaços de igualdade e autonomia.

Considerando que a partilha do sensível seria um momento de troca, conexão e aproximação entre os sujeitos e suas referências estéticas, durante as experimentações de emoções, as experiências e ideias são degustadas e vividas de forma coletiva. Aquilo que era individual, torna-se coletivo, o que era um, torna-se dois, e assim multiplicam-se as emoções, expressões, experiências e troca de saberes e conhecimento (Aguirre, 2011). Logo, a técnica Rasaboxes, introduzida no âmbito escolar, possibilita aos estudantes explorar e expressar suas ações e emoções, promovendo, dessa forma, uma redistribuição do sensível. Ela permite que todos os participantes, independentemente de suas habilidades, tenham vez, voz e espaço para se expressarem e vivenciarem cada *hasa* ali disposta para ser apreciada e vivenciada, dessa forma, criando condições para que os estudantes experimentem, vivenciem, compartilhem suas ideias e expressões, permitindo-lhes serem vistos e ouvidos de forma igualitária, além de os tornar agentes ativos das suas experiências e histórias, ao longo de seus processos de construção de significados.

A abordagem da técnica Rasaboxes no contexto escolar teve início com uma introdução teórica à técnica, levando-se em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do teatro e de criações cênicas, uma vez que os estudantes nunca tinham tido contato com a ideia de jogo relacionado ao ensino e aprendizagem do teatro, portanto, foi necessário conhecer os alunos que foram inseridos nos estudos.

Assim, considerando que foram duas turmas de primeiros ano inseridas no processo, independente do comportamento de cada turma, houve pontos positivos e negativos ao se tratar de uma prática que retiram os alunos das cadeiras enfileiradas. Dessa forma, verificou-se que uma turma foi mais atenta à parte teórica e explicativa do que seria feito, apresentando um pouco de resistência com relação às atividades de movimentação do corpo. Por outro lado, a outra turma foi mais ativa e demonstrou mais interesse em partir logo para a prática, sem demonstrar interesse pela

parte introdutória acerca do conceito ou explicação sobre jogo. Por isso, é importante avaliar e analisar como se posicionar e adaptar a metodologia para cada turma de alunos.

2 PRIMEIRA EXPERIÊNCIA

Num primeiro momento de introdução da prática em sala, foi necessário explicar a origem da ideia de jogo, para tanto, também apresentei a autora Spolin e o que são jogos teatrais, uma vez que os estudantes só possuíam conhecimento de jogos a partir dos jogos de celulares, futebol e jogos de tabuleiro. Então, a partir dos jogos que eles já conheciam foi sendo feita uma conexão com os jogos teatrais apresentados, fazendo-se referência às brincadeiras de roda, sendo possível fazer um resgate de brincadeiras populares para que os alunos comessem a compreender a ideia de jogos cênicos, considerando que devido ao grande acesso ao meio midiático que possuímos atualmente, em especial ao uso de celulares, essas brincadeiras mais tradicionais vão tornando-se desconhecidas ao longo do tempo dentre os jovens.

Conforme trata Minick e Cole (2011), as emoções presentes no tabuleiro são como se fossem alimentos que serão degustados e apreciados pelos chefes de cozinha, que são os atores a partir do momento que entram no tabuleiro. Diante disso, no contexto escolar, os degustadores são os estudantes que apreciarão o alimento (as emoções) de acordo com suas particularidades, criatividade e sentimentos. Destacando que o professor mediador pode ser o “*master chef*” que guia e acompanha todo esse contexto de apreciação do estudante, assim, também tendo a oportunidade de experimentar novas experiências e sabores que passam a surgir a partir dos estudantes. Então, a partir dessa teoria poética e metafórica sobre as emoções serem sabores e alimentos que são degustados, foi realizado na sala de aula um jogo de apreciação de sabores, onde tínhamos três personagens jogadores, sendo: a professora “*master chef*” (aquela que medeia o jogo), o cozinheiro (um estudante responsável pela escolha dos alimentos) e um jogador degustador (um estudante que aprecia os sabores dos alimentos enquanto encontra-se vendido).

A partir das orientações da mediadora sobre como proceder o jogo, o cozinheiro seguia os comandos orientando o degustador na apreciação dos alimentos disponíveis, enquanto o apreciador degustava e associava o sabor apreciado a uma ou duas *hasas* apresentadas no jogo do tabuleiro.

Figura 1 - a) Alimentos a serem degustados; b) Cozinheiro Geydson Pereira escolhendo o alimento para o apreciador



Fonte: autoria própria.

As práticas realizadas possuíam conexão entre conhecimento e experiências em suas diversas particularidades, como as etapas dos jogos teatrais que estimulam o processo de interação a partir do vínculo criado no grupo, assim, se iniciando as experimentações. Como ilustram as Figura 1 a) e b), foi realizada uma atividade de degustação de alimentos com sabores doces, salgados, azedos, amargos, apimentados, fazendo-se uma conexão entre alimentos e emoções.

O momento de degustação foi realizado como parte do processo de experimentação e prática da técnica Rasaboxes, com o objetivo de explorar e vivenciar as sensações gustativas e conectá-las às *hasas*/emoções presentes no tabuleiro. Foram selecionados alimentos que representassem sabores distintos: doce (goiabada), azedo (limão/azeitona), salgado (pimentinha/salgadinho) e amargo (café). Enquanto pesquisadora/mediadora fiz a escolha desses alimentos, que foram preparados e montados antes da aula, para que os estudantes pudessem aproveitar o máximo de tempo possível do horário de aula na escola. Os sabores foram escolhidos com base na teoria das *hasas*, que associa emoções a sensações físicas e gustativas. A ideia foi criar uma ponte entre o corpo do estudante, suas emoções e experiências sensoriais, preparando-os para as etapas seguintes da técnica.

No dia da prática, em duplas, os estudantes foram convidados a experimentar cada alimento, reversando entre cozinheiro e degustador, um de cada vez, e a descreverem as sensações que sentiam. Em seguida, eles foram orientados a associar esses sabores às emoções anteriormente

apreciadas no tabuleiro. Por exemplo, o sabor doce (goiabada) foi relacionado à alegria, enquanto o azedo (limão) foi associado à surpresa.

Durante a degustação, os estudantes demonstraram curiosidade e entusiasmo, especialmente ao experimentar sabores contrastantes, como o azedo do limão e o doce do chocolate ou da goiabada. Assim, os estudantes reagiram de forma bastante participativa, compartilhando suas impressões e reflexões sobre como os sabores influenciavam suas emoções dependendo das suas experiências prévias, pois enquanto alguns amavam azeitonas, associando-a ao amor, outros odiavam, associando-a ao nojo. Um estudante comentou:- "A azeitona me faz sentir nojo, pois possui um gosto estranho". Outro destacou:- "Pois eu gosto, se deixar como um pacote inteiro". Esses depoimentos mostram como a atividade prática estimulou não apenas a percepção gustativa, mas também a reflexão e crítica sobre as conexões, as sensações, corpo e emoções, conectadas com as experiências individuais de cada estudante a partir dos seus sabores preferidos ou não. A prática de degustação serviu como uma preparação para as etapas seguintes, onde os estudantes explorariam as emoções. Ao associar os sabores às emoções, eles puderam compreender de forma mais concreta como as sensações físicas podem influenciar e expressar estados emocionais. Isso facilitou a transição para a exploração das *hasas* no tabuleiro, onde os estudantes usaram o corpo para expressar o que haviam vivenciado durante a degustação.

Como pode ser inferido com base nos próprios depoimentos dos alunos, essa prática reforçou a importância de integrar experiências sensoriais ao processo de aprendizagem, especialmente no ensino de Arte. Ao conectar sabores, emoções e expressão corporal, a atividade permitiu que os estudantes vivenciassem uma experiência holística, onde corpo, mente e emoção estavam em constante diálogo. Além disso, a atividade destacou o potencial da técnica Rasaboxes como um instrumento pedagógico que valoriza a experimentação e a expressão individual e coletiva dentro da escola.

3 PRÁTICAS E SEUS IMPACTOS NO ENSINO APRENDIZAGEM

A dificuldade, ao se realizar as atividades práticas envolvendo o corpo a partir dos jogos teatrais com estudantes adolescentes, pode ser um dos desafios com o qual nos deparamos no início da operacionalização da prática do Rasaboxes em sala de aula. Pois ao se exporem, os alunos tendem a ter inseguranças com relação ao próprio corpo e como o outro reagirá ao se realizar determinados movimentos que podem gerar risos. É necessário sempre se ter muito “jogo de cintura” (estratégias), principalmente quando se trata de práticas que exigem um pouco mais de exposição. Logo, é necessário iniciarmos com práticas mais simples, antes de exigir o máximo desses estudantes, através de um jogo coletivo, por exemplo, onde todos possam participar ao mesmo tempo, para que se tenha a sensação de que ninguém está observando e o jogo possa fluir naturalmente. Ao longo do processo, quando todos os estudantes forem construindo afinidades entre si e dentro do jogo, vamos avançando essas práticas até chegar a um momento no qual os próprios alunos se prontificam a expor suas ideias, a encenar, além de tomar a iniciativa para começarem a jogar e experimentar o tabuleiro.

No início, o comportamento foi de curiosidade, de buscar saber um pouco mais acerca do que se tratava aquela técnica que parecia com o jogo da velha (jogo que faz parte do cotidiano dos estudantes) com corpos humanos, mas não era. Essa curiosidade inicial é algo importante para o processo, pois tende-se a querer conhecer aquilo que gera curiosidade. Porém, ao iniciarmos as práticas notou-se um estranhamento quando os jogadores encontravam-se dentro do tabuleiro, os estudantes se observavam como forma de notar o que o colega estava a fazer dentro do seu espaço durante a realização da prática. Nesse momento foi perceptível olhares de estranhamento que são comuns quando estamos em espaços que não fazem parte do nosso cotidiano. Enquanto mediadora, fui repassando comandos que permitiam aos estudantes se locomoverem no espaço, fazendo com que trocassem de boxes, ou mesmo de dupla, em um movimento que foi aumentando de velocidade de forma gradativa, até que comessem a se sentir à vontade no tabuleiro e com os colegas. Durante essas interações, foi necessário sairmos algumas vezes do próprio tabuleiro para explorar os demais espaços da quadra de esportes e da própria sala de aula, como forma de explorar as *hasas* em um tabuleiro invisível, mas que todos tinham noção dos acontecimentos, regras e comandos, retornando sempre às experimentações dentro do tabuleiro.

Ao final das atividades práticas, os estudantes eram convidados a relatar por escrito como havia sido a experiência que se encerrara. Nesses momentos de elaboração dos relatos, notou-se uma certa resistência por parte de alguns alunos em descrever quais haviam sido suas impressões e sensações ao longo do jogo. Entretanto, após uma longa conversa acerca da importância de se

colocar por escrito aquilo que se havia experienciado no tabuleiro, os estudantes resolveram elaborar seus respectivos relatos de experiência.

Para não correr o risco de obter relatos distorcidos, tendo em vista que o horário das aulas era próximo do horário de almoço, considerando que os alunos já estavam todos cansados, em algumas situações deixava-se para receber os relatos no final do dia ou na aula seguinte, permitindo que os estudantes tivessem mais tempo para pensar e refletir sobre as ações realizadas. Entretanto, a conversa e troca de ideias ao final de cada aula prática foi mantida do começo ao fim da pesquisa. Esse tipo de adaptação evidencia o cuidado que se deve ter ao se introduzir no ambiente escolar qualquer metodologia ou técnica que foi pensada inicialmente para outro espaço de interação. Mas isso não significa algo ruim, pois o que se transforma também pode nos trazer ideias melhores e promover a atualização das práticas realizadas com os estudantes, tendo em vista as opiniões e os relatos dos próprios alunos. Evidenciando, novamente, o caráter de reciprocidade do processo de ensino onde se pode aprender à medida que se ensina. E foi através desse processo interativo que os estudantes conseguiram acessar as atividades como planejado, tornando-se jogadores participativos que também enriqueceram o processo com suas ideias acerca do jogo.

Além do aspecto participativo dos estudantes, uma outra característica marcante, principalmente no início da pesquisa, foi o patente caráter não linear do processo de ensino-aprendizagem, dado que, durante o processo de jogar e experimentar, houve desvios do roteiro de execução das práticas. Esses desvios já eram esperados, uma vez que, no ambiente escolar e na própria execução das aulas, esses desvios podem acontecer, pois realizamos um planejamento a ser seguido, mas devemos estar preparados para situações inesperadas, como dúvidas, questionamentos ou até mesmo adaptação do espaço escolar quando a situação foge do controle do professor mediador. E por conta das situações inesperadas, durante a execução da prática, houve diversos momentos em que tivemos que nos adaptar, principalmente quanto ao espaço utilizado nas práticas do tabuleiro.

Uma situação inesperada que requereu adaptações na estrutura do jogo foi quando a quadra de esportes, que havia sido reservada para nossa aula prática, foi ocupada para outra atividade escolar. Diante dessa situação, tivemos que nos locomover para sala de aula para a realizar a aula prática, e devido à grande quantidade de alunos foi necessário dividi-los em dois grupos: os jogadores e a plateia. Ora o grupo de jogadores se tornava plateia, ora a plateia se tornava jogadores. Isso possibilitou que todos participassem do jogo, e ao mesmo tempo promoveu uma interação muito interessante entre jogadores e plateia, que se alternavam no processo de experimentação.

Diante dos imprevistos, enquanto mediadora e organizadora de um planejamento a ser seguido, esses deslocamentos que fugiram do planejado foram essenciais para se ter uma percepção e visão por outro ângulo de como o professor muitas vezes precisa ter estratégias para se adaptar a mudanças e acolhê-las como sendo construtivas para o processo de ensino-aprendizagem. Seguindo essa linha metodológica de encarar as situações que se apresentavam, experimentamos as *hasas* na quadra de esportes e na sala de aula. Fizemos do espaço da quadra um tabuleiro de experimentação, e mesmo que não estivéssemos dentro do tabuleiro construído de tecidos, os estudantes podiam “divagar” pelo espaço e depois retornar ao perímetro delimitado pelo tabuleiro. Eles tinham a liberdade de experimentar e atribuir novas ideias de experimentação, mas sempre dentro das regras estabelecidas inicialmente antes do jogo. Afinal, mesmo existindo os comandos e a ideia original de como experimentar, o uso do tabuleiro permite ter essa liberdade de olhar, questionar e experienciar. Utilizando essa metodologia de experimentação, a técnica Rasaboxes foi aplicada em 20 aulas de 50 minutos cada, o que possibilitou a coleta de dados de natureza qualitativa e quantitativa.

A partir das execuções práticas, foi possível acumular experiências relacionadas às adaptações que tivemos que fazer dentro do planejamento inicial. As adaptações que surgiram a partir de imprevistos contribuíram para o desempenho do trabalho, pois nos fizeram perceber que o processo de ensino e aprendizagem nos obriga e nos permite nos deslocarmos dentro daquilo que foi planejado e nos possibilita experimentarmos novas ações, mesmo fora do contexto planejado. Mesmo com esses deslocamentos, as atividades funcionaram, possibilitando, inclusive, a ampliação da visão de acerca do processo de ensino, que vai além do planejamento estabelecido inicialmente, o que nos faz compreender que o planejamento existe para termos uma noção do que será realizado, mas que esse planejamento pode exigir novas rotas.

A escolha da técnica Rasaboxes para pesquisa e trabalho no IEMA Pleno de Zé Doca significou um marco importante para o ensino de Arte naquela realidade, pois para muitos alunos significou um primeiro contato com o teatro e com a produção teatral, tendo em vista que trata-se de uma cidade do interior do Maranhão, onde é rara a presença de professores com formação em Teatro, já que boa parte dos professores formados nessa área concentra-se na cidade São Luís (MA). Portanto, quando se inicia o processo de descoberta em teatro, jogos e a técnica Rasaboxes com estudantes do 1º Ano do ensino médio, é como se cortinas estivessem sendo abertas pela primeira vez para uma realidade que muitas vezes se imaginava ser de outra forma. Pois o teatro, a cena, a forma de se expressar são ações que vão além do palco e das cortinas, sendo noções, ações e jogos que se desenrolam dentro do processo de ensinar, jogar e experimentar. Além disso, como os estudantes vinham do ensino fundamental, pode significar um choque a entrada no Ensino Médio,

pois, além do acréscimo de outras disciplinas, a própria disciplina de Arte é tratada sob uma nova abordagem, que pode representar um obstáculo para muitos, principalmente no modelo curricular do IEMA, que vincula o componente curricular de Arte a diversos projetos trabalhados ao longo do ano.

Na estrutura curricular do IEMA, os professores da disciplina de Arte trabalham em estreita parceria com o NACI (Núcleo de Arte e Cultura do IEMA) coordenado pela professora Aylan Carvalho. Por meio dessa parceria, frequentemente acontecem encontros com formações continuadas, acompanhamentos do planejamento e áreas de formação, aproximando-nos da realidade da comunidade, da realidade do estudante, principalmente daqueles que estão chegando ao Ensino Médio. Assim, o próprio IEMA é um espaço de ensino, pesquisa e extensão, o que favorece o desenvolvimento do trabalho docente e também o desenvolvimento de trabalhos de pesquisa.

3.1 Competências e habilidades trabalhadas na prática Rasaboxes

Durante as aulas do componente curricular de Artes, e até mesmo durante as práticas do processo de pesquisa, algumas competências e habilidades da BNCC foram trabalhadas, pois é de fundamental importância que os trabalhos desenvolvidos na disciplina e na pesquisa estejam em sincronia com o currículo unificado do Ensino Médio. De forma específica, foram trabalhadas as seguintes habilidades e competências:

C.Esp.3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

HABILIDADES:

(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.

(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas (BNCC, 2018).

3.2 Noções teatrais na técnica Rasaboxes

Sabe-se que no contexto escolar deve-se seguir um currículo, e muitas vezes imagina-se que esse currículo seja apenas a estrutura programática de conteúdos a ser seguida ao longo do ano letivo em suas respectivas áreas. Quando a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

estabeleceu o componente de Arte como obrigatório no ensino básico (Brasil, 1996), naturalmente os órgãos institucionais, com base em formações e programações, reuniram-se para planejar os conteúdos que julgou-se suficientes e necessários para a formação dos estudantes ao longo da disciplina de Artes. E nesse cenário é importante questionar: como medir o aprendizado dentro do componente curricular de Arte?

É um desafio que enfrentamos dentro de uma organização das práticas educacionais, e quando estabeleço a técnica Rasaboxes como estudo no contexto escolar, onde a ideia não é a formação de atores, mas a aprendizagem e o estímulo do processo criativo do estudante a partir da noção teatral e dentro daquilo que propõem as leis e documentos que regem o ensino regular de Arte, busco aprimorar e enriquecer o conhecimento na área teatral no contexto escolar do ensino básico. E essa ideia de noção teatral muitas vezes não é posta em prática como se imagina a partir da programação das aulas organizadas dentro do ensino de Arte, tendo em vista todas as intempéries que fazem parte desse processo de ensino dessa disciplina.

A ideia de currículo envolve, portanto, diversos fatores como cultural, socioeconômico e político, que colaboram com a sua construção e estruturação. No modelo atual, o currículo e os conteúdos estão estabelecidos em um guia, que norteiam a preparação do plano de aula. São estruturas padronizadas e tabelas, onde os conteúdos devem ser ensinados e assimilados em prazos específicos. Em um mecanismo que se assemelha ao funcionamento de uma empresa, onde os planejamentos e metas a serem alcançados devem ser transformados em números que serão posteriormente apresentados no balanço anual das métricas que visam medir o desenvolvimento educacional, em um cálculo que muitas vezes desconsidera a qualidade e o valor daquilo que é intangível aos números que se coloca no papel (Moreira; Candau, 2007).

Diante dessa estrutura organizacional, esquece-se que a ideia de currículo não se trata apenas de seguir uma sequência de conteúdos, mas uma ideia de acompanhamento do aprendizado, envolvimento com o contexto social e artístico, no nosso caso. Dessa maneira, contribuindo para que os estudantes se tornem seres críticos, e para a construção de suas identidades como educandos e como seres sociais. E nesse processo de construção do aprendizado é importante que se tente perceber que para além dos currículos estabelecidos e explícitos, possuímos também um currículo oculto, que aplicamos dentro de nossas práticas na sala de aula, que envolve a maneira de organizar a sala, a forma de falar, os livros e práticas que utilizamos para contribuir com a aprendizagem dos nossos estudantes (Moreira; Candau, 2007). A própria escola, sala de aula e comunidade fazem parte desse currículo oculto. Então, entende-se como currículo aquela ação que também organizamos e produzimos para que nossos estudantes se envolvam e se relacionem um com o outro

e com suas experiências, constituindo uma aprendizagem participativa e envolvente, que vai além de seguir uma sequência de conteúdos preestabelecidos.

Nesse sentido a estrutura curricular é entendida como parte importante do sistema organizacional da educação, porém, deve-se pensar “fora da caixinha” (pensar para além da estrutura curricular e dos materiais que recebemos) e expandir a ideia de currículo para além de um plano, envolvendo o contexto do nosso estudante, a realidade e a cultura de cada educando ali presente no processo de elaboração e execução da aula. Dessa forma, embora todas as escolas estaduais, municipais e federais possuam o mesmo conteúdo programático a ser seguido, esse conteúdo será abordado de acordo com a realidade de cada instituição, levando em consideração a cultura e modos de vida da comunidade, possibilitando a apropriação dos espaços e objetos que possuímos para desenvolver o trabalho de forma significativa, como destacam Moreira e Candau (2007):

Cabe destacar que a palavra currículo tem sido também utilizada para indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (Moreira; Candau, 2007, p. 2).

Segundo Moreira e Candau (2007), o currículo oculto se expressa nas dinâmicas escolares e no ensino, por meio de práticas, rituais, das relações hierárquicas, assim como a forma de organizar o espaço e o tempo para as aulas serem ministradas. Também se tornam evidentes nas mensagens implícitas transmitidas através das falas dos professores e nos próprios materiais didáticos utilizados.

Fazendo relação com a pesquisa da técnica Rasaboxes na escola, é possível perceber como o currículo oculto pode influenciar as dinâmicas de como o processo de aplicação da técnica acontece no espaço escolar. Por exemplo, a disposição das carteiras em círculo, quebrando o conceito de cadeiras enfileiradas; a construção do tabuleiro de tecido em vez de desenhá-lo no chão; a forma como os estudantes são organizados entre jogadores e plateia, permitindo uma organização em que todos participem do processo; e até mesmo a maneira como nos dirigimos aos estudantes pode reforçar hierarquias e normas que limitam a expressão e a participação dos estudantes. Portanto, a técnica Rasaboxes, ao criar um espaço onde os estudantes podem se expressar livremente e explorar emoções e trocar ideias de forma coletiva, questiona essas estruturas implícitas.

Logo, ao se trabalhar teatro na escola, deve-se pensar de maneira minuciosa como essa prática será inserida e abordada com os estudantes, levando-se em consideração o plano de ensino, guias (planos de aula) e os assuntos que devem ser abordados por período. Porém, para além do conteúdo estabelecido nos atos normativos, deve-se entender o ensino de teatro não apenas como

conteúdo, mas como noção. Essa noção não se trata de conceitos científicos, pois não segue uma sequência de regras preestabelecidas, mas sim, de noções fluídas, e dinâmicas, que são moldadas de acordo com o contexto e a realidade de cada indivíduo em seus diferentes ambientes e contextos.

E é importante salientar que essa noção não pode ser medida ou estabelecida por regras precisas, como ocorre no meio científico (Icle, 2011), a realização da prática teatral depende das particularidades do contexto dos estudantes, do ambiente escolar, do momento e até mesmo da individualidade de cada ser participante.

No contexto teatral, ao se cogitar trabalhar com a técnica Rasaboxes, deve-se pensar em como integrar a técnica aos elementos que fazem parte da noção teatral, pois o próprio jogo permite a liberdade de experimentação, mesmo havendo um passo a passo para quem está iniciando a experimentação. Ao longo do avanço na experimentação, é permitido que o estudante jogador explore da sua maneira, e de acordo com sua individualidade, cada box do tabuleiro. Sendo que as noções teatrais perpassam o individual e o coletivo, envolvendo os estudantes jogadores e o professor mediador como diretor, assim criando o jogo-performance a partir da aplicação da técnica.

Icle (2011) destaca, por exemplo, que esse jogo entre o fazer e falar, fazer e observar, fazer e refletir, consiste na ideia de noções teatrais. Além disso, seria necessário se pensar o ensino de teatro que se encontra dentro das linguagens de acordo com a BNCC de Arte, que surge com a proposta de que o ensino das linguagens artísticas esteja articulado com as seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão; que, de forma interligada, caracterizam a singularidade e definem a riqueza da experiência artística (BNCC, 2018).

Assim sendo, a partir das dimensões do conhecimento em Arte que fazem parte da BNCC, torna-se possível, nesta pesquisa, relacioná-las com a técnica Rasaboxes e as noções teatrais que, segundo Icicle (2011), tratam-se de conceitos básicos que compõem o uso do corpo, a linguagem teatral, a relação com o espaço, a organização do tempo, a interação entre os atores e a construção de narrativas. Logo, as noções podem ser presenciadas na prática a partir da técnica Rasaboxes, compreendendo as seguintes dimensões da Arte de acordo com a BNCC (2018):

- Criação: o ato de conceber algo novo, uma ideia, experimentação cênica ou uma nova forma de expressão e olhar, conduzindo novos significados e experiências a partir das *hasas*;
- Crítica: o ato de avaliar e analisar as práticas artísticas. Os jogadores podem realizar críticas construtivas, identificando os pontos que lhes foram relevantes e de melhoria dentro do processo de experimentação, considerando aspectos sociais, culturais, técnicos e estéticos;

- Estesia: estimulando a capacidade de apreciação a partir do processo de criação e experimentação, relacionando com a experiência sensorial e emocional que o jogo pode proporcionar;
- Expressão: como forma de manifestação dos sentimentos, ideias e emoções presentes no tabuleiro de forma performática, expressando o seu interior e relacionando com o externo;
- Fruição: capaz de imergir na experiência, experimentando em sua plenitude, permitindo ser tocado pelo momento, além de impactar o exterior, seja de forma artística, sensorial, emocional ou intelectual;
- Reflexão: permitindo-lhes pensar e expressarem-se por escrito, oralmente ou a partir do jogo sobre o processo, seus significados, sentidos e sua relação consigo, com os demais que o rodeiam e com o próprio mundo.

O processo de reflexão pode ocorrer antes, quando o estudante ainda não possui um olhar formado sobre o que será realizado, ou logo após a experimentação, levando em consideração suas experiências individuais e coletivas. Destacando o que mais o marcou, o que conseguiu aprender e qual a sensação desenvolvida durante o jogo coletivo. Afinal, as noções vivem nas relações que desenvolvemos com o outro (Icle, 2011).

A ideia de noções teatrais, nesta pesquisa, atravessa o trabalho criativo da técnica Rasaboxes, que envolve a individualidade e o coletivo. E essa ideia contrasta diretamente com a ideia de fazer teatro que os estudantes possuíam, que consistia na idealização de um palco, ou simplesmente a indicação de quem interpreta qual personagem, com falas decoradas declamadas em frente ao público escolar nos seus respectivos eventos ou datas comemorativas. Mas, a partir da abordagem centrada na ideia de noção teatral, começaram a compreender que o teatro também é jogo, experimentação, envolvimento e processo de troca de conhecimento, ensino e aprendizagem.

Durante as aulas do componente curricular de Arte, voltadas para a linguagem teatral e para a experimentação e a pesquisa nas *hasas*, buscava-se realizar algo prático que despertasse nos estudantes a reflexão e gerasse discussões a partir da ação de jogar. Assim, com o passar das aulas, percebeu-se que a ideia de noção teatral começou a ser compreendida e estabelecida a partir do momento que os estudantes questionavam: - “Tia, nós iremos ter prática de teatro hoje?” Essa pergunta, que parece simples e comum do cotidiano docente, sinaliza um alerta importante, pois percebe-se que o estudante já associou o teatro a jogos e atividades práticas, o que para eles acaba sendo uma oportunidade de sair um pouco do ensino padronizado e enfileirado, que normalmente é associado a algo monótono e desinteressante, principalmente em uma escola de ensino integral onde o educando passa maior parte do tempo dentro da sala de aula. É possível perceber e acompanhar

essa experiência com o tabuleiro Rasaboxes a partir do relato de experiência da estudante Ingridy Lorrana:- *“Os jogos teatrais é algo muito legal e que tivemos uma experiência muito boa na sala, foi algo bom e legal com os colegas, boas brincadeiras e boas experiências. Com isso a gente aprende mais sobre jogos teatrais, pois é praticando que se aprende e até ajuda a descansar a mente, não é só brincar, é se divertir com os colegas e a professora. Existe vários tipos de praticar jogos teatrais e eu nesse pequeno momento já gostei e me diverti bastante.”*

Essa fala demonstra como, às vezes, é possível causar um grande impacto no processo de aprendizagem do estudante a partir de pequenos atos, como sair um pouco da sala de aula ou mudar a forma de organização das cadeiras dentro da sala. Esses tipos de ações estão dentro do escopo da noção teatral, e tais ações permitem que a noção teatral se multiplique, pois, uma noção começa a surgir da outra, assim como a experimentação das *hasas* dentro do jogo do tabuleiro, onde as ações e comportamentos vivenciados em cada boxes são multiplicados, acrescentando-se sempre algo a mais pelos estudantes, criando, dessa forma, uma aproximação entre eles. Além disso, todo esse processo de organizar, orientar e dialogar, mesmo quando os estudantes apresentam certa resistência em participar dos momentos práticos, mexe conosco, fazendo-nos mudar e multiplicar estratégias para que possamos incluir esses estudantes, aproveitando inclusive as sugestões dadas por eles mesmos.

Figura 2 - Estudantes participando do “Jogo do espelho” e do “jogo quem faz o movimento?”



Fonte: autoria própria.

Com base na primeira experiência de jogos, incluindo o “jogo do espelho” e o “jogo da descoberta de quem faz o movimento”, conforme ilustrado na Figura 2, os estudantes começaram a compreender o sentido do jogo teatral, chegando à própria conclusão de que a partir dos jogos poderiam desenvolver cenas, estimulando o senso crítico e criativo.

Na primeira etapa da pesquisa, quando aconteceu o primeiro contato dos estudantes com o jogo, foram realizados dois jogos teatrais: o “jogo do espelho” e o “jogo da descoberta de quem faz o movimento”. O “jogo do espelho” consistiu em duplas de alunos, em que um fazia movimentos e o outro tentava reproduzi-los simultaneamente, como um reflexo no espelho. Já o “jogo da descoberta de quem faz o movimento” envolvia um líder secreto que iniciava movimentos, enquanto o restante do grupo tentava identificar quem era o líder. Essas atividades, ilustradas na Figura 2, tiveram como objetivo introduzir os estudantes aos princípios básicos do jogo teatral, como atenção, observação e trabalho em grupo. E mesmo nesse contato inicial, já foi possível verificar o engajamento da turma nas atividades, como destaca a estudante Tainara Sousa em seu relato de vivência a partir do jogo do espelho: - *“O jogo teatral foi uma experiência incrível, até pelo fato de ser a minha primeira vez fazendo algum movimento que você tem que repetir e dizer quem é. Por exemplo, os movimentos que eu faço enquanto a outra pessoa faz também diz que eu conheço ela muito bem, que até sei os movimentos que ela costuma fazer e que tenho intimidade com ela. O outro jogo dos movimentos também foi uma experiência legal que a partir de você vai ter que saber se realmente você conhece a pessoa que está fazendo aquele movimento.”*

Durante a realização dos jogos, foi possível observar que os alunos começaram a compreender o sentido do jogo teatral. Por exemplo, no jogo do espelho, muitos demonstraram dificuldades iniciais em sincronizar os movimentos, mas, ao longo da atividade, passaram a se concentrar mais no colega e a antecipar suas ações. Um aluno comentou:- *“Achei difícil no começo, mas depois vi que era só prestar atenção no outro”*. Já no jogo da descoberta, os estudantes começaram a perceber a importância da observação e da comunicação não verbal, como destacou outro participante:- *“Eu não sabia quem era o líder, mas prestei atenção nos movimentos e consegui descobrir”*.

Essas experiências serviram como base para que os alunos chegassem à conclusão de que, a partir dos jogos, poderiam desenvolver cenas teatrais. Em um momento de discussão após as atividades, um grupo sugeriu:- *“Podíamos usar esses jogos para criar uma história em que um personagem copia o outro”*. Essa fala demonstra como os jogos estimularam não apenas o senso crítico e criativo, mas também a capacidade de colaboração e construção coletiva.

Essa etapa foi fundamental como introdução à prática das *hasas*, que seria desenvolvida nas aulas seguintes. Os jogos permitiram que os estudantes se familiarizassem com conceitos como

atenção, imitação e expressão corporal, que são essenciais para o trabalho com o Rasaboxes. Logo, a partir desse contexto, é relevante refletir sobre a metodologia a ser empregada no desenvolvimento de uma pesquisa que tem como premissa o processo de condicionamento dos discentes por meio da prática do Rasaboxes, possuindo como objetivo identificar os impactos perceptíveis no desenvolvimento criativo, expressivo, escolar e emocional dos estudantes.

3.3 O sabor da experiência

A realização da prática Rasaboxes, voltada para a preparação de atores, o ator para o jogo, para a experimentação e a preparação do seu corpo, voz e personagem em cena, trazendo consigo suas experiências e estimulação do processo criativo em cena. Desse modo, ao aplicar essa técnica ao contexto do Ensino Médio da rede pública, não seria diferente, pois cada estudante carrega consigo experiências e vivências da sua cultura e do seu cotidiano, que se fazem presentes na ação de jogar. Nesse sentido, Bondiá (2002) traz uma reflexão em seu texto intitulado “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, que trata sobre o que é uma experiência e qual sua relação com o sentido, fazendo-nos pensar sobre o valor daquilo que vivenciamos durante o processo do fazer teatral:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (Bondiá, 2002, p. 21)

Ao tratar de experiência, os estudantes podem ter conhecimento e vivência daquilo que os cercam, incluindo o próprio meio escolar, social e artístico, portanto considera-se a experiência como fonte de conhecimento. Dessa forma, a formação do indivíduo passa pela capacidade de refletir sobre suas próprias vivências e aprender com elas, intercalando-as com novas aprendizagens, em um processo que leva à emancipação de um sujeito que vive, sente e reflete.

Nesse cenário, a técnica do Rasaboxes possibilita ao aluno essa experiência do sentir, viver as emoções indicadas no jogo e refletir sobre a experiência vivida no decorrer e ao final de cada etapa realizada, pois toda ação de jogar é constituída pelo processo de caminhar, experimentar e refletir sobre as ações realizadas, até mesmo quando se está em processo da criação do personagem ou apenas experimentando as sensações e experiências no corpo. Logo, quando aproximamos a ideia de noção do nosso cotidiano escolar e artístico, leva-se em consideração alguns procedimentos de aprendizagem como a compreensão do fazer e do porque fazer, que vão muito além de apenas internalizar um conteúdo de forma metódica. Esses procedimentos funcionam como um enlace

entre o educador e o educando diante da rotina e da programação escolar, aproximando-os das condições objetivas de aprendizado, que envolvem o contexto escolar, o ambiente externo e interno, o mediador, os estudantes envolvidos, o componente curricular e a comunidade escolar e externa (Koudela; Santana, 2005).

Quanto ao vínculo entre o professor e o estudante, em escola de tempo integral, existe uma conexão muito forte entre os diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem, pois os alunos passam a maior parte do tempo com os professores e colegas, o que torna a comunicação e a troca de experiências mais ampla, principalmente dentro do componente curricular de Arte em atividades como a própria ação de jogar que é uma forma de construção sócio cultural do ser humano, e que coaduna elementos da individualidade e do coletivo dos participantes.

Dessa maneira o educador tem a possibilidade de explorar as metodologias e materiais necessários para proporcionar o envolvimento dos estudantes como forma de direcionamento e mobilização para o processo criativo e para a apreciação, obtendo, assim, experiências que podem estar relacionadas com suas vivências e experimentações. Todo esse alicerce que faz parte do processo educacional e artístico encontra-se circundado pelas competências e habilidades do ensino de arte presente na BNCC. Desse arcabouço normativo, destacam-se as competências desenvolvedoras de aptidões gerais e as habilidades desenvolvedoras de ações mais específicas, que ficam mais próximas da elaboração das aulas e das metodologias utilizadas por parte dos educadores.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular constitui-se como um instrumento importante para embasar o aprofundamento da aprendizagem, ao mesmo tempo em que assegura um nível comum de ensino e aprendizagem a todos os educadores e educandos. No âmbito do ensino de Arte, a BNCC preconiza o desenvolvimento de 7 (sete) competências específicas de linguagens e suas tecnologias, que devem ser trabalhadas ao longo de todo o Ensino Médio. São elas:

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de

forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, p.490).

Durante o percurso do Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento dessas competências específicas (BNCC, 2018, p.489). A partir das sete competências apresentadas, apenas três definem aprendizagens voltadas para as especificidades e saberes históricos construídos quanto às áreas de linguagens: educação física e o ensino de Arte, sendo as competências 4, 5 e 6, ao passo que as demais competências permeiam os componentes da área de linguagens (BNCC, 2018).

A partir das noções artísticas e teatrais, as metodologias de ensino em Arte também se fortalecem e tornam o desenvolvimento das competências da BNCC um processo mais simples. Essa perspectiva que coaduna as competências da BNCC e a noção teatral, favorece o ensino de teatro que pode se beneficiar sobremaneira do uso do jogo teatral enquanto ação capaz de despertar a consciência corporal e artística dos estudantes, indo muito além do que apenas a imitação de algo que já foi feito, estimulando o processo de reflexão e fugindo da simples cópia (Spolin, 1992).

Na primeira atividade, os estudantes foram convidados a experimentar diferentes emoções (como raiva, alegria e medo) através de movimentos corporais e expressões faciais. E após esse primeiro contato foi perceptível o efeito que a experimentação teve sobre os estudantes. Um aluno, por exemplo, relatou: –*“Eu nunca tinha pensado em como o meu corpo pode mostrar o que eu estou sentindo. Foi legal ver que a gente pode usar o corpo para contar uma história”*. Essa fala ilustra como a técnica permitiu que os alunos refletissem sobre suas próprias vivências e as relacionassem com a expressão artística, como expressa o estudante Matheus Silva de Assis em seu depoimento: –*“Gostei muito dessa experiência pois consegui interagir com meus amigos e conseguimos sorrir*

juntos, mas me senti um pouco inseguro de fazer essa demonstração pois tenho um pouco de insegurança comigo mesmo. Esse meu medo afeta a mim e as pessoas ao meu redor. Gostei bastante, pois com essa experiência consegui sentir um pouco de alegria. Pude sorrir novamente, tanto que o jogo do espelho nos ajuda a interagir com nossos amigos.”

Além disso, a prática do Rasaboxes também contribuiu para o desenvolvimento de competências previstas na BNCC, como a competência 6, que trata da apreciação estética e da produção artística (BNCC, 2018). Ao explorar diferentes emoções e expressá-las corporalmente, os estudantes não apenas ampliaram seu repertório artístico, mas também refletiram sobre como suas experiências pessoais podem ser transformadas em arte.

3.4 Modos de fazer teatro em sala de aula

Os modos de fazer teatro nos fazem pensar, repensar e agir a partir do contexto que nos encontramos. Os desdobramentos da realidade na qual estamos inseridos promovem o afloramento de diversos olhares e pensamentos, formas de vislumbrar o mundo, curiosidades e ao mesmo tempo podem gerar o estranhamento perante algo novo que se apresenta. Assim, também é comum o distanciamento e a rejeição ao iniciarmos uma atividade nova e desconhecida, principalmente se o estudante desconhece precisar se locomover ou se expor diante dos demais colegas, pois o olhar e o riso do outro podem constranger, e é nesse momento que o professor mediador precisa saber agir. Logo, o professor mediador, no contexto do teatro, precisa saber lidar com esse tipo de situação, atuando como facilitador do processo de aprendizagem, criando pontes entre os estudantes e o conhecimento. Ele não apenas ensina técnicas teatrais, mas também ajuda os alunos a superar bloqueios emocionais, como o medo de se expor ou a timidez. Para isso, o professor mediador precisa estar atento às particularidades de cada turma, compreendendo a dinâmica do grupo no qual está inserido, as relações interpessoais e as experiências prévias dos alunos com o teatro. A partir dessa observação, ele pode adaptar as atividades para atender às necessidades específicas dos estudantes.

Diante de um aluno que se sente constrangido ao se expor, por exemplo, o professor mediador pode propor atividades em duplas ou pequenos grupos, reduzindo a pressão do olhar coletivo. Uma atividade eficaz é o “jogo do espelho”, em que os alunos trabalham em duplas, um imitando os movimentos do outro. Isso ajuda a criar confiança e a reduzir a timidez, pois os estudantes se concentram no colega e não no grupo todo. Outra estratégia é o “jogo da confiança”, em que um aluno se deixa guiar por outro de olhos fechados. Essa atividade promove a cooperação e a sensação de segurança no grupo. Além disso, o professor mediador pode usar técnicas de

aquecimento e desinibição, como exercícios de respiração e relaxamento, para preparar os alunos fisicamente e emocionalmente antes das atividades. Essas práticas ajudam a criar um ambiente seguro e acolhedor, onde os estudantes se sentem à vontade para explorar suas potencialidades e expressar suas emoções.

Dessa forma, o professor mediador não apenas ensina teatro, mas também contribui para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, ajudando-os a superar medos, construir confiança e se expressar de forma autêntica e criativa.

Na primeira aula, o objetivo foi apresentar aos estudantes a parte teórica e conceitual da técnica que seria trabalhada ao longo das atividades. Para isso, preparei uma exposição dialogada, utilizando slides e exemplos práticos para explicar o que era a técnica, quem eram os jogadores envolvidos e como ela funcionava. A aula foi planejada para durar 50 minutos, com um tempo reservado para interações e esclarecimento de dúvidas, uma vez que o espaço do ensino de teatro é, por natureza, um ambiente que dá vez e voz a todos os participantes.

Durante a exposição, os estudantes demonstraram curiosidade sobre como a técnica seria aplicada na prática. Um aluno perguntou: –“*Como a gente vai usar isso para criar uma cena?*”. Para responder a essa dúvida, expliquei que a técnica seria um guia para explorar emoções e movimentos, e que, a partir dela, poderíamos construir cenas de forma colaborativa. Outro estudante questionou: –“*Precisamos decorar alguma coisa?*”. Nesse caso, esclareci que o foco não era a memorização, mas a experimentação e a expressão espontânea.

Além disso, os estudantes levantaram questões sobre o papel de cada jogador na técnica. Para ilustrar, utilizei um exemplo prático: dividi a turma em pequenos grupos e pedi que imaginassem uma cena simples, como uma discussão em família. Em seguida, expliquei como cada jogador poderia assumir um papel diferente (como o líder, o observador ou o provocador) e como esses papéis se relacionavam com a técnica. Essa atividade inicial serviu como uma introdução lúdica e interativa, ajudando os alunos a visualizarem como a teoria se conectava com a prática.

Ao final da aula, distribui um questionário para avaliar o entendimento dos estudantes e coletar suas expectativas em relação às próximas etapas. As respostas mostraram que a maioria dos alunos estavam animados para começar as atividades práticas, mas alguns ainda demonstravam insegurança. Um estudante escreveu: –“*Achei interessante, mas não sei se vou conseguir me soltar*”. Esse tipo de *feedback* foi fundamental para ajustar o planejamento das aulas seguintes, incluindo atividades de aquecimento e desinibição para ajudar os alunos a se sentirem mais confortáveis. É possível perceber as expectativas a partir dos relatos de experiência de algum estudantes.

Como descreve a estudante Celine Stefany Bezerra Oliveira: –“ *O jogo Rasaboxes é um jogo bem interessante de se experimentar, ele pode tirar até umas boas risadas, além de fazer a pessoa se soltar mais. Ele é um jogo bem educativo, pode haver situações em que a pessoa pode entrar tanto nos personagens, podendo ser ela mesma, ou seja, mostrando o que ela realmente sente. A experiência que eu pude obter nesse jogo, é que a paz é muito importante, pois a paz é o equilíbrio de todas as outras emoções no tabuleiro.*”

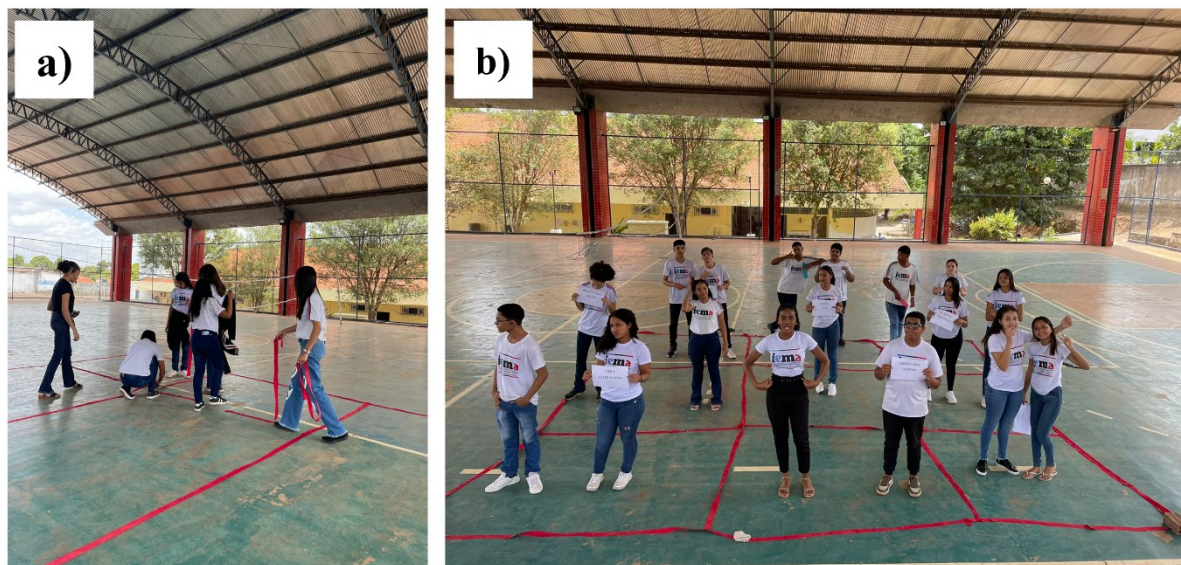
Com isso, a estudante Tainara de Carvalho Rodrigues, reforça: –“*Minha experiência sobre o jogo teatral foi bem divertida e interessante. A professora fez três jogos teatrais. O primeiro jogo foi muito engraçado, pois, eu e minha dupla tivemos que fazer movimentos aleatórios, o que nos fez rir muito. O segundo jogo foi interessante porque os estudantes ficavam dentro da sala e apenas um ficava fora da sala. Ao entrar ele tinha que adivinhar quem era o estudante que fazia os movimentos para a turma repetir. E o terceiro jogo foi mais pro lado competitivo, pois os estudantes estavam bem focados para não sair do jogo. Bom, eu aprendi algumas coisas e uma delas foi que a prática nos ensina melhor do que as aulas teóricas! Essa é a minha opinião.*”

Durante a explicação sobre os jogadores, um aluno perguntou: –“*O que acontece se a gente errar?*” Eu respondi que não havia problemas, certo ou errado, mas sim possibilidades de experimentação, de se reinventar e melhorar. Para ilustrar, propus um exercício rápido em que os alunos tentavam expressar diferentes emoções apenas com o rosto. A turma riu e se soltou, o que ajudou a criar um clima mais descontraído.

Na segunda aula, partimos para a prática que foi realizada na quadra de esportes, sendo reservado o espaço com antecedência com a professora de educação física para não haver conflito de horários. Assim sendo, é de extrema importância destacar que a primeira experiência foi um misto de sabores, atrelando alegria e medo, pois nunca havia aplicado a técnica com cerca de 40 estudantes adolescentes.

No primeiro momento, construímos o tabuleiro de tecido vermelho, pois a ideia de construir o arquétipo do Rasaboxes de tecido veio a partir do pensamento de economizar tempo nas próximas aulas, uma vez que tínhamos apenas 50 minutos de aula em cada turma, tornando-se valioso cada segundo, logo, se todas as vezes fôssemos construir o tabuleiro, seria mais um processo exigindo tempo, e além disso, se usássemos giz para desenhar, iríamos sujar o espaço da quadra ou da própria sala de aula, podendo atrapalhar nas aulas seguintes. A ideia de construir o tabuleiro de tecido veio da facilidade de organizar com rapidez o espaço para a realização do jogo, permitindo que todos os estudantes aproveitassem por mais tempo. A Figura 3 a) e b) ilustram, respectivamente, o processo de construção do tabuleiro, e como ele ficou após a montagem.

Figura 3 - a) Construção do tabuleiro com tecido na quadra de esportes; b) estudantes no tabuleiro Rasaboxes em suas respectivas *hasas*.



Fonte: autoria própria.

Após a construção e experimentação do tabuleiro, o estudante Lucas Lima da Silva relatou seu ponto de vista a partir da sua experiência durante o jogo: –“*Os jogos foram um tanto quanto interessantes, pois eles mostram o quão são diferentes os movimentos de uma pessoa para a outra e que é complicado interpretar os movimentos de alguém e que é difícil interpretar algo oculto de seu conhecimento como é mostrado no último jogo, onde temos que adivinhar quem iniciou o movimento*”.

Os estudantes se envolveram ativamente na montagem do tabuleiro. Eles ajudaram a estender o tecido no chão da quadra e a marcar as divisões com fita adesiva. Durante o processo, alguns alunos comentaram: –“*Nunca imaginei que a gente ia construir algo assim na aula de teatro*”. Essa participação ativa não apenas economizou tempo, mas também criou um senso de pertencimento e colaboração no grupo. Um estudante brincou: –“*Parece que a gente está montando um jogo da velha gigante*.”, o que gerou risos e ajudou a descontrair o ambiente, enquanto o tabuleiro era construído.

A opção pelo tecido também teve um aspecto simbólico. O vermelho, cor vibrante e chamativa, foi selecionado para estimular a energia e a atenção dos estudantes. Além disso, o ato de construir o tabuleiro junto com os alunos teve um caráter pedagógico, pois os envolveu no processo de criação e os preparou para as atividades que viriam a seguir. Essa etapa inicial foi crucial para que os estudantes se apropriassem da técnica e entendessem seu funcionamento de forma prática.

Após a montagem do tabuleiro, expliquei brevemente as emoções que seriam trabalhadas e propus os primeiros exercícios de movimentação e expressão. Os estudantes foram convidados a

caminhar pelo tabuleiro e, ao parar em cada quadrado, expressar a emoção correspondente com o corpo e o rosto. Inicialmente, alguns alunos demonstraram timidez, mas, aos poucos, começaram a se soltar. Um estudante comentou: –*"No começo foi estranho, mas depois eu me soltei e até ri da minha cara no espelho imaginário!"*. Outro aluno, mais reservado, disse: –*"Eu não sabia que dava pra mostrar tanto só com o corpo"*. Ainda sobre a mesma prática outro estudante externou: –*"Eu não sabia como mostrar raiva sem parecer exagerado"*. Para ajudá-los, fiz uma demonstração rápida, mostrando como pequenos gestos e expressões faciais podiam transmitir emoções de forma sutil.

Aos poucos, os estudantes começaram a se soltar. Um grupo de meninas, por exemplo, criou uma coreografia espontânea ao parar no quadrante da alegria, rindo e dançando juntas. Essa atividade permitiu que os estudantes explorassem suas próprias expressões e percebessem como o corpo pode ser uma ferramenta poderosa de comunicação.

Em seguida, propus um exercício em duplas, em que um aluno guiava o outro pelo tabuleiro, indicando emoções diferentes para serem expressas. Essa atividade gerou muitas risadas e interações, mas também momentos de reflexão. Um estudante comentou: –*"Foi legal ver como a gente pode se comunicar sem falar nada"*. Outro aluno, que inicialmente estava tímido, disse: –*"Eu me senti mais à vontade quando meu colega me guiou, porque eu não precisava pensar no que fazer"*.

O nosso terceiro encontro foi realizado com o tabuleiro em sala de aula, conforme ilustra a Figura 4, uma vez que a quadra estava sendo utilizada para outros fins. O uso da sala de aula foi um tanto quanto desconfortável devido ao tamanho do espaço, que ainda possuía cadeiras ocupando a área da sala. Mas mesmo com os imprevistos, a prática do Rasaboxes foi realizada dentro das condições que tínhamos. Sempre esperamos o melhor, mas é a partir do ambiente que nos encontramos que nos desdobramos e fazemos acontecer, até condições melhores chagarem. Esse pensamento não quer dizer que temos que ficar confortáveis onde estamos, mas que podemos transformar e ressignificar os espaços e estruturas para caber nossas ideias e nossos corpos. Diante disso, foi realizada a prática com os estudantes permitindo-lhes apreciar, criar e atribuir novas ideias e sugestões dentro do jogo. Afinal, faz parte do processo de aprendizagem no ensino de teatro e suas pedagogias, o processo de troca, pois é a partir das experiências individuais que formamos o coletivo em nossas atividades, sejam elas reais ou ficções.

Figura 4 - a) Tabuleiro em sala de aula; b) estudante Paulo Ricardo experimentando a *hasa* da tristeza.



Fonte: autoria própria.

Após esse encontro, a quarta e quinta aulas foram de um percurso de experimentação dos sabores partindo da ideia da técnica do jogo que Minnick e Cole (2011) chamam de degustação. A partir da experiência do desenvolvimento da técnica com os estudantes, notou-se que é necessário estar sempre reinventando a forma de jogar e compreender o processo do jogo. Sendo necessário, algumas vezes, desviar-se do tabuleiro e ocupar novos espaços e ideias sem perder a linha de raciocínio do que estava sendo trabalhado. Seguindo essa linha de raciocínio, na quarta aula os estudantes produziram em seus cadernos pequenas ilustrações voltadas para uma das *hasas* escolhidas no tabuleiro. E na quinta aula fizemos a apreciação de sabores a partir de alimentos e das emoções presentes no jogo, o que possibilitou aos estudantes destacar suas experiências, suas emoções, lembranças e nostalgias a partir do que degustavam, fazendo associações com a *hasa* escolhida.

Para darmos início ao jogo de degustação, foi necessário conversarmos sobre o uso de metáforas para explicar determinadas coisas e sentidos, como por exemplo, a de que o professor mediador é como se fosse o “*master chef*” do jogo, e os jogadores, que são os estudantes que experimentam as *hasas*, é como se fossem os cozinheiros, e as *hasas* presentes no tabuleiro são os alimentos, constituindo os sabores experimentados. A partir disso, enquanto “*master chef*” mediadora, fiz a escolha da primeira dupla, em que um dos estudantes recebia o elemento da touca de cozinheiro na cabeça e o outro jogador recebia uma venda para lhe cobrir os olhos. Durante a vestimenta desses elementos foi possível notar que os estudantes jogadores começavam a sentir-se parte do processo, pois um elemento diferente que surge na sala de aula faz total diferença diante da visão monótona que temos do espaço escolar. A partir da vestimenta desses elementos, o jogador que se encontrava de touca escolhia um alimento ali disponibilizado pelo “*master chef*” e direcionava até a boca do estudante vendado para apreciação do sabor, e após a apreciação, o

degustador conectava o sabor do alimento com uma das *hasas* que se faziam presentes no tabuleiro, além de destacar suas sensações no momento da apreciação. Após esse processo de interação e troca, os jogadores escolhiam mais dois estudantes da turma para serem o cozinheiro e o degustador, dando continuidade ao jogo até que todos os estudantes da turma tivessem a oportunidade de participar, e ao final discutimos sobre o processo elaborado de forma prática, fazendo conexão com o conhecimento prévio que já havíamos estudado sobre a temática.

Por meio das experiências vividas a partir da técnica Rasaboxes, é possível notar nas falas e no processo de escrita dos estudantes as narrativas e experiências recheadas de sentidos e significados. É claro que sempre iremos nos deparar com situações em que o estudante se encontra desmotivado para participar, não vendo as práticas como possibilidades de aprendizagem, mas é também diante desse cenário que nos desdobramos para buscar saber o que está acontecendo ou até mesmo insistir na participação desse aluno, que mesmo apresentando uma recepção não agradável deve realizar suas anotações a respeito das sensações sentidas ali naquele momento e espaço, pois o jogo do sentido e de como o indivíduo se sente em diversos momentos também faz parte do ser humano como ser histórico e sócio-cultural e cada experiência e sensação é válida para a continuidade e para os processos de construção da prática em sala de aula.

4 EXPERIÊNCIA DO PÚBLICO ESCOLAR COM O TEATRO

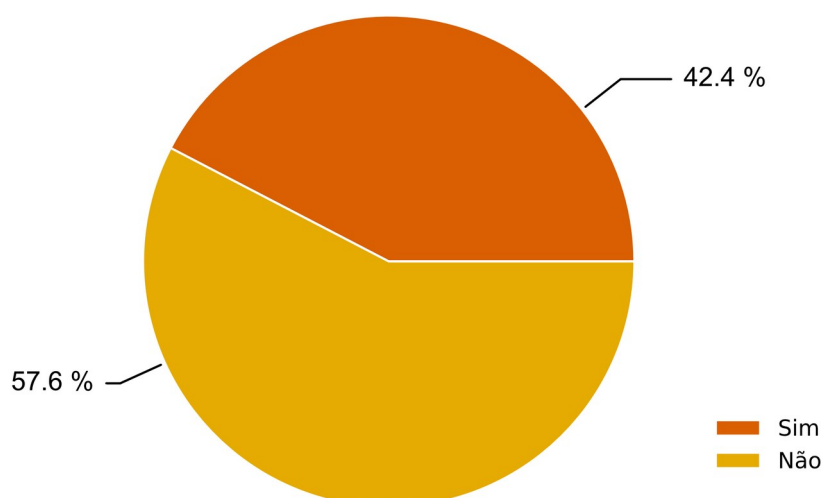
O contato com o teatro pode parecer, à primeira vista, uma prática acessível. Pois bastaria conferir a programação local e dirigir-se a um espaço cultural. No entanto, para muitos estudantes, essa vivência esbarra em desafios concretos, como a distância geográfica de centros urbanos que concentram as casas de espetáculos. No município de Zé Doca, que possui população aproximada de 41.943 habitantes segundo o último censo do IBGE (2022), por exemplo, não há teatros ou grupos teatrais consolidados, o que limita significativamente o acesso à arte como um todo. Apesar dessas barreiras, é importante ressaltar que o teatro não se restringe a grandes palcos, pois as artes cênicas podem florescer em espaços alternativos, desde que haja estímulo e oportunidade para ser trabalhada e desenvolvida.

Antes de iniciar as práticas teatrais com os estudantes, foi realizada uma pesquisa quantitativa com 59 alunos das turmas do 1º ano do Ensino Médio, com o objetivo de mapear suas experiências e compreensões sobre o teatro. A investigação foi conduzida por meio de um relatório respondido pelos estudantes, cujos dados foram posteriormente tabulados, convertidos em percentuais e analisados, servindo de base para o planejamento da etapa prática da pesquisa.

Os resultados que estão ilustrados no gráfico da Figura 5 representam a distribuição dos alunos consultados em dois grupos distintos: os que já haviam participado de alguma atividade teatral e aqueles que ainda não haviam participado.

Figura 5 - Participação dos estudantes em atividades teatrais.

Já participou de atividades teatrais antes?



Fonte: autoria própria.

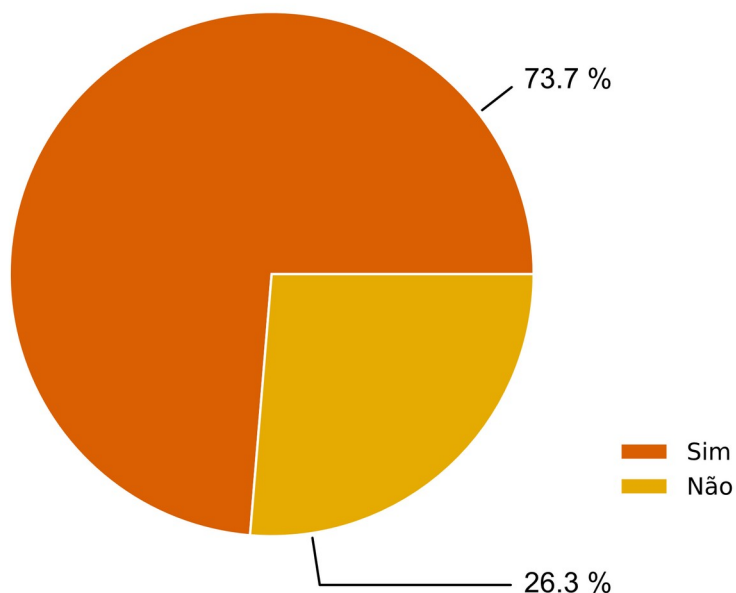
A pesquisa evidenciou que a maioria dos estudantes nunca tiveram contato significativo com o teatro. Dos entrevistados, 57,6 % do total nunca participaram de uma peça teatral, enquanto 42,4 % tiveram alguma experiência, mesmo que pontual, seja em apresentações escolares, eventos religiosos ou atividades na infância. Para muitos estudantes a igreja desempenhou um papel importante como espaço de iniciação às práticas teatrais, oferecendo oportunidades de participação em encenações temáticas e apresentações comemorativas que geralmente acontecem nas igrejas. Essas práticas, embora não configurem um ensino técnico ou sistematizado de teatro, mostram-se significativas para o desenvolvimento expressivo da comunicação e da sensibilização artística desses jovens.

Além disso, os dados chamam a atenção para o fato de que nenhum desses momentos foram voltados para o ensino formal ou técnico do teatro no contexto escolar ou outros espaços, configurando um público majoritariamente iniciante e destacando uma carência formativa e significativa na sua trajetória escolar.

Quando questionados sobre a apreciação de espetáculos, o cenário se mostra um pouco mais positivo, sugerindo que alguns já assistiram a peças, ainda que sem oportunidades de vivenciar a prática teatral como protagonistas. Esse dado reforça uma assimetria comum, pois, muitos são espectadores ocasionais, mas poucos experimentaram o teatro como linguagem artística ativa. Embora a prática não aconteça, a experiência como espectador é mais comum, com 73,7 % do total já tendo assistido a uma peça teatral, enquanto 26,3 % do total não assistiram. Isso revela que o teatro é, para a maioria, uma linguagem conhecida enquanto produto cultural, mas não como espaço de expressão pessoal, conforme ilustra a Figura 6.

Figura 6 - Apreciação de peças teatrais.

Você já assistiu a alguma peça de teatro?



Fonte: autoria própria.

Apesar do acesso limitado, os estudantes demonstraram interesse genuíno pelas artes cênicas. A Figura 7 aponta uma preferência significativa pela atuação, sendo que 56,4 % indicaram interesse por essa área, enquanto 36,4 % demonstraram mais atenção pela história e 7,3 % pelo trabalho com cenários. Esses dados sugerem que o desejo de se expressar artisticamente existe, ainda que submerso por barreiras práticas e emocionais.

Portanto, o interesse se concentra de forma massiva na atuação, superando inclusive o interesse pela história e pelos cenários. Isso revela um desejo latente de expressão corporal e performática, constituindo um terreno fértil para o desenvolvimento da prática teatral proposta na pesquisa.

Figura 7 - O que mais desperta atenção do estudante no teatro.



Fonte: autoria própria.

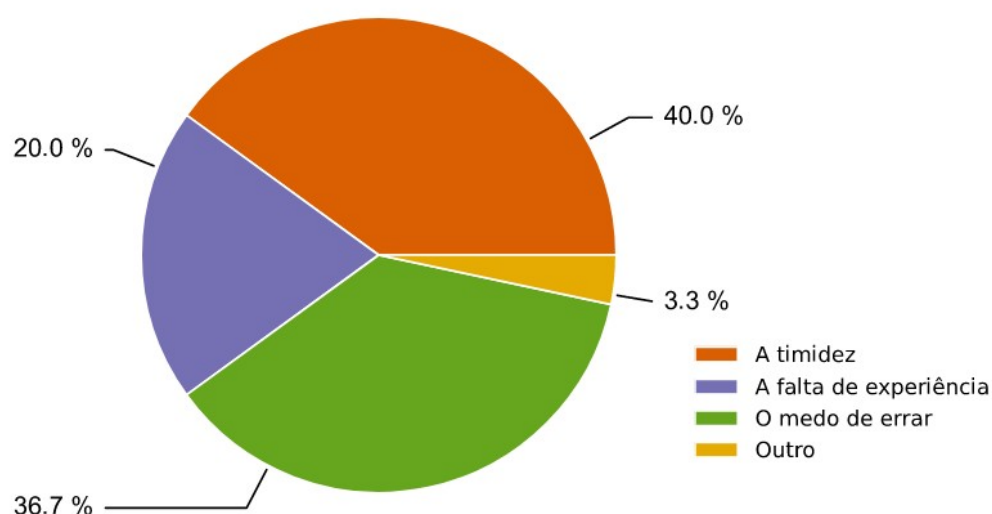
Um dos principais obstáculos identificados foi o medo de se expor publicamente como ilustra a Figura 8. A timidez e o receio do julgamento alheio são sentimentos recorrentes, o que exige uma abordagem pedagógica cuidadosa. Para envolver os estudantes em atividades teatrais, é essencial criar um ambiente de confiança, com jogos dramáticos, exercícios de expressão corporal e trabalhos em grupo que preparem gradualmente para apresentações públicas. Afinal, como em qualquer atividade humana, a segurança nasce da preparação e da familiaridade com a prática.

A timidez foi citada por 40,0 % do total e o medo de errar por 36,7 %. Somados, estes dois fatores de natureza psico-afetiva representam a principal barreira para 76,7 % dos estudantes, configurando a expressão do que Augusto Boal (2002) chamaria de “polícia na cabeça”, que se tratam de mecanismos internalizados de censura que paralisam o potencial expressivo. A falta de experiência, citada por 20,0 % dos estudantes, aparece como um obstáculo secundário, porém relevante, que se conecta com os anteriores. Sendo que a não familiaridade com a prática alimenta o ciclo de medo e insegurança. Essa análise é corroborada pelo dado alarmante da Figura 20, mostrando que 72,4 % já se sentiram constrangidos ao se expressar em público. É nesse contexto que a técnica Rasaboxes se insere não como uma opção, mas como uma necessidade metodológica a ser trabalhada dentro do contexto escolar. Seu caráter lúdico e sua estrutura baseada em jogos e *hasas* (emoções) oferecem um desvio estratégico para contornar tanto a timidez e o medo quanto a falta de experiência.

Em vez do mediador pedir expressão, pede-se jogo, em vez de focar no julgamento, foca-se na exploração das emoções no tabuleiro. A técnica, portanto, se propõe a criar uma zona protegida para que esse corpo inibido e inexperiente possa, progressivamente, se adaptar e se encontrar com sua capacidade de expressar, explorar e sentir.

Figura 8 - Desafios durante a expressão corporal.

O que você acha mais desafiador em atividades que envolvem expressão corporal?



Fonte: autoria própria.

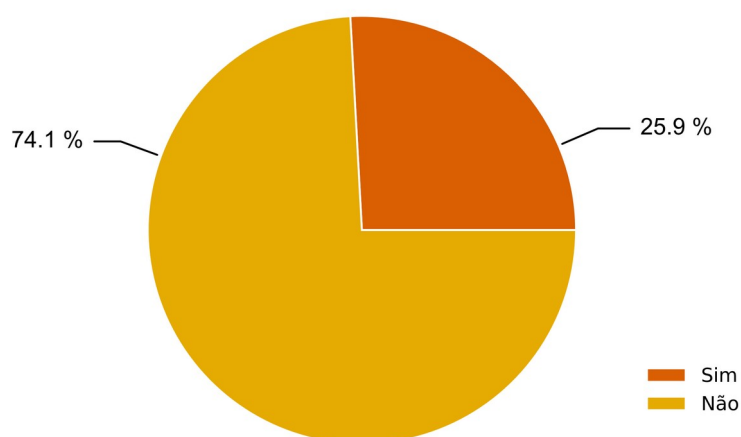
Outro dado relevante é o desconhecimento sobre “jogos teatrais”. Apenas 25,9 % já haviam participado de atividades desse tipo, conforme ilustrado no gráfico da Figura 9. Para a maioria, a ideia de “jogo” ainda está associada a competições esportivas ou eletrônicas, distante da proposta colaborativa e expressiva do teatro. No entanto, esse repertório prévio apresentado pelos estudantes não foi ignorado. Pelo contrário, o conhecimento prévio serviu como ponte para introduzir os jogos teatrais, familiarizando-os com a noção de regras, interação e diversão, já presente em outras modalidades de jogos. Sendo ressignificadas para fins do teatro, ampliando a compreensão dos estudantes sobre as artes cênicas como um todo e principalmente voltadas para a técnica da prática Rasaboxes que é o foco principal desta pesquisa.

O gráfico da Figura 9 destaca que 74,1 % eram completamente iniciantes em jogos teatrais e improvisação. Isso significa que o jogo, um dos principais instrumentos pedagógicos do teatro educacional, ainda é uma linguagem desconhecida para a maioria dos nossos estudantes. Essa falta de familiaridade representa, simultaneamente, um desafio e ao mesmo tempo uma possibilidade. É um desafio porque não há repertório prévio que possa servir de apoio para professores de teatro,

porém, é também uma possibilidade, pois permite introduzir o jogo teatral em sua forma mais básica e essencial, sem vícios, resistências ou interpretações equivocadas a respeito da prática no ensino de artes. Assim, abre-se a oportunidade de construir, desde o início, uma compreensão genuína de seu potencial expressivo, criativo e colaborativo.

Figura 9 - Participação em jogos teatrais e improviso.

Você já participou de jogos teatrais ou atividades de improvisação?



Fonte: autoria própria.

Apesar dos desafios, os estudantes demonstraram expectativas positivas em relação às aulas de teatro, especialmente com a técnica Rasaboxes, uma técnica que trabalha emoções e expressividade corporal a partir da linguagem teatral. As Figuras 10 e 11 revelam interesses particulares na área teatral e evidencia que 94,7 % dos discentes nunca participaram de oficinas teatrais, o que torna essa uma oportunidade única de descoberta. Deixando claro o desejo de superar a timidez, melhorar a comunicação e fortalecer o trabalho em grupo.

As expectativas em relação aos jogos teatrais, por sua vez, desenham um mapa de carências que dialoga diretamente com os obstáculos anteriormente mapeados nos gráficos. Os alunos concentraram suas esperanças em melhorar a expressão corporal e superar a timidez, que juntas se destacam na pesquisa. Esse resultado nos revela que os estudantes não buscam nos jogos teatrais um passatempo ou uma atividade meramente recreativa, por mais que seja bom. Eles projetam nessas atividades uma função de desenvolvimento pessoal e corporal, enxergando o jogo como um instrumento de transformação de si mesmos, uma técnica para superar suas inibições e conquistar autonomia sobre seus corpos e vozes. O dado menos expressivo, na Figura 10, sobre trabalhar em grupo, equivalente a 22,8 %, não significa seu desprezo, mas sugere que o trabalho coletivo é

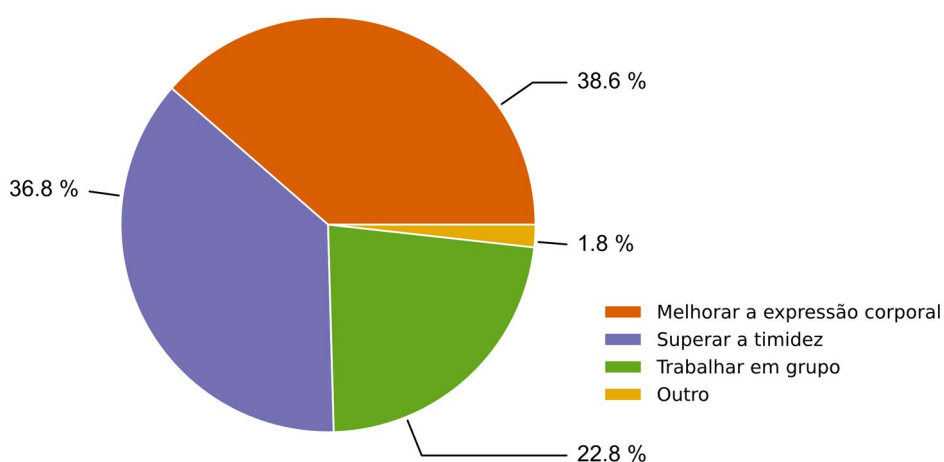
entendido como o meio para se chegar a um objetivo maior, que é o crescimento individual e a vivência de todo o grupo na prática. Portanto, as expectativas dos alunos validam profundamente a técnica utilizada, pois mostram que eles estão em busca exatamente do que a prática do jogo teatral, e em especial a técnica Rasaboxes, pode oferecer, um caminho lúdico para a autossuperação e experimentação teatral.

Os dados ilustrados na Figura 11, que mapeia a experiência prévia com oficinas de teatro, é, talvez, o mais revelador de todo o diagnóstico. O fato de 94,7 % nunca terem participado de um curso ou oficina na área confirma o perfil do grupo como absolutamente iniciante em processos formativos voltados para a área teatral. Trata-se de um dado que ultrapassa a dimensão quantitativa, delimitando o próprio campo de atuação da pesquisa. Trabalhamos com um público para o qual o teatro, enquanto disciplina e linguagem a ser aprendida, constitui uma novidade quase completa em pleno Ensino Médio.

Essa lacuna expressiva justificou o caráter introdutório e fundamental da intervenção proposta. Nesse contexto, a técnica Rasaboxes não se apresentou como mais uma ferramenta dentro de um repertório prévio, mas como a base sobre a qual uma relação inicial com a linguagem cênica pode ser construída, contribuindo para preencher um vazio formativo que acompanhou esses estudantes ao longo de sua trajetória escolar.

Figura 10 - Expectativas com os jogos teatrais.

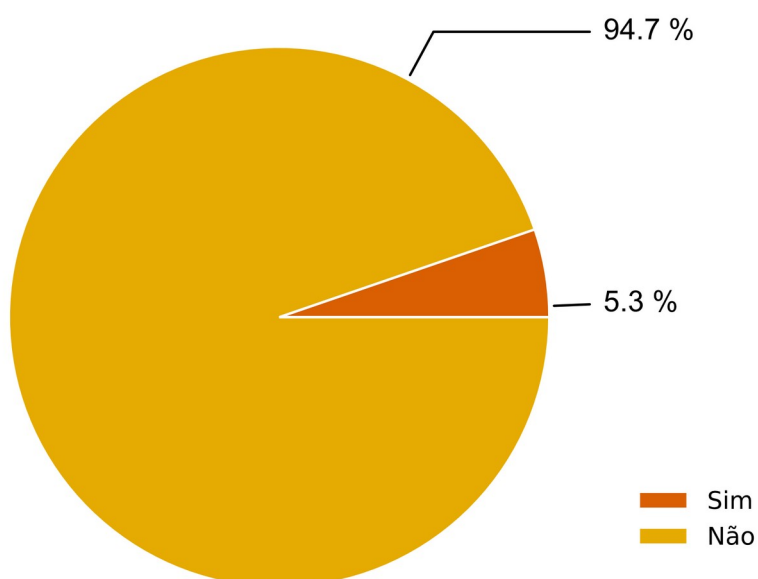
O que você espera aprender com os jogos teatrais/ação de jogar?



Fonte: autoria própria.

Figura 11 - Experiência com oficinas e jogos teatrais.

Você já fez algum curso ou oficina de teatro?



Fonte: autoria própria.

Um dado que chamou atenção, e que está ilustrado no gráfico da Figura 12, é o alto índice de estudantes que demonstram afinidade e interesse por atividades coletivas. Os resultados indicam que sendo, 84,5 % gostam de brincar ou jogar em grupo, enquanto apenas 15,5 % preferem não participar. Esse resultado é significativo, pois indica uma predisposição natural para a colaboração e interação social para o trabalho teatral, que é extremamente fundamental para o trabalho coletivo.

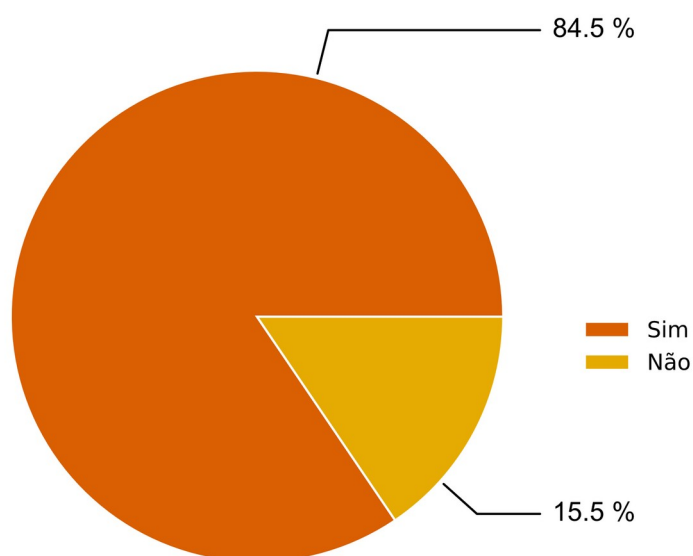
A preferência pelo coletivo sugere que, embora muitos tenham dificuldades com a exposição pública como visto em gráficos anteriores, há uma abertura para práticas que envolvem troca, ludicidade e construção conjunta. Observa-se um terreno fértil para a introdução da técnica Rasaboxes, que provém do espírito de grupo, de trabalho coletivo para desenvolver confiança, criatividade e expressão.

No entanto, é importante não ignorar os 15,5 % que não se identificam com jogos e prática em grupo. Pois, suas razões podem variar, desde timidez até experiências negativas anteriores e demandam uma abordagem com mais sensibilidade, respeitando seus limites enquanto eram convidados de maneira gradual a experimentarem novas formas de interação, sendo assim, foi necessário realizar um trabalho a passos de formiguinhas (trabalho realizado em pequenos passos e sem pressa).

Esse contraste entre o entusiasmo pela coletividade e os receios individuais reforçam a importância de um processo pedagógico acolhedor, onde o teatro não seja impositivo, mas um convite à descoberta de si e do outro. Esses dados não apenas revelam uma predisposição para a colaboração, mas define o principal desafio e a maior oportunidade da intervenção pedagógica, que foi a necessidade de canalizar o entusiasmo dos 84,5 % para criar uma rede de acolhimento segura que fosse capaz de incluir e dar voz aos 15,5 % dos estudantes que não gostavam de desenvolver trabalhos em grupo. Dessa forma, o grupo deixa de ser apenas um dado estatístico e se transforma na ferramenta central para a superação das inseguranças individuais e o foco no trabalho colaborativo, que foi um dos objetivos alcançados com a técnica Rasaboxes. Afinal, se o grupo já é um espaço de prazer para a maioria, por que não o transformar também em um espaço de acolhida e de conhecimento?

Figura 12 - Brincadeiras e jogos em grupo.

Você gosta de brincar ou jogar em grupo?



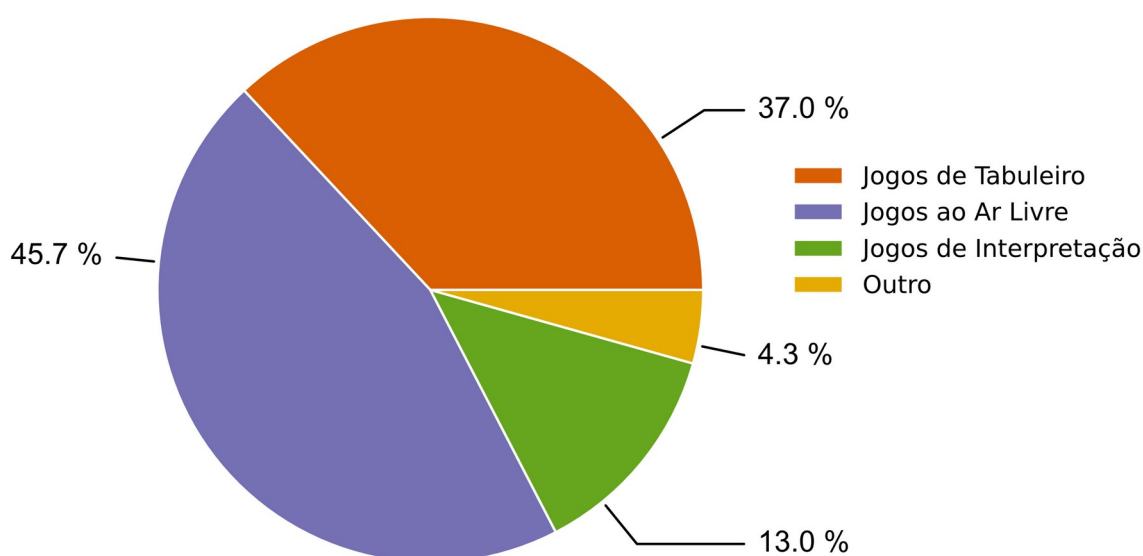
Fonte: autoria própria.

Os dados ilustrados no gráfico da Figura 13 também representam uma fonte informação valiosa no contexto desta pesquisa, pois se referem às preferências dos estudantes em relação aos tipos de jogos que mais apreciam quando realizados em grupo. Os resultados mostram uma predominância de jogos ao ar livre (45,7 %), seguidos por jogos de tabuleiro (37,0 %), enquanto jogos de interpretação (13,0 %) e outras modalidades (4,3 %) aparecem com menor expressividade.

Esses dados nos trazem ideias valiosas para a aplicação de práticas teatrais em sala de aula. Chama a atenção o percentual de alunos interessados em jogos ao ar livre, indicando um alto interesse por atividades que envolvem interações físicas, mobilidades, mostrando que os estudantes possuem uma predisposição para atividades corporais e espaciais, sendo elementos centrais no teatro. Isso abre caminho para exercícios que integrem ação, deslocamento e trabalho em equipe, como a ação de jogar e a própria técnica Rasaboxes, que podem ser conciliadas ao ar livre, uma vez que se conecta com jogo de tabuleiro, envolvendo interpretação no processo de criação e experimentação. Ao observar o interesse por jogos de tabuleiro (37,0 %), percebe-se a atração por jogos com regras estruturadas e estratégias, uma vez que os jogos de tabuleiro possuem essa linha de raciocínio, nos indicando que muitos estudantes se engajam em atividades que exigem raciocínio lógico e colaboração. Essa característica pode ser aproveitada em jogos teatrais com narrativas construídas coletivamente, onde o planejamento e a tomada de decisão em grupo sejam incentivados. Apesar dos jogos de interpretação (13,0 %) serem menos expressivos, esse percentual demonstra que uma parcela dos estudantes já tem familiaridade com elementos performáticos, seja em brincadeiras de faz de conta, ou outras formas de representação. Esses estudantes tornaram-se grandes aliados no processo de introdução ao teatro, atuando como facilitadores entre os colegas. Uma possível explicação para o baixo percentual com relação aos jogos de interpretação pode ter sido a falta de contato dos estudantes com o teatro.

Figura 13 - Jogos e interesses dos estudantes.

Se sim, quais tipos de jogos você mais gosta?



Fonte: autoria própria.

Com relação à criatividade, analisando o gráfico ilustrado na Figura 14, 65,5 % que responderam aos questionários disseram que se consideram criativos, enquanto 34,5 % disseram não possuir essa característica. Essa divisão oferece um retrato interessante sobre como os jovens enxergam sua própria capacidade inventiva e como isso pode impactar sua relação com o teatro e suas experiências com as *hasas*. Portanto, muitas vezes, a criatividade é associada a talentos artísticos "natos", e na verdade, trata-se de uma habilidade que se manifesta de múltiplas formas, como na resolução de problemas, na maneira de contar histórias ou até na improvisação do próprio cotidiano. O fato de 65,5 % dos estudantes se identificarem como criativos sugere que existe uma base de autoconfiança que pode ser direcionada para as práticas teatrais, como improvisação, construção de personagens e criação de cenas a partir das *hasas*. Muitos podem não associar essa criatividade às artes cênicas, mas sim a outras áreas, como música, escrita, desenhos ou até mesmo jogos eletrônicos, indicando um potencial a ser explorado, inclusive dentro da linguagem teatral.

Por outro lado, os 34,5 % que não se veem como criativos podem ter essa percepção por falta de oportunidades para exercitar a imaginação em contextos estruturados como aulas tradicionais focadas em repetição, que podem limitar a criatividade, como a ideia de que só é criativo quem sabe desenhar, pintar, atuar ou tocar algum instrumento. Por isso, é necessário fortalecer o teatro como instrumento de conhecimento, ensino, aprendizagem e redescoberta criativa. Uma vez que, as artes cênicas, por sua natureza coletiva, também são lúdica, é um espaço ideal para validar o processo criativo dos 65,5 %, oferecendo uma diversidade de possibilidades para que os estudantes se expressem, fortalecendo a base do conhecimento e a experimentação teatral em si.

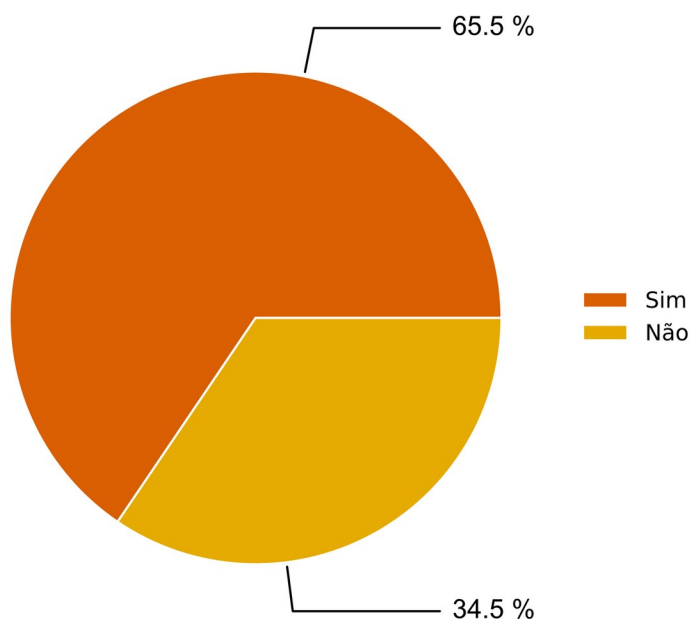
Além disso, é necessário trabalhar esse desbloqueio da criatividade dos 35,5 % dos estudantes que se consideram sem criatividade para o teatro e outras atividades artísticas, mostrando que o processo criativo não é um dom, mas uma habilidade que se exercita ao longo do processo de vivência e experimentação do teatro e da simples ação de jogar. Dessa forma, reforçando para os que já se veem como criativos, o teatro como espaço para dar voz e forma a essa habilidade e para aqueles que duvidam de si, mostrar que a criatividade não está somente ligada ao fato de "ser artista", mas também de "ser humano".

Dessa forma, esse grupo que não se vê como criativo, não possui uma deficiência em termos de capacidade, mas sim uma demanda formativa, a necessidade de que a prática teatral, por meio da experiências concretas como o jogo e a técnica Rasaboxes, faça parte da experiência escolar desses estudantes, desenvolvendo o senso de que criatividade é resultado da ação, e não um pré-requisito para ela. Assim, o êxito da técnica aplicada no contexto escolar depende totalmente da capacidade

de fazer com que todos os estudantes, independentemente de sua autoimagem inicial, se reconheçam como co-criadores no tabuleiro de emoções que constituiu o processo de ensino.

Figura 14 - Criatividade em atividades artísticas.

Você se considera uma pessoa criativa?

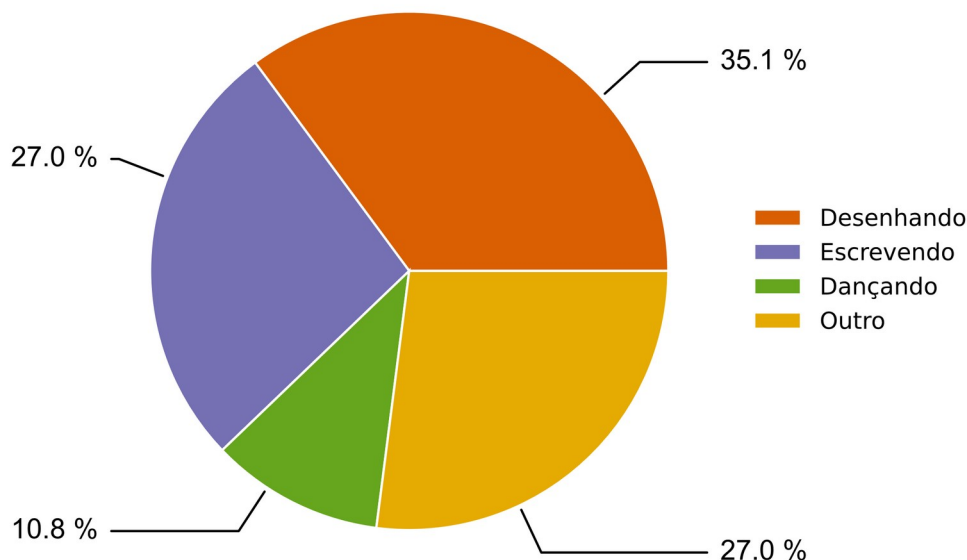


Fonte: autoria própria.

Considerando os 65,6 % de alunos que se consideram criativos, suas expressões concentram-se em desenho (35,1 %) e escrita (27,0 %), com pouca representatividade em dança (10,8 %), conforme ilustrado no gráfico da Figura 15. Além disso, a categoria “outro” (27,0 %) indica que a criatividade pode estar se manifestando em formatos não mapeados através do questionário aplicado, mas descritos durante a pesquisa, como outros exemplos envolvendo jogos e atividades do cotidiano do estudante.

Figura 15 - Expressão da criatividade dos estudantes.

Se sim, como você costuma expressar sua criatividade?



Fonte: autoria própria.

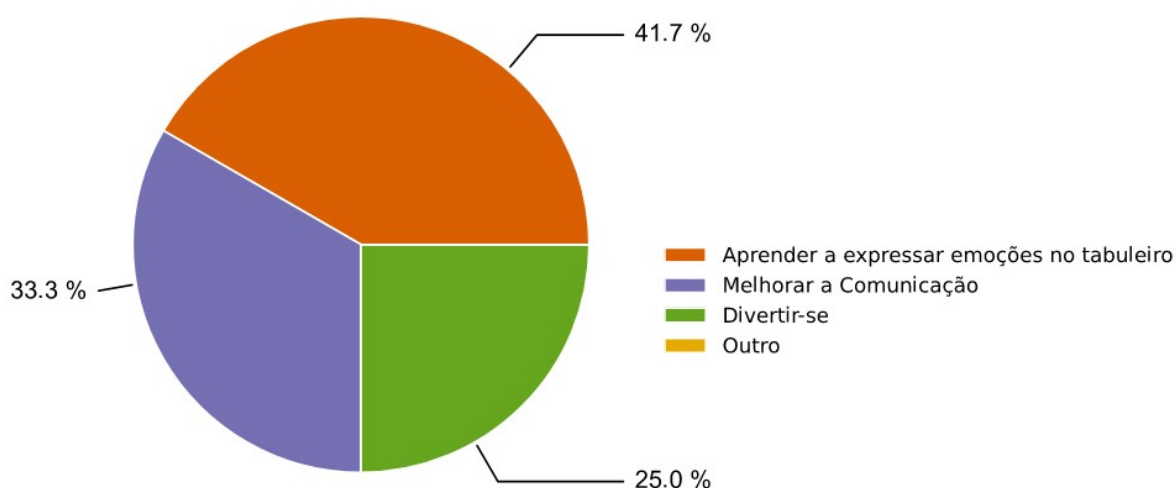
E para chegarmos no contexto principal que é o foco dessa pesquisa, foi necessário passar por toda essa investigação, desde o contato básico dos estudantes com o teatro, para assim sabermos o percurso que estaria por vir. Afinal, é necessário conhecer o território para depois pisarmos e fazermos acontecer. A partir desse percurso, foi introduzida a técnica Rasaboxes, tomando-se o cuidado de explicar do que se tratava e qual o seu contexto no mundo do teatro e o que seria vivenciado no ambiente escolar.

Com relação à aplicação da técnica Rasaboxes, foi investigado o propósito dos estudantes com relação ao interesse por essa prática, tendo em vista o arcabouço teórico que eles dispunham com base nas explicações dadas em sala de aula. As expectativas dos estudantes em relação à técnica Rasaboxes concentraram-se em três eixos: expressão emocional (41,7 %), melhoria da comunicação (33,3 %) e diversão (25,0 %) como pode ser observado no gráfico da Figura 16. A predominância do primeiro aspecto reforça a carência de espaços para explorar emoções no contexto educacional, enquanto o foco em comunicação pode estar ligado a dificuldades prévias de expressão comunicativa. A ausência de respostas em “outro” (0%) indica que a técnica cobre as expectativas imediatas dos participantes, o que indica que eles conseguiram compreender, de um modo geral, as zonas de abrangências da técnica dentro da perspectiva da expressividade teatral, uma vez que emoções, comunicação e diversão estão inclusas dentro do processo do jogo das *hasas*.

A aparição da diversão como terceiro maior percentual sugere que os estudantes também buscam um espaço de leveza e ludicidade, possivelmente como contraponto ao peso emocional associado à exposição pública e ao ensino, por ser escola integral sem muitas opções de distração nos intervalos de aula. Então, foi analisado na prática, como essas expectativas se articulam dentro do jogo das hasas, no qual emoção, comunicação e ludicidade se entrelaçam como partes inseparáveis da experiência teatral.

Figura 16 - Expectativas com a realização da prática da técnica Rasaboxes.

O que você espera da técnica Rasaboxes?



Fonte: autoria própria.

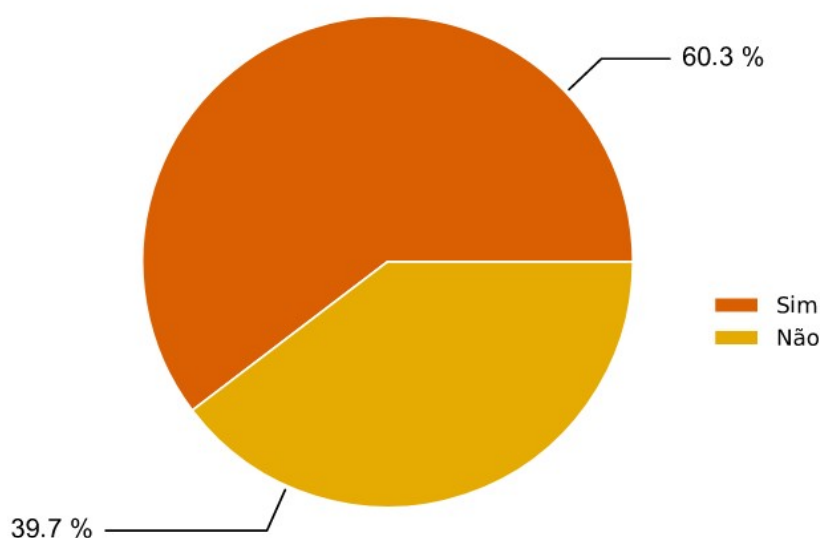
Essas expectativas em relação à técnica Rasaboxes não são isoladas. Quando questionados sobre preocupações ou anseios gerais nas aulas que estariam por vir, 60,3 % dos discentes admitiram ter expectativas, indicando que a técnica pode ser uma resposta a demandas já existentes no contexto teatral no espaço escolar, como curiosidade e um maior envolvimento em atividades práticas conforme ilustrado no gráfico da Figura 17. Já os 39,7 % que não relataram expectativas específicas talvez encarem o Rasaboxes como uma atividade complementar, sem carga de expectativas ou exigências.

Esse resultado pode refletir tanto um distanciamento inicial em relação ao teatro, evidenciando pouca familiaridade dos estudantes com práticas teatrais, quanto uma postura de observação cautelosa e desconfiável, muito comum quando o estudante ainda não compreende plenamente o que a atividade exigirá ou proporcionará. Em ambos os casos, o dado sugere que a intervenção precisaria acontecer e principalmente acolher diferentes níveis de expectativa e

engajamento, permitindo que o contato com a técnica, na prática, fosse o fator determinante para a construção de sentido e envolvimento dos alunos dentro do contexto escolar e principalmente do ensino de teatro na escola.

Figura 17 - Expectativas e anseios com a prática Rasaboxes.

Você tem alguma expectativa ou preocupação em relação às aulas?



Fonte: autoria própria.

Com relação à análise das preferências dos estudantes em atividades em grupo, os dados revelam que os estudantes possuem motivações distintas ao participarem de atividades em grupo, destacando-se três aspectos principais que estão ilustrados no gráfico da Figura 18. A colaboração aparece como o fator mais valorizado, representando 45,8 % das respostas. Esse resultado indica que quase metade dos alunos prioriza o trabalho em equipe, a interação social e a construção conjunta de conhecimentos, sugerindo que eles reconhecem a importância da dinâmica coletiva no processo de aprendizagem. Em segundo na lista de preferências, com 28,8 %, está o aprendizado. Essa parcela significativa de estudantes indica que, embora valorizem a colaboração, também buscam atividades que efetivamente contribuam para sua formação acadêmica, principalmente para a aprendizagem artística. Esse dado pode refletir uma visão pragmática, na qual o aspecto educativo permanece como um objetivo central, mesmo em contextos mais colaborativos.

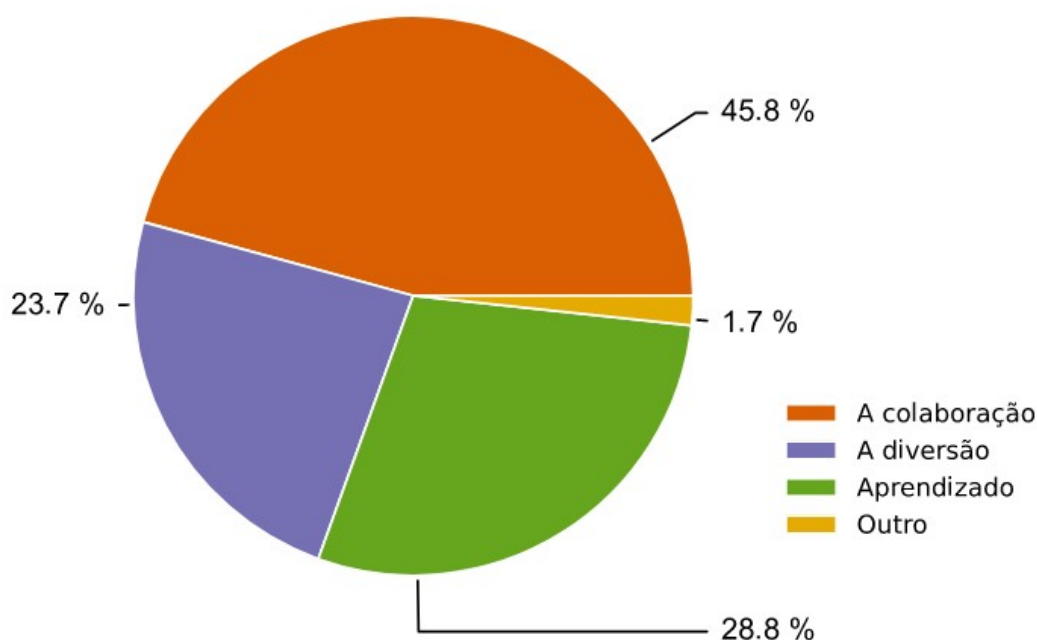
Por fim, 23,7 % dos estudantes destacam a diversão como o que mais apreciam nessas atividades. Essa porcentagem expressiva indica que, para uma parte considerável dos estudantes, o

engajamento em grupo está fortemente associado ao aspecto lúdico e descontraído, o que pode ser um fator motivacional importante para sua participação nas práticas realizadas. Além disso, é interessante notar que a categoria "outro" obteve apenas 1.7% das respostas, o que demonstra que as opções fornecidas no questionário foram suficientes para abranger a maioria das expectativas dos participantes.

Em síntese, o gráfico aponta para a formação de um pacto educacional implícito, que orienta expectativas e comportamentos dos alunos. Os estudantes sinalizaram, de forma clara, que estão dispostos a colaborar, desde que esta colaboração resulte em aprendizado significativo e seja mediada pela diversão. A técnica Rasaboxes, portanto, não foi imposta a esse grupo, mas se apresenta como uma resposta metodológica que resume e atende a essas três demandas que se encontram interligadas: ela é colaborativa, educativa e lúdica em seu processo de execução, configurando-se, assim, não como uma escolha arbitrária para realizar a prática, mas como consequência lógica do perfil motivacional identificado naquele grupo de estudantes que esperavam ser atraídos.

Figura 18 - Expectativas de atividades e práticas em grupo.

O que você mais gosta em atividades em grupo?



Fonte: autoria própria.

Além da análise das preferências, foram analisados também os principais desafios que os estudantes veem ao participarem de atividades que envolvem expressão corporal. Pode parecer algo

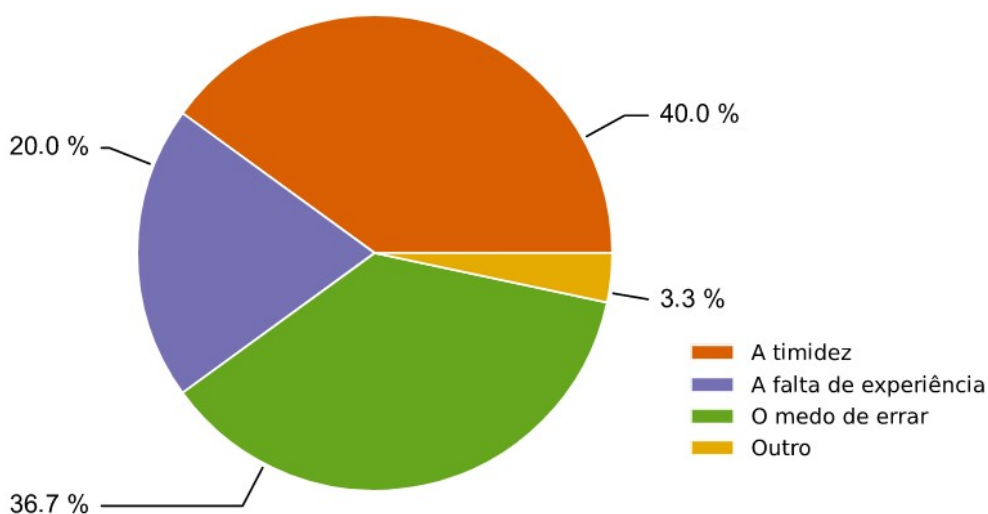
simples, mas são diversos os detalhes que os próprios estudantes destacam quando o foco é expressar e envolver o corpo na prática. A partir do gráfico ilustrado na Figura 19, verifica-se que a expressão corporal apresenta desafios significativos para os estudantes, sendo a timidez a principal barreira (40,0 %). A timidez aparece como o maior obstáculo, afetando 4 a cada 10 estudantes. Esse resultado sugere que questões de autoconfiança e receio de julgamento social pesam mais do que fatores técnicos que envolvem a expressão corporal e colocar-se em cena. A porcentagem expressiva indica que intervenções artísticas pedagógicas dentro da ação de jogar devem considerar estratégias para reduzir a ansiedade social em primeiro lugar. O segundo principal desafio apontado pelos estudantes é o medo de errar, com 36,7 % do total pesquisado, próximo ao percentual da timidez. O medo de errar demonstra que a pressão por desempenho adequado preocupa mais de um terço dos estudantes. Esse dado se conecta com a cultura educacional que frequentemente penaliza erros em vez de valorizá-los como parte do aprendizado. Por isso, sempre deixo claro durante as práticas que ali também é um espaço para errarmos e aperfeiçoarmos, pois o erro faz parte do processo de construção e desconstrução da aprendizagem. Além da timidez e do medo de errar, 20,0% dos estudantes consideram que o principal desafio é a falta de experiência prática, enquanto apenas 3,3 % dos alunos atribuem o desafio da expressão corporal a outros fatores, o que indica que o questionário cobriu adequadamente os principais desafios percebidos.

O significado geral desses dados é evidente, pois o maior obstáculo para a expressão corporal não é técnico, e sim emocional e comportamental. O predomínio da timidez e do medo de errar, que juntos representam 76,7 % das respostas, indica que o corpo do estudante não está limitado por falta de habilidade, mas por barreiras emocionais e comportamentais relacionadas à ansiedade social e à insegurança diante dos colegas e público. Trata-se, portanto, de um bloqueio amplo, e não de uma dificuldade pontual.

Diante disso, a implicação metodológica torna-se clara no decorrer da pesquisa, pois qualquer abordagem voltada à expressão corporal, incluindo a técnica Rasaboxes, precisa inicialmente funcionar como um espaço de segurança emocional e sem pressão ao se realizar as práticas. O desenvolvimento técnico só se torna possível quando os mecanismos internos de autocensura começam a ser reduzidos e compreendidos no decorrer do jogo. Assim, a eficácia da prática não será medida apenas pelo refinamento e desenvolvimento dos movimentos, mas pela capacidade de construir um ambiente no qual errar não represente ameaça, e a exposição corporal dos estudantes seja acolhida como parte legítima e compartilhada do processo cênico e de aprendizagem.

Figura 19 - Desafios em atividades que envolvem expressão corporal.

O que você acha mais desafiador em atividades que envolvem expressão corporal?



Fonte: autoria própria.

Esses números reforçam a importância de criar um ambiente acolhedor em sala de aula, especialmente em atividades que exijam expressão. Quando os alunos se sentem constrangidos, sua participação e engajamento podem ser significativamente afetados, limitando oportunidades de desenvolvimento pessoal, acadêmico e artístico. Essa realidade abre espaço para discutir estratégias que ajudem os estudantes a superarem barreiras e a se sentirem mais confortáveis em se expressar, tanto individualmente quanto em grupo. Essa análise é corroborada pelos dados representados no gráfico da Figura 20, que indica que 72,4 % dos estudantes já se sentiram constrangidos ao se expressar em público, enquanto apenas 27,6 % afirmam não ter vivenciado essa situação. Esses dados destacam que a dificuldade em se expor diante dos outros é uma experiência comum para a grande maioria dos alunos, o que pode influenciar diretamente sua participação durante as práticas do Rasaboxes.

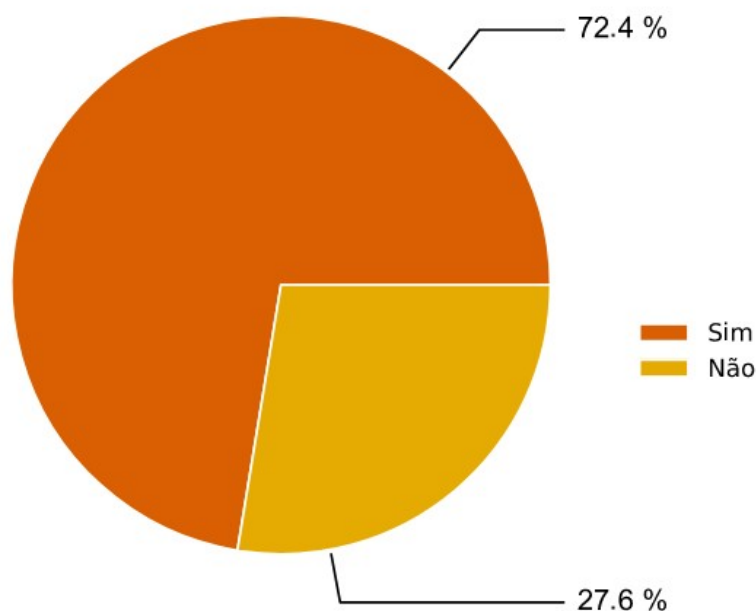
O significado desse dado foi decisivo para a compreensão do grupo com o qual eu trabalharia. Um percentual de 72,4 % não expressa apenas uma maioria, ele demonstra que o constrangimento se tornou uma experiência amplamente compartilhada, quase constituindo uma norma dentro do ambiente escolar. Isso indica que a dificuldade de se expor não caracteriza apenas um grupo tímido, mas configura o estado emocional predominante da turma como um todo. Dessa forma, o dado se transforma no diagnóstico central que me orientou a pensar toda a condução metodológica a partir da técnica realizada na pesquisa, indo além de apenas saber como realizar cada prática. Os dados evidenciam que a inibição não é um desafio secundário, mas o principal

ponto de bloqueio a ser trabalhado. Assim, a construção de um ambiente acolhedor deixa de ser apenas uma recomendação pedagógica e passa a ser um requisito indispensável para qualquer avanço na prática da Rasaboxes.

O êxito da técnica dependeu totalmente da capacidade de transformar um cenário em que o constrangimento era bastante presente, em um espaço onde a expressão vulnerável fosse legitimada, encorajada e reconhecida como elemento essencial tanto do jogo quanto da aprendizagem.

Figura 20 - Reações ao se expressar em público.

Você já se sentiu constrangido ao se expressar em público?



Fonte: autoria própria.

Os dados coletados também apontam um panorama significativo sobre as motivações que impulsionam os estudantes a participarem de jogos teatrais e coletivos no ambiente educacional. O gráfico ilustrado na Figura 21 mostra que 54,2 % dos respondentes indicaram "Aprender algo novo" como principal fator motivador. A partir desse dado evidencia-se que o aspecto cognitivo e pedagógico dessas atividades ressoam fortemente entre os alunos. Esse resultado indica que, mais do que uma prática, um jogo, um espaço de expressividade e experiências, os jogos coletivos são percebidos como instrumentos efetivos de aquisição de conhecimento.

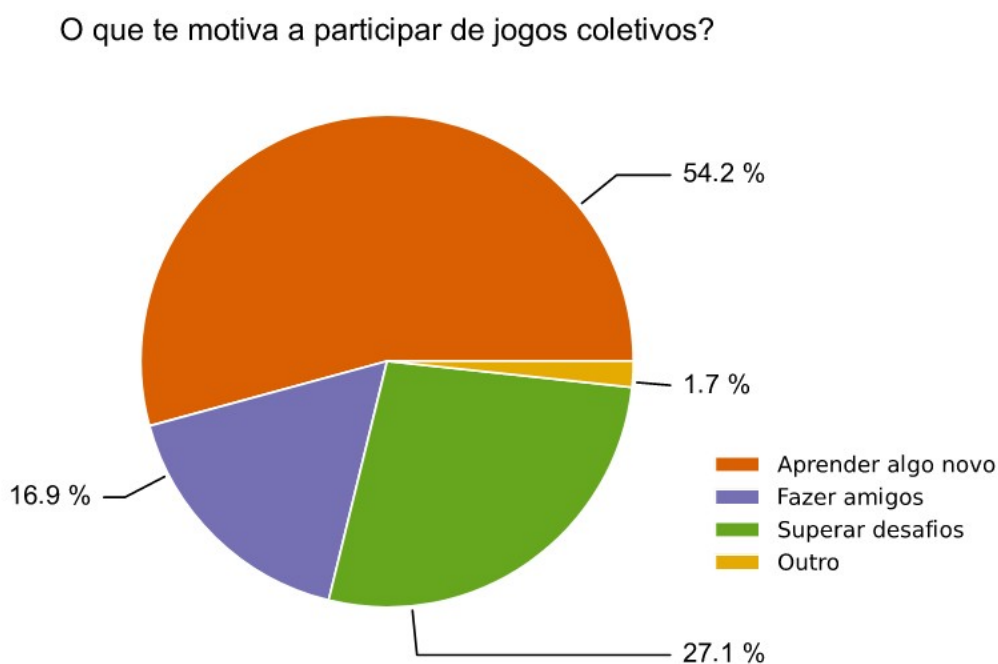
Em segundo plano, mas não menos importante, 27,1 % dos estudantes apontam "Superar desafios" como motivação central. Quando analisado em conjunto com o primeiro resultado, percebe-se que os discentes valorizam nos jogos coletivos tanto a dimensão intelectual quanto a

oportunidade de crescimento pessoal e vivência artística através da superação. Em terceiro, surge o aspecto social de fazer amigos, com 16,9 % das preferências, e a categoria "Outro" com (1.7 %), o que corrobora a adequação do instrumento de coleta, ao mesmo tempo que confirma a tríade motivacional identificada durante a pesquisa: aprendizado, desafio e socialização.

Esses resultados possuem importantes reverberações para a prática teatral e pedagógica no contexto escolar. Em primeiro lugar, reforçam o valor do ensino de teatro intrínseco com a educação e os jogos coletivos, que não devem ser vistos como meras atividades de entretenimento, mas como estratégias de ensino. Ao articular esses resultados com as descobertas da pesquisa, percebe-se que a técnica Rasaboxes e o processo de jogar representam para os estudantes uma oportunidade multifacetada, permitindo aquisição de conhecimento, oferecem desafios a serem superados e, secundariamente, propiciam interações sociais e envolvimento com o teatro em si. Essa compreensão sugere que tais atividades, quando bem planejadas e implementadas, podem servir como poderosos instrumentos educacionais que atendem simultaneamente a diversas necessidades do desenvolvimento discente.

Sendo assim, essa análise prepara o terreno para investigações futuras sobre como essas motivações se manifestam em diferentes contextos educativos e faixas etárias, além de abrir espaço para reflexões sobre a melhor forma de articular os aspectos cognitivos, desafiadores e sociais no planejamento de atividades que envolvem as *hasas*, as práticas teatrais e a coletividade em sala de aula.

Figura 21 - Motivação em jogos coletivos.



Fonte: autoria própria.

Embora o teatro ainda não seja uma referência espontânea para a maioria, as preferências lúdicas dos estudantes mostram que o caminho para os envolver na prática da técnica e das artes cênicas já está parcialmente aberto. Cabe, enquanto mediadora do processo, conectar esses interesses às práticas teatrais desenvolvidas, transformando os receios, anseios e desafios em combustível para um aprendizado significativo dentro do ensino de Arte na escola.

5 DESCRIÇÃO DAS AULAS

O presente relato de experiências, registrado ao longo das aulas, é descrito de acordo com a vivência e planejamento de trabalho realizado no IEMA PLENO de Zé Doca-MA. Ao longo dos trabalhos, foram utilizados dois espaços principais: quadra de esportes e sala de aula. Os estudos e as práticas voltados para a técnica Rasaboxes no contexto escolar tiveram início a partir do dia 07/08/2024, finalizando no dia 11/05/2025, totalizando em torno de 20 aulas ao longo desse período.

Os estudos e práticas realizadas aconteceram de forma colaborativa e produtiva, relacionando os estudos com a maneira de trabalhar em sala de aula. Dentro do processo de experimentação, foi necessário explorar os teóricos que tratam da técnica Rasaboxes, e dos jogos teatrais, principalmente Spolin, uma vez que os estudantes tiveram contato com jogos teatrais. Essa abordagem teórica inicial foi importante porque, conforme já debatido ao longo do texto, é importante que o estudante compreenda de onde vem as ideias acerca da dinâmica das práticas e jogos teatrais.

Temos que fortalecer e compartilhar o quão importante é o ensino da Arte na escola, tornando-o um instrumento de transformação educacional. Lembrando que quem estuda teatro trabalha exatamente o ponto de instigar o conhecimento. Nesse cenário, Paulo Freire é uma referência dessas ações, ao defender que o processo educacional exige disponibilidade e espaço para o diálogo (Freire, 1996). E os trabalhos desta pesquisa foram balizados nesse princípio do diálogo e da visão crítica do processo educacional, criando um espaço propício para que os estudantes se sentissem confiantes e confortáveis em se expressar. Tendo nítida sempre essa forma de visualizar o processo educativo, as aulas envolvendo a técnica Rasaboxes foram organizadas da seguinte forma:

5.1 Primeiro momento: introdução à técnica Rasaboxes

No primeiro momento, tive como objetivo familiarizar os estudantes com a metodologia Rasaboxes, explicando o conceito e os fazendo compreender as diferenças entre a prática para a

preparação de atores e a prática que seria experimentada em sala aula. Logo, o primeiro passo a ser realizado foi apresentar o contexto histórico, e a prática dos jogos teatrais dentro das artes cênicas, além de apresentar os fundamentos teóricos da técnica proposta. Para isso, tivemos uma aula expositiva acompanhada de discussões em grupo sobre os jogos do cotidiano dos estudantes e o que seriam os jogos teatrais tão comentados na aula teórica.

5.2 Segundo momento: primeiro contato com jogos teatrais e exercícios de improvisação

Ao abordar sobre a técnica Rasaboxes e a prática de jogos, percebe-se que o conhecimento sobre jogos que os estudantes possuíam eram apenas de jogos que já fazem parte dos seus cotidianos, como o interclasse, que é uma competição de futebol da escola. Além disso, vários outros jogos foram mencionados pelos discentes, como jogos de celulares, tal como o *Free Fire*; e outros jogos de tabuleiro, como dama, jogo da velha, xadrez, dentre outros. A partir da noção de jogo, que os estudantes já possuíam, foi-se criando uma ponte para explicar o que eram os jogos teatrais e os jogos de improvisação dentro da prática teatral, além de brincadeiras cotidianas que também nos traz a ação de jogar.

Ao término do segundo momento, foi solicitado aos estudantes que escrevessem relatos de experiência a partir da primeira experiência e do contato com a técnica Rasaboxes. Para uma visão mais detalhada dessa primeira experiência, abaixo seguem breves relatos dos nossos estudantes:

Estudante: Darlania dos Santos Ferreira (turma 101)

“No início da minha experiência achei até que não ia dar certo, o jogo Rasaboxes pode parecer fácil, mas ao participar eu pude ver o quanto é difícil se expressar sem realmente estar sentindo qualquer tipo de emoção. A emoção que mais me surpreendeu foi a paz, por ser uma emoção simples e mesmo assim pode ser o equilíbrio de todas as outras. Resumindo, minha experiência foi melhor do que esperei e com certeza é extremamente mais interessante participar do que apenas observar”.

Estudante: CELINE STEFANY BEZERRA OLIVEIRA (turma 101)

“O Jogo Rasaboxes é um jogo bem interessante de se brincar, ele pode tirar até umas boas risadas, além de fazer a pessoa se soltar mais. Ele é um jogo bem educativo, pode haver situações em que a pessoa pode entrar tanto nas personagens ou que ela pode estar sendo ela mesma, ou seja, mostrando o que ela realmente sente. A experiência que eu pude obter nesse jogo é que a paz é muito importante, pois a paz é o equilíbrio de todas as emoções.”

5.3 Terceiro momento: criação dos Boxes

No terceiro momento, tivemos como objetivo criar o tabuleiro com os "boxes" representando as *hasas* na quadra de esportes. Com tiras de tecido vermelho, construímos uma grade no chão dividida em 9 quadrados. Cada quadrado representando as seguintes emoções: raiva, medo, amor, coragem, alegria, tristeza, paz, nojo e surpresa. Após a construção, os estudantes começaram as experimentações em cada boxes.

5.4 Quarto momento: exploração das emoções

No quarto momento de aula, os estudantes puderam explorar e vivenciar as emoções representadas no tabuleiro. Esse momento de experimentação foi dividido em duas etapas, uma vez que o tabuleiro não comportava 40 estudantes de uma única vez. No primeiro momento um grupo experimentava enquanto o outro grupo assistia na arquibancada, em seguida era feita a troca das equipes. Nessa sistemática, para a realização do exercício, foi pedido aos estudantes que entrassem em cada quadrado (boxes) e expressassem a emoção correspondente através de expressões faciais, gestos e movimentos corporais, apropriando-se dos jogos teatrais do jeito que cada um achasse melhor. Depois fomos aprimorando esse exercício de experimentação. Sendo assim, como forma de deixar os estudantes mais relaxados e descontraídos durante o processo, foi colocada música de fundo que ajudasse a inspirar as emoções, se necessário. Os alunos puderam se mover de um quadrado para o outro, mudando suas emoções de acordo com o boxe em que estavam, podendo improvisar cenas curtas baseadas nas emoções sentidas.

5.5 Quinto momento: degustação de alimentos

No quinto momento foram exploradas e apreciadas diferentes emoções através da degustação de alimentos, em uma etapa que chamamos momento *master chefe*. Essa etapa de apreciação dos sabores a partir do uso de metáforas de tentar aproximar o sentido a partir da degustação de alimentos consistiu em um momento em que os estudantes experimentavam uma variedade de alimentos e tentavam associá-los às emoções. Dessa forma foi estabelecida a associação de alimentos picantes com a raiva, doce com a alegria, amargo com o nojo, dentre outras variedades de alimentos, os quais o estudante possuía a liberdade de aproximar uma emoção ao sabor degustado. Os estudantes degustaram os alimentos e expressaram fisicamente a emoção correspondente, além de expressarem suas opiniões e pontos de vista a respeito.

5.6 Sexto momento: experiência criativa

No sexto momento, utilizamos o Rasaboxes para criar experimentações e experiências coletivas, promovendo a colaboração e a criatividade dos estudantes. Dessa forma, dividimos a turma em pequenos grupos. Cada grupo escolheu quatro emoções do tabuleiro para vivenciá-las e criar experimentações e expressões físicas a partir das emoções escolhidas.

5.7 Sétimo momento: reflexão e discussão

O sétimo momento foi aberto aos estudantes para que expressassem suas opiniões e sensações com relação às práticas realizadas. Nesse momento foi possível, dialogar, interagir, expor opiniões e experiências a partir do projeto aplicado, onde os estudantes puderam externar suas experiências a partir da técnica aplicada e falar das relações construídas durante a ação do jogo e a experimentação do tabuleiro. Foi um momento de refletir sobre a experiência e discutir as aprendizagens. Após as atividades, os estudantes foram reunidos para conclusão e para uma discussão em grupo sobre como se sentiram ao apreciar cada emoção. Para falarem acerca do que aprenderam sobre si mesmos e sobre suas experiências a partir dos jogos teatrais e da técnica estudada. Lembrando que esse momento foi uma troca final e ao longo de cada momento no processo, os estudantes tinham um espaço para escreverem seus relatos de experiências individual ao final de cada aula.

6 DESCRIÇÃO NARRATIVA DE PLANEJAMENTO

Aula 1 e 2: introdução à técnica Rasaboxes

Nossa primeira aula e contato com a técnica Rasaboxes foi um momento de descoberta. Deu-se início tratando-se do contexto histórico da técnica, e nesse momento todos os estudantes ficaram curiosos a respeito da prática. –“*O que é Rasaboxes?*”, perguntou rapidamente um estudante antes mesmo que começássemos a aula. Comecei explicando a origem da técnica, como ela surgiu para contribuir com atores a explorar emoções de forma profunda e autêntica. Foram utilizados exemplos práticos, como cenas de filmes conhecidos pelos próprios estudantes para ilustrar como as emoções podem ser expressas. O filme apreciado durante uma das aulas foi a animação “Divertidamente” lançado em 2015, que retrata da vida e emoções de uma personagem chamada Riley de 11 anos de idade, que, por conta da mudança para uma nova cidade, fica agitada e com um misto de emoções devido a viagem. Por conta desse evento, há uma confusão na sala de controle do seu cérebro, deixando a Alegria, a Tristeza, a Raiva e o Medo afetando sua mente e corpo.

Durante o estudo e aprendizagem sobre a técnica, alguns estudantes compartilharam suas experiências com o teatro. Um deles disse: –“*Eu nunca fiz teatro, mas sempre tive vontade de me soltar mais*”. Outro comentou: –“*Acho que vai ser difícil expressar emoções na frente de todo mundo*”. Essas falas mostraram que, embora houvesse interesse, também havia insegurança. No final da aula, senti que havia plantado uma semente de curiosidade, mas sabia que a prática seria essencial para engajá-los para irem além daquilo que apenas deduziam.

Aula 3 e 4: criação dos boxes

Na quadra de esportes, o clima era de expectativa. Com tecido vermelho e grampos, começamos a montar o tabuleiro Rasaboxes. Os estudantes se envolveram ativamente, ajudando a estender o tabuleiro de tecido e a marcar os boxes. Cada caixa (boxes) representava uma emoção: raiva, medo, alegria, tristeza, paz, entre outras. Enquanto construíamos, discutimos o que cada emoção significava para eles. Um estudante disse:- “*Acho que a tristeza é a mais difícil de mostrar, já que não consigo chorar sem ter vontade.*” Outro comentou:- “*A paz é a que eu mais gosto, pois é a mais fácil.*” Essa conversa mostrou que, mesmo antes de começarmos a explorar as emoções, eles já estavam refletindo sobre como se relacionavam com cada uma delas.

Aula 5 e 6: exploração das emoções

Com o tabuleiro pronto, chegou a hora de explorar as emoções. Foi solicitado aos estudantes que caminhassem pelo tabuleiro, parando em cada boxe para expressar a emoção correspondente. No início, houve muita timidez. Um estudante disse: –*“Eu não sei como mostrar uma emoção sem estar sentindo-a de verdade, quando estou triste me tranco no quarto”*. Para ajudá-los, fiz uma demonstração rápida, mostrando como pequenos gestos e expressões faciais podiam transmitir emoções de forma sutil ou que comesçassem a se expressar pela emoção que estavam sentindo naquele exato momento, da sua maneira e sem gestos exagerados.

Aos poucos, os estudantes começaram a se soltar. O grupo de jogadores, de forma espontânea, começou um processo de troca rápida das *hasas*. Enquanto mediadora indiquei que fizessem apenas uma expressão facial de acordo com a emoção em que se encontravam, e que ao contar até 3 deviam trocar de boxe e expressar a próxima emoção. Dessa maneira foi possível despertá-los e quebrar um pouco da timidez. Essa atividade foi um marco, pois mostrou que a técnica estava começando a fazer sentido para eles.

Aula 7 e 8: exercícios de improvisação

Na aula de improvisação, os estudantes se moveram de um *hasa* para outra, mudando suas emoções conforme os boxes em que se encontravam. A ideia era criar cenas curtas, baseadas nas emoções que estavam sentindo. Um grupo improvisou uma cena de discussão familiar, alternando entre raiva, tristeza e paz. Outro grupo criou uma cena cômica, explorando a surpresa e a alegria, dentre outras variações de emoções e microcenas. Houve muitos risos, mas também momentos de reflexão. Esses momentos nos mostraram que a técnica estava contribuindo para que os estudantes se expressassem de forma mais espontânea e colaborativa.

Aula 9 e 10: degustação de alimentos

A degustação de alimentos foi uma das aulas mais divertidas e atrativas que tivemos. Para a aula de degustação, foram selecionados alimentos que representavam diferentes emoções: doce para alegria, picante para raiva, azedo para surpresa e amargo para tristeza, dentre outros sabores e emoções de acordo com a experiência do estudante. Os discentes experimentavam e cada um expressava fisicamente e explicava a emoção correspondente.

Um aluno disse: –“*O picante me deixou com raiva, mas foi divertido!*” Outro comentou: –“*O doce me fez sentir alegria, mas o amargo foi estranho*”. Essa atividade mostrou como as sensações físicas podem despertar emoções e como essas emoções podem ser expressas e sentidas de forma criativa.

Aula 11 e 12: processo criativo

Na fase de criação, dividi a turma em duplas. Cada dupla escolheu uma emoção do tabuleiro para criar uma performance e à medida que experimentavam iam trocando de duplas e de *hasas*. Foi incrível ver como eles colaboraram, discutindo ideias e experimentando diferentes formas de expressão. Um grupo criou uma cena sobre conflitos familiares, alternando entre raiva, tristeza, medo e paz. A partir disso, foi possível notar como a experiência pessoal pode afetar e fazer parte do processo de ensino e aprendizagem.

Aula 13 e 14: experimentação dos estudantes sem comandos da mediadora como forma de promover a autonomia e apropriação da técnica

Este foi um momento crucial para a autonomia dos estudantes. Eles foram incentivados a explorar o tabuleiro sem comandos diretos de quem media. Inicialmente, houve um momento de hesitação, mas logo se organizaram sozinhos. Os estudantes assumiam espontaneamente o papel de condutor dentro do jogo, propondo dinâmicas como "estátua emocional" ou "caminhada livre com transição". Outros estudantes começaram a criar pequenas microcenas mudas, transitando coletivamente pelas emoções. Dessa forma, esta aula demonstrou que os estudantes não apenas compreenderam a técnica, mas também se apropriaram dela, usando-a como uma metodologia própria de investigação, experimentação e jogo.

Aula 15 e 16: experimentação e processo criativo utilizando sons durante a experimentação das *hasas*

Introduzimos uma nova camada sensorial: o som. Apreciamos o próprio som ambiente e depois com o acréscimo de *playlists* que evocavam diferentes atmosferas, por exemplo: tempestade (Medo), sons de pássaros (Paz), músicas cotidianas dos estudantes (Alegria), ruídos de trânsito agitado (Raiva). Os estudantes se moviam pelo tabuleiro reagindo aos sons, deixando que a música e os ruídos guiassem suas emoções e expressões corporais. Em um segundo momento, eles usaram

a própria voz para criar sons que representassem a emoção na qual estavam parados. A atividade mostrou como a experimentação do sabor e do som podem ser um potente indutor e amplificador de estados emocionais, enriquecendo o vocabulário expressivo deles.

Aula 17 e 18: reflexão e discussão

Na aula de reflexão, reuni os estudantes para discutir o que haviam aprendido. Os relatos dos estudantes após o processo mostraram que a técnica havia ajudado-os a refletir sobre suas próprias emoções e a se expressarem de forma mais autêntica, além de compartilharem e vivenciarem novas experiências teatrais.

Esta foi uma aula teórico-prática de consolidação. Iniciamos com uma roda de conversa guiada por perguntas como: "qual emoção foi mais difícil de expressar e por quê?", "como foi expressar uma emoção que você não estava sentindo no momento?" e "de que maneira essa prática pode influenciar sua vida fora do tabuleiro?". As respostas foram profundas. Um aluno compartilhou que aprendeu que a tristeza não é só chorar, ela pode ser quieta, pesada e vir com um sorriso no rosto. Essas reflexões confirmaram que a técnica os ajudou a desenvolver uma inteligência emocional mais aguçada, permitindo uma expressão mais confiante e consciente.

Aula 19 e 20: momento final

Nesse momento, foi realizada uma conversa final sobre a prática realizada, as experiências dos estudantes, e foi feita a entrega dos relatos de experiência, com a autorização para uso dos relatos de experiência e imagens.

No nosso momento final, realizamos um momento de troca e fala sobre a realização da técnica. Todos os elementos trabalhados foram integrados: os estudantes circularam livremente pelo tabuleiro, reagindo a comandos de emoções, a sons ambiente e às interações uns com os outros, criando um mosaico vivo e fluido de expressões. Após a prática, fizemos uma conversa final para colher os últimos depoimentos sobre a experiência completa. Por fim, foram entregues e explicados os termos de autorização de uso de Imagem e relatos de experiência. Foi um fechamento que celebrou a jornada de autoconhecimento e expressão, marcando o fim de um ciclo de profundas descobertas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso trilhado até aqui evidencia indícios significativos de que a técnica Rasaboxes é uma ferramenta promissora aliada no ensino de teatro no contexto pedagógico. Ao longo da realização das práticas com os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio do IEMA Pleno Nelson Serejo de Carvalho do município, em Zé Doca, foi possível perceber uma crescente abertura para a experimentação artística, emocional e corporal no espaço escolar.

Todas as etapas da pesquisa e suas práticas foram previstas e concluídas no prazo planejado. As atividades implementadas demonstraram impactos relevantes na expressividade, na vivência e no processo de escuta dos estudantes diante do jogo com o tabuleiro. A técnica Rasaboxes, adaptada ao ambiente escolar, se mostrou eficaz como instrumento metodológico, promovendo uma conexão significativa entre o componente curricular de Arte e as experiências pessoais dos alunos.

Contudo, a execução da pesquisa enfrentou desafios consideráveis. Transpor a técnica Rasaboxes, concebida para o treinamento de atores, para o ambiente escolar demandou um processo contínuo de adaptação metodológica. Essa reconfiguração foi necessária diante de restrições pragmáticas, como a limitação temporal das aulas de 50 minutos e a indisponibilidade ou inadequação dos espaços físicos. A necessidade de transitar entre a quadra poliesportiva e a sala de aula, por exemplo, exigiu flexibilidade no planejamento e uma constante reelaboração das dinâmicas propostas. Adicionalmente, a resistência inicial de parte dos alunos em se engajar plenamente nas atividades corporais e nos registros escritos constituiu um desafio pedagógico, que foi enfrentado com paciência, escuta ativa e a negociação constante de significados dentro do processo.

A pesquisa também revelou o quanto a escola pode ser um espaço de experimentação estética e de afetividade, desde que existam propostas pedagógicas sensíveis e comprometidas com a formação integral dos estudantes. A experiência com os jogos, com o tabuleiro, com as *hasas*, com os sabores e com o próprio corpo em movimento proporcionou não apenas momentos de aprendizagem, mas também espaços de acolhimento, escuta, criatividade e expressividade por parte dos alunos.

Com o fechamento das aulas práticas e a devolutiva dos dados da pesquisa e relatos de experiência dos estudantes é possível afirmar que a experiência contribuiu para uma reflexão mais ampla e aprofundada sobre o papel do ensino de Arte e sobre as possibilidades de ressignificar metodologias tradicionais e técnicas que são trabalhadas apenas com um único público por meio de práticas mais conectadas ao corpo, às emoções e ao jogo, envolvendo a escola e estudantes que nunca tiveram contato com o teatro antes.

Dessa forma, com a finalização da pesquisa, os resultados consolidados reafirmam a potência pedagógica da técnica Rasaboxes na escola, e contribuindo para que outras experiências semelhantes possam ser desenvolvidas em diversos contextos escolares. Que este trabalho seja visto como uma semente para práticas docentes futuras, sendo possível apreciar a criatividade e experiências que nossos estudantes carregam consigo, sendo capazes de viver a sensibilidade conectada com a Arte, a realidade e os universos singulares de cada aluno que cruza nossos caminhos.

REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, I. **Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Editora da UFSM, p. 69-112, 2011.
- ARTAUD, Antonin. **Oeuvres Complètes.** Paris: Gallimard, 1976-84, tomos I*, I**, II e IV.
- BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo.** Sociedade em debate, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.
- BARARUÁ, D. N. B. **Rasaboxes digital: um jogo no powerpoint como recurso de aprendizagem de ensino de teatro.** 2022.
- BARBOSA, A. M. T. **Cultura, arte, beleza e educação.** In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (orgs.). **Artes visuais, leitura de imagens e escola.** Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2012. p. 213 a 233.
- BNCC. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia.** Editora Civilização Brasileira, 2002.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação,** p. 20-28, 2002.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.**
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022: população e domicílios: resultados. Zé Doca - MA: IBGE, 2022.** Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2022/Previa_da_Populacao/MA_POP2022.pdf>. Acesso em: 11 novembro. 2025.
- ICLE, G. **Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?** Urdimento. Florianópolis. Vol. 17 (2011), p. 71-77, 2011.
- IEMA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2022.** Comissão de Elaboração: São Luís: IEMA, 2019.
- KOUDELA, I. D; SANTANA, A. P. de. **Abordagens metodológicas do teatro na educação.** Ciências Humanas em Revista, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

MORAES, M. et al. **O ator como atleta das emoções: o Rasaboxes**| Michele Minnick Towson University (Towson, MD, USA) e Paula Murray Cole Ithaca College (Ithaca, NY, USA). O Percevejo Online, v. 3, n. 1, 2011.

MOREIRA, A. F. B; CANDAU, V. Ma. **Currículo, conhecimento e cultura. No Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-44.

MINNICK, M.; COLE, P. M. **O ator como atleta das emoções: o Rasaboxes.** O Percevejo Online, v. 3, n. 1, 2011.

PEREIRA, S. L. **O RASABOXES COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA: Experiência na escola C. E Antônio Ribeiro da Silva da comunidade Sá Viana/ São Luís- MA,** 2018.

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico-2ª Edição.** Editora Feevale, 2013.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política.** Tradução de Mônica Costa Netto. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 2009.

SARMENTO, J. P. **Enlouquecer o Rasaboxes: produção de intensidades no trabalho do ator.** 2015.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro.** Perspectiva, 1992.

SCHECHNER, R. **Ritual.** In: Schechner, R. Performance e antropologia de Richard Schechner. Org. Zeca Ligiéro. Rio de Janeiro: Mauad X. 2012.

SCHECHNER, R; ICLE, G.; PEREIRA, M. A. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2. 2010.

APÊNDICE A — PLANEJAMENTO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – IEMA
DIRETORIA ADJUNTA PEDAGÓGICA



GUIA DE APRENDIZAGEM 2024 / 2025

IEMA PLENO		CURSO	PROFESSOR	
Nelson Serejo de Carvalho- IP de Zé Doca		Administração, Zootecnia, Agroecologia, informática	LARISSA PEREIRA	
COMPONENTE CURRICULAR		PERÍODO	SÉRIE	TURMA
ARTE		1º e 2º período	1º ANO	100,101, 102, 103
JUSTIFICATIVA				
A justificativa para este plano de ensino se ancora na importância de explorar a arte como um meio de compreensão e expressão dentro dos contextos sociais, culturais e tecnológicos, refletindo sobre a cidade e a natureza. Visa desenvolver nos alunos a capacidade de compreender e atuar criticamente na sociedade, utilizando a arte para dialogar sobre identidades, conflitos e relações de poder, além de promover o autoconhecimento e a empatia. Almeja-se que, ao integrar diferentes linguagens artísticas, os estudantes possam exercer protagonismo e autoria, valorizando a diversidade e contribuindo para uma sociedade mais justa e sustentável.				
COMPETÊNCIAS E HABILIDADES		OBJETOS DE CONHECIMENTO		
1º Período: (Matriz Ocidental) TEMA GERADOR- 1º SEMESTRE: Cidade em Pauta COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. HABILIDADES: (EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. (EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.		•Teoria e prática teatral; • Técnica Rasaboxes; • O corpo e voz como elementos expressivos;		
RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS (NIVELAMENTO)				
COMPETÊNCIAS/DESCRIPTORIOS		AÇÃO E METODOLOGIA		
COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.		• Revisões de conceitos básicos da área artística no início e final do período; • Práticas adaptadas em grupo; • Ensino teórico e prático para nivelamento, relacionando o ensino de Arte com administração no processo de ensino aprendizagem.		
ATIVIDADES METODOLÓGICAS				
PRÉVIAS	AUTODIDÁTICAS	DIDÁTICO-COOPERATIVAS	COMPLEMENTARES	
Assistir o vídeo sobre “contextos e práticas na Arte”:	1- Experimentar técnicas de movimentos corporais; 2- Interpretação dos diferentes elementos teatrais; 3- Execução das práticas	1- Jogos teatrais e práticas artísticas em grupo. 2- Experimentação e vivência no tabuleiro Rasaboxes	1- Exposição de vídeos; 2-Aula expositiva e dialogada; 3-Sondagem e discussão;	

 SCAN ME	solicitadas; 4- Apreciação da cultura ocidental, relacionando com a aprendizagem do estudante e cultura local. 5- Busca pela professora no intuito de tirar possíveis dúvidas; 6- Produção de movimentos corporais; 7- Entrega das tarefas requeridas. 8- Análise e compreensão de objetos artísticos; 9- Leitura de textos indicados (poemas e peças), análise de obras cinematográficas a partir de critérios analíticos.	4- Atividade oral/escrita e corporal
RECURSOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS		
1. Data show; 2. TV; 3. Caixa de som; 4. Ambientes do espaço escolar; 5. Pincéis para quadro branco; 6. Recursos humanos. 7. Quadra de esportes (Obs.: podem surgir necessidades de recursos ao longo do processo que podem ser acrescentados)		
ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO		
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS (Tipos de Avaliação/Pontuação)		OBJETOS DE CONHECIMENTO ESTRATÉGICOS
AV1	AV1 – Avaliação diagnóstica com questões objetivas analíticos discursivas. (Nota: de 0 a 10);	1- Apreciação e Análise Crítica; 2- Interculturalidade e Identidade; 3- Análise das questões
AV2	AV2 – Participação nas aulas práticas (5,0 pontos) AV2 - produção artística / seminário (5,0 pontos)	1- Apreciação e Análise Crítica; 2- Interculturalidade e Identidade; 3- Processos de criação.
FONTES E REFERÊNCIAS		
MEIRA, PRESTO, SOTER – Manual do professor: percursos da arte, Ed. Scipione. PEREIRA, S. L. O RASABOXES COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE TEATRO NA ESCOLA: Experiência na escola C. E Antônio Ribeiro da Silva da comunidade Sá Viana/ São Luís- MA, 2018. RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível. São Paulo: Editora 34, 2009. SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2005.		
FERRAMENTAS DIGITAIS PARA APROFUNDAMENTO		
Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs / Ferramentas Digitais ☐ Google Classroom ☐ Microsoft Teams ☐ Moodle ☐ Zoom ☒ YouTube ☐ Mentimeter ☐ Ensino Médio Digital ☐ Google Meet ☐ Interativando ☐ Kahoot! ☐ Padlet ☒ Outro(s): WhatsApp		

APÊNDICE B — HASAS ADAPTADAS UTILIZADAS NO TABULEIRO

ADBHUTA
(SURPRESA)

BIBHATSA
(NOJO)

HASYA
(ALEGRIA)

KARUNA
(TRISTEZA)

**VIRA
(CORAGEM)**

SANTA (PAZ)

SRINGARA
(AMOR)

RAUDRA
(RAIVA)

BHAYANAKA

(MEDO)

APÊNDICE C — CONSTRUÇÃO DO TABULEIRO RASABOXES



APÊNDICE D — CONHECENDO O TABULEIRO



APÊNDICE E — EXPERIMENTANDO AS HASAS (EMOÇÕES)



APÊNDICE F — CONSTRUÇÃO DE MICROCENAS COM BASE NAS HASAS (EMOÇÕES)



APÊNDICE G — TABULEIRO NA SALA DE AULA

APÊNDICE H — NOÇÃO DE JOGO (EU CONHEÇO QUEM ME RODEIA?)

APÊNDICE I — JOGO E PLATEIA



APÊNDICE J — DEGUSTAÇÃO DE SABORES E EMOÇÕES

APÊNDICE K — JOGADOR COZINHEIRO



APÊNDICE L — COZINHEIRO E DEGUSTADOR

APÊNDICE M — LOCUS DA PESQUISA: IEMA PLENO DE ZÉ DOCA (MA)

APÊNDICE N — MODELO DE PESQUISA UTILIZADO**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE PERFIL E EXPECTATIVAS PARA A TÉCNICA RASABOXES****1. Dados Demográficos:****Nome:****Idade:****Série:****Escola:**

2. Já participou de atividades teatrais antes? () Sim () Não

Se sim, quais? (escola, cursos, grupos amadores, etc.)

2. CONTATO COM O TEATRO:

3. Você já assistiu a alguma peça de teatro? () Sim () Não

4. Se sim, quantas vezes aproximadamente? () 1-3 () 4-6 () 7 ou mais

5. O que você mais gosta no teatro? () A história () A atuação () A música () Os cenários ()

6.Outro:

7. O que você acha mais desafiador no teatro? () Memorizar textos () Se expressar em público ()
Trabalhar em grupo ()

Outro:

3. EXPERIÊNCIA COM JOGOS TEATRAIS:

4. Você já participou de jogos teatrais ou atividades de improvisação? () Sim () Não

5. Se sim, descreva brevemente a experiência:

6. Como você se sente ao se expressar em frente a outras pessoas? () Muito à vontade () À vontade () Neutro () Pouco à vontade () Muito desconfortável

7. O que você espera aprender com os jogos teatrais/ ação de jogar? () Melhorar a expressão corporal () Superar a timidez () Trabalhar em grupo ()

Outro:

8. Você já fez algum curso ou oficina de teatro? () Sim () Não

9. Se sim, qual foi o foco do curso? () Interpretação () Improvisação () Expressão corporal () Outro:

4. JOGOS COTIDIANOS E EXPRESSÃO CRIATIVA:

5. Você gosta de brincar ou jogar em grupo? () Sim () Não

6. Se sim, quais tipos de jogos você mais gosta? () Jogos de tabuleiro () Jogos ao ar livre () Jogos de interpretação ()

Outro:

7. Você se considera uma pessoa criativa? () Sim () Não

8. Se sim, como você costuma expressar sua criatividade? () Desenhando () Escrevendo () Dançando ()

Outro:

9. Como você se sente ao tentar algo novo? () Animado () Curioso () Neutro () Receoso () Ansioso

5. EXPECTATIVAS E INTERESSES:

6. O que você espera da técnica Rasaboxes? () Aprender a expressar emoções () Melhorar a comunicação () Divertir-se ()

Outro:

7. Você tem alguma expectativa ou preocupação em relação às aulas? () Sim () Não

Se sim, qual?

8. O que você mais gosta em atividades em grupo? () A colaboração () A diversão () Aprendizado ()

Outro:

6. RESISTÊNCIAS E DESAFIOS:

7. O que você acha mais desafiador em atividades que envolvem expressão corporal? () A timidez ()

A falta de experiência () O medo de errar () Outro:

8. Você já se sentiu constrangido ao se expressar em público? () Sim () Não

Se sim, descreva brevemente a situação:

9. O que te motiva a participar de jogos coletivos () Aprender algo novo () Fazer amigos

() Superar desafios ()

Outro:

7. JOGOS COTIDIANOS E EXPRESSÃO CRIATIVA:

8. Você gosta de brincar ou jogar em grupo? () Sim () Não

9. Se sim, quais tipos de jogos você mais gosta? () Jogos de tabuleiro () Jogos ao ar livre () Jogos de interpretação ()

Outro:

APÊNDICE O — TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME E IMAGEM E RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES**DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME E IMAGEM E RELATOS DE EXPERIÊNCIA EM PESQUISA ACADÊMICA**

Eu, _____, portador(a) do CPF nº _____, residente em _____, na qualidade de responsável legal pelo(a) estudante _____, regularmente matriculado(a) na Instituição Nelson Serejo de Carvalho (IEMA PLENO de Zé Doca-MA), autorizo a citação e relato de experiência do(a) meu(minha) filho(a) na pesquisa acadêmica intitulada "**RASABOXES: SUAS PEDAGOGIAS E MODOS DE FAZER EM SALA DE AULA**", desenvolvida pela professora de Arte **Larissa Sousa Pereira Bezerra**, vinculada a Instituição Nelson Serejo de Carvalho IEMA PLENO de Zé Doca-MA e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Estou ciente de que essa pesquisa tem caráter acadêmico/ científico e que a citação será utilizada apenas para os fins descritos, garantindo o respeito à integridade do(a) estudante. E assim, contribuindo com a pesquisa no ensino.

Por estar de acordo, assino esta declaração.

Zé Doca(MA) ____/____/____

Assinatura do Responsável