

O MUNDO FEUDAL POR MEIO DO MOE

Propostas de Intervenção no Ensino de História

Julia Calvo¹

Amanda Santos²

Ana Clara Soares³

Matheus Velozo⁴

RESUMO

Este artigo pretende relatar a experiência da aplicação de uma metodologia de ensino através das artes cênicas, pouco conhecida no Brasil, chamada MOE (Mantle Of Expert). Tendo em vista a crescente necessidade de uma técnica de ensino mais lúdico e participativo que envolva os alunos tornando a aprendizagem menos formal e mecânico. A metodologia que será apresentada foi colocada em prática por bolsistas do PIBID graduandos em História que juntamente com a coordenação do projeto levaram até uma escola pública de Belo Horizonte uma maneira inovadora de trabalhar o Período Medieval com alunos no 6º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVES: Ensino de História; MOE; PIBID; Educação.

A preocupação com o processo educativo e a formação do professor de História orientam a ação do Pibid, Programa de Iniciação à Docência, na PUC Minas. Discutir educação e seus problemas fazem parte do universo da formação de professores e a vivência pedagógica, proporcionada por se estar, de fato, na escola, experimentando formas de ação educativa, permite que se reflita sobre a responsabilidade de problematizar ininterruptamente a compreensão do educando e as questões de nosso tempo.

¹ Doutora em Ciências Sociais pela PUC Minas, Mestre em Educação pela UFMT e Graduada e licenciada em História, pela PUC Minas. Atualmente é professora adjunto IV da PUC Minas e pesquisadora do Instituto Histórico Israelita Mineiro. Professora Orientadora.

² Graduanda em História pela PUC Minas e Bolsista do PIBID

³ Graduanda em História pela PUC Minas e Bolsista do PIBID

⁴ Graduanda em História pela PUC Minas e Bolsista do PIBID

Aqui nos propusemos a apresentar uma intervenção realizada na Escola Estadual Henrique Diniz, localizada na região leste de Belo Horizonte, em Minas Gerais que envolveu uma experiência pedagógica diferenciada ao tomar o MOE, cuja abreviatura do inglês significa Manto do Especialista, para tratar de temáticas aparentemente abstratas e distantes do universo do aluno.

Os alunos estavam estudando o Feudalismo e os pibidianos elaboraram e aplicaram o MOE (Mantle Of Expert). na condução do processo de ensino e da aprendizagem obtendo resultados positivos tanto na motivação para participar como na avaliação dos resultados da aprendizagem.

Reflexões sobre o ofício do historiador e do professor de História na atualidade

Lilia Schawrcz na apresentação da edição brasileira da obra *“Apologia da História ou Ofício do Historiador”*(2001), obra do póstuma do renomado historiador francês March Bloch, começa seus escritos com um provérbio árabe onde relata que “os homens parecem mais com sua época do que com seus pais”. O que nos interessa nesse provérbio é consideramos que, do ponto de vista das relações sociais e políticas, nossas atitudes são coerentes com o momento histórico que estamos inseridos.

Nesse sentido os reflexos de uma educação mecanizada propiciada por um modo de produção capitalista resultam na formação de professores concentrados em habilitar o educador, tendo com eixo estuque de comportamentos, desencadeando ações apenas com finalidades mecânicas.

Fazendo com que o educador tenha a mera função de reproduzir as tarefas e o conhecimento por ele aprendido, deixando como ação secundária o exercício do pensamento e da criatividade no que se refere às metodologias de ensino nas escolas, considerando o processo educacional como modelos, receitas e técnicas do fazer pedagógico.

Essa reflexão compõe o universo mais amplo da crise geral das ciências do homem do século XX, esmagadas sob seus próprios progressos como exalta Fernand Braudel ao discutir a aproximação das ciências e a construção da ideia de longa duração na produção histórica.

Do que trata o ofício do Historiador hoje? E o ofício do professor de História? O Historiador traduz na construção da profissão uma crise de paradigmas que foram fundantes à sua formação no século XIX. Entre elas podemos citar a desilusão do quantitativo e o fim da unidade do espaço e do lugar que trouxeram o historiador, como um sujeito conscientemente ativo de seu lugar na reformulação de seus próprios problemas, a reintroduzir a noção da busca do sentido.

São crises do próprio presente que afetam a História, alterando os paradigmas de ontem. Segundo os teóricos da História o contexto vivenciado enquanto realidade social e cultural é analisada por quem a produziu.

Muitos de nós consideram ser este o nosso trabalho, isto é, virar as costas para onde quer que estejamos indo e focalizar nossa atenção, de qualquer ponto vantajoso em que nos achamos, para onde estivermos (GADDIS, 2003, P. 16)

Nessa perspectiva da produção o passado é visto como, apesar de objeto da História, inacessível porque não pode ser recuperado, revivido. É passível apenas de reapresentação que é onde entra o historiador, com habilidades para tratar do tempo e do espaço na construção de uma representação do real que já aconteceu.

Assim vivencia todas as demandas de seu próprio tempo na busca do sentido para compreensão do tempo vivenciado no momento da sua produção ou de um passado próximo ou distante.

O professor de História estabelece seu objeto de ensino nos temas já produzidos na academia, no extramuros da escola, mas, como sujeito de seu tempo, contextualiza e ressignifica os conteúdos que são reconstruídos no cotidiano escolar.

Este campo de saber é tomado como saber histórico escolar cujo objetivo é

Constituído de tradições, ideias, símbolos e significados, que dão sentido às diferentes experiências históricas. O professor de História, num determinado contexto escolar, com sua maneira própria de agir ser, viver e ensinar, transforma um conjunto de conhecimentos históricos em saberes efetivamente

ensináveis e faz com que os alunos não só compreendam, mas assimilem e incorporem esses ensinamentos de variadas formas (FONSECA, 2005, p. 34-350)

Como o ofício do historiador, o professor de História tem o suporte de teorias e ferramentas que dão conta de problematizar seu próprio tempo, adotando uma postura reflexiva no cultivar de atitudes de tolerância para seu educando para formalizar, de fato, a possibilidade educativa da História na formação da consciência histórica do homem. Entretanto, entre a teoria e a prática existe uma distância enorme.

Pesquisas realizadas por Fontana 2000, Sadalla (1998), Cunha (1992) entre outras, tem centrado suas investigações em encontrar “professores reflexivos”, porém as pesquisas demonstraram que a prática pedagógica desses profissionais ainda está atrelado na mecanização do ensino.

Não é um problema do professor de História mas do Educador em geral. Os professores ainda são formados e procuram reproduzir os modelos tradicionais. Alguns estudiosos apontam uma orientação para, se não superar o problema da formação discente e docente, ao menos proporcionar um melhor desempenho no que se refere a essas questões. Ao exemplo da "formação permanente" (Freire, 1987) e ou "formação continuada" (Nóvoa, 1992)

Nóvoa defende que a educação e formação podem ser assentadas em três eixos estratégicos, o primeiro se refere à personalidade do professor e as experiências que ele possui, a segunda remete-se a profissão e aos saberes que ela possui, e finalmente a terceira se alude na escola e os projetos que ela pode oferecer no processo educacional. Assim segundo Nóvoa:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa a dar estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 38).

Já segundo Carmine Mendes André (2007), o problema da formação dos professores e os métodos utilizados para uma formação pedagógica infantil, tem uma natureza epistemológica. A adversidade desse caráter é resultante do princípio de que o indivíduo nasce completo, sendo que a função da educação é desenvolver o projeto de homem que lhe é nato. Segundo a autora na tradição Ocidental existem duas linhas de pensamento distintas que emergem na cena da formação educacional infantil.

A primeira nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho e chega até nós através do racionalismo cartesiano:

No diz que a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo; que como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens, irrefletidas, egoístas, que ameaçam a construção consensual da cidade humana graças à edificação racional, o que pressupõe o sacrifício das paixões imediatas e destrutivas (ANDRÉ, 2007, p.95)

Nesse caso a criança deve ser domesticada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão e do bem público, a animalidade da criança vem da ausência daquilo que é essencial ao homem, a razão. A infância é considerada a idade da desrazão, fazendo com que as metodologias utilizadas nas escolas se sujeitem a considerar a criança como um ser incapaz de um pensamento racional consistente.

Já a segunda, que também é de origem Platônica, atravessa o renascimento com Montaigne e chega a nossas escolas através do romantismo de Rousseau:

Ela nos assegura que não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e desenvolver a

inteligências de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios de cada criança particular. (Ibidem.p.95)

Aqui vemos que o discurso considera como verdadeiro e o que provem das palavras que mobilizam o sentimento sincero da criança e não da razão, valorizando o sentimento. Assim o educador não se mobiliza para corrigir uma natureza infantil com regras e normas sociais, mas, leva em consideração a natureza das faculdades infantis.

Desse modo entendemos a sociedade como da degradação e também o lugar onde acontece o exercício da transformação. “ser o agente dessa transformação entre a desrazão para o sujeito emancipado, pois é disso que se trata a educação moderna inspirada no projeto iluminista(...)”.(ÁNDRE,2007,p.97).

A questão que se coloca é a reprodução de um modelo e de princípios do iluminismo no processo educativo atual. Diante das análises e da percepção da Educação como problema social, novas teorias surgem na tentativa de explicar ou propor novas formas da ação educativa e é justamente por isso que a educação como drama entra como necessidade escolar.

O jogo e o drama avançam no campo do lúdico como instrumento da ação educativa. Compõem formas de ação buscando um reconhecimento e uma aproximação com a natureza infantil dos educandos.

Segundo André (2007) é dentro dos quadros do romantismo, portanto o ideal da natureza infantil de Rousseau, que o jogo aparece como conduta típica espontânea da criança, sendo ela, vista como o ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade, assim, ao atender as necessidades do infantis o jogo infantil torna-se a forma adequada para o aprendizagem dos conteúdos escolares.

No século XIX as teorias biológicas que cercam o cenário dessa época fazem com que se pense os jogos infantis como uma necessidade instintiva. A psicologia do século XX dá um passo adiante a essas questões, André citando Piaget revela que “ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra, o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimento (PIAGET *apud* ANDRÉ, 2007,p.97).

Além disso, os jogos infantis servem como meio para se estudar a criança, percebendo e analisando seu comportamento e diagnosticando o problema, servindo assim como um importante meio de análise para o domínio da realidade infantil e cultural. E o que atesta o antropólogo Johan Huizinga(1971), onde ele substitui a ideia do *homo sapiens* pela ideia do *homo ludens*.

O antropólogo relata que, a cultura se origina das formas e do ambiente elaborado por meio lúdico, o espaço do jogo lúdico e um campo da produção cultural. Assim toda a atividade humana nos tempos primitivos, era na realidade um modo de jogar, passando pela necessidade da caça aos rituais mais complexos. De acordo com o desenvolvimento da sociedade as formas sociais e políticas foram perdendo seu caráter lúdico, até restarem como única atividade de caráter lúdico a religião e as atividades artísticas.

Haddad Martins (2011) considera que todo o jogo por excelência é lúdico, sendo ele manifestado de variadas formas, pintura, teatro etc; baseando-se em Ryngaert, o autor sugere que o jogo é em essência algo que dá sentido à existência do indivíduo, sendo ela uma relação entre o interior e o exterior, “A minha relação com o outro me dá sentido como eu mesmo, já que me reconheço como diferente do outro, e o outro só tem sentido se trabalhado por mim, por meio de minha subjetividade”(MARTINS,2011,p.58).

Esse jogo de sentidos tem lugar no espaço potencial caracterizando o campo da experimentação criativa. Winnicott relata que “a perda do “viver criativo” faz que desapareça do indivíduo o sentimento que ele tem de que a vida é real ou significativa(1975, p. 101),Portanto, no jogo eu me reconheço como indivíduo, e com a criatividade eu estabelece sentido nas relações sociais. Dessa maneira o jogo criativo seria:

(..)um processo em que o indivíduo possa dar-se sentido, na relação com um objeto, estabelecendo sentido para sua existência, reconhecendo-se capaz de criar (estabelecer sentidos e relações) e reordenar sentidos, de trabalhar objetos e significados, criando novas relações e, portanto, novos sentidos, sendo, portanto, criativo(..)(MARTINS,2011,p.59)

Segundo Lúcia Nunes “o objetivo do jogo dramático é propiciar o desenvolvimento da totalidade da pessoa, seja no campo físico, seja no campo emocional. A base do jogo está centrada na improvisação de ações executadas pelos jogadores”(NUNES,2003,p.32). Assim se trabalhado na escola a expressão dramática, o desenvolvimento da linguagem, improvisações, organização das ideias, e emoções, capacidade de lidar com o real e com o a fantasia, socialização, auto expressão, criatividade , entre outros será contemplada em novas dimensões.

Aqui, trataremos de uma forma de expressão artística que seria uma forma de teatro brestiano com grande influencia de Augusto Boal, porém voltado para a educação, o MOE (Mantle of the Expert),que falaremos mais adiante. O objetivo da expressão artística como atividade pedagógica é desenvolver a auto expressão do aluno, dando-lhe oportunidades de atuar efetivamente no mundo, opinando criticando e sugerindo.

Para que o desenvolvimento dessa atividade seja completo e o objetivo dessa prática pedagógica seja alcançado Reverbel (1989) relata que é necessário que o professor de as condições necessárias para o aluno ter o ensejo de ter uma atuação espontânea, sendo que as atividades de expressão lhe darão oportunidade de liberar a espontaneidade para desenvolver a sua personalidade assimilando nesse processo a cultura.

MOE

O método que foi aplicado pelos bolsistas do PIBID é um método cênico não muito conhecido no Brasil chamado MOE, pois são escassas as pesquisas no país e a maioria das obras que tratam do assunto estão em inglês. A professora de Artes Cênicas da PUC Minas Roberta Luchini Boschi é uma das poucas pesquisadoras brasileiras no assunto, como docente e também atriz, viajou para a Europa em busca de um modelo que unisse suas duas paixões.

MOE (Mantle Of Expert) ou Manto do especialista foi criado e desenvolvido pela professora Dorothy Heathcote na Universidade de Newcastle Upon Tyne em meados de 1970. É um método que vem sido bastante abordado nas escolas Britânicas e em toda a Europa. Tem como base a dramatização onde os alunos são colocados como especialistas de determinada situação podendo eles ser

funcionários de uma empresa, trabalharemos no zoológico cuidando dos animais, sendo astronautas trabalhando para a NASA ou qualquer outro tema que o professor escolher. O importante é que o aluno coloque-se na situação usando a imaginação e resolvam os problemas que aparecem através do trabalho em equipe. Portanto, além de trabalhar a matéria obrigatória do currículo o MOE também incentiva a criatividade, melhora o trabalho em equipe, ajuda a desenvolver as habilidades de comunicação, pensamento crítico e a tomada de decisões.

É importante ressaltar que o MOE não é uma representação, os alunos não decoram falas e encenam um papel, eles precisam se colocar na situação e trabalhar a partir do ponto de vista específico desenvolvendo assim, o próprio conhecimento.

Quando se está elaborando o a sessão do MOE é necessário que o educador estabeleça um tema e o que se pretende o que os alunos aprendam sobre este, é possível que durante o desenvolvimento os alunos criem situações que para o professor que sejam imprevistas então é necessário que o educador saiba olhar e trabalhar essas novas situações que podem produzir diferentes resultados, até mesmo melhores do que o previsto. O professor deve criar um cenário e um grupo de especialistas que devem resolver um problema e este grupo de especialistas devem resolver uma série de tarefas que serão dadas. Estas tarefas devem ser elaboradas anteriormente pelo professor, mas devem ser flexíveis para atenderem a demanda da turma. O professor pode atuar sendo ele mesmo ou como outra pessoa podendo ser o “cliente” e caso necessário às vezes pode sair do personagem.

As sessões de MOE podem durar apenas uma aula ou mais de acordo com o planejado e de acordo com a demanda da turma. Pode ser criada uma empresa onde os alunos fiquem várias aulas trabalhando nela e desenvolvendo os conhecimentos antes propostos pelo professor durante a elaboração. Outro aspecto importante do MOE é que não é necessário o uso de muitos materiais porque os alunos estarão usando a imaginação então se, por exemplo, uma das tarefas for varrer o chão não é necessário que os alunos possuem vassouras eles irão usar da criatividade para cumprir a tarefa.

Tendo em vista essa crescente necessidade de uma educação mais interativa saindo do modelo mecânico de ensino, foi aplicado na turma de 6º ano do Ensino

Fundamental na Escola Estadual Henrique Diniz por bolsistas do PIBID uma metodologia diferenciada, durante o projeto o qual o tema era "*Idade Média*" os bolsistas juntamente com a professora coordenadora do projeto na escola propuseram uma atividade extra sala de aula que descreveremos a seguir.

O nosso cenário era a Idade Média, precisamente os feudos, o grupo de especialistas eram os alunos que foram divididos em: clero, nobreza e camponeses. O cliente era o rei que havia doado as terras para as famílias nobres. Os bolsistas juntamente com a professora eram os mensageiros do rei enviados para ajudar e por vezes orientar os feudos.

Primeiramente foi elaborada uma carta como se esta tivesse sido escrita pelo próprio Rei da época, nesta carta continham tarefas que os súditos deveriam realizar. A carta foi lida por um dos bolsistas ainda dentro da sala como se este fosse um mensageiro do Rei. Após a leitura, os alunos já como especialistas saíram para o pátio que já estava dividido em três feudos como pedia a carta. Cada Feudo ficou com o grupo de aproximadamente dez alunos que tiveram que se organizar em: Clero, nobreza e servos como eram divididas as ordens no período Medieval. Esta divisão foi feita por meio de sorteio e não era possível a troca porque durante a Idade Média não existia mobilidade social, portanto se a pessoa que nasceu servo logo morreria como servo e seus filhos também o seriam, então o sorteio foi uma forma de demonstrar tal característica do período estudado.

A carta também pedia para que cada feudo produzisse um tipo de grão, como trigo, cevada ou centeio e que os servos tinham de se organizar para preparar a terra para o plantio, semear, pensar em uma forma de irrigação, acompanharem o crescimento da plantação e realizar a colheita, os nobres tinham que proteger os servos e o feudo de invasões e fazer com que as tarefas demandadas fossem cumpridas. O clero era responsável pela catequização dos servos, pela educação da nobreza, por construir capelas, vias sacras, preparar a missa e pela produção intelectual do feudo como livros e textos sagrados. Os mensageiros do rei, no caso os bolsistas iam de feudo em feudo dando apoio, instruções e esclarecendo dúvidas tudo isso sem sair da personagem.

No processo também como acontecia na Idade Média realizamos o comércio Inter feudos, após a colheita já estar devidamente separada, a nobreza era

responsável por retirar o dizimo, o imposto cobrado pela coroa, o alimento dos servos e o excedente para comercializar. Os alunos então, levavam seus excedentes para o feudo vizinho com a intenção de fazer comércio. É importante ressaltar que o MOE como já dito anteriormente não precisa de muitos materiais para ser trabalhando, portanto quando falamos que os alunos fizeram o comércio eles estavam trocando plantinhas e folhas que acharam no chão que pra eles tornaram-se a “plantação”. Os revoltos ou que não cumpriam com as tarefas ou agiam com indisciplina eram levados para a masmorra, que era a sala de aula, mas tais medidas poucas vezes foram necessárias. O interessante era que os próprios alunos se vigiavam nesse aspecto, todos protegiam seus feudos e se fiscalizavam para não serem punidos.

A aula terminou com a missa preparada pelo clero, os alunos apresentaram para os companheiros de feudo os desenhos que fizeram para a via sacra, os livros que produziram sobre assuntos religiosos, pois como sabemos era de grande força e a interferência da Igreja Católica em aspectos sociais e políticos do período.

Todos voltaram para a sala e nos momentos finais, agora não como personagens da Idade Média, mas como alunos do 6º ano, fizemos uma avaliação da atividade. O que foi de positivo e o que poderia ser melhorado do ponto de vista deles e foi de unanimidade a surpresa com esse método de ensino, nenhum deles haviam feito nada semelhante e alguns afirmaram que foi muito bom para o aprendizado, pois dessa forma quando fossem novamente estudar ou falar sobre o tema se lembrariam da ‘brincadeira’.

Fizemos também uma avaliação entre os bolsistas, e percebemos que mudar o modelo de ensino e trazer os conteúdos escolares de forma lúdicas e interativas se mostrou eficaz e teve aprovação por parte dos alunos, por mais que demorassem a entender o que deveria ser feito quando entendiam realmente se sentiram no período medieval e nas aulas que se seguiam vimos que de fato não se esqueceram do tema, o conteúdo foi aplicado e nas atividades em sala que realizamos posteriormente souberam diferenciar as ordens sociais do período, quais eram basicamente as funções de cada ordem e como a sociedade se organizava.

O MOE é uma metodologia diferente que requer que o professor faça um planejamento antes, além de ser trabalhoso já que requer um comprometimento

tanto do educador tanto dos alunos. O que observamos em nossa atual realidade escolar é que os professores estão cada vez mais desmotivados e acabam aplicando uma metodologia que ele tenha confiança e que não seja muito inovadora como o tradicional “cuspe e giz”, e como foi tratada anteriormente a busca por novas metodologias é importante para a formação dos alunos. É interessante observar como o PIBID abre espaço para que novas formas de ensino sejam aplicadas, isso devido ao diálogo entre as escolas e professores já formados e os graduandos.

Considerações finais

A experiência do MOE na Escola mostra que é viável como possibilidade educativa da História na formação da consciência histórica do educando, criar e aplicar formas lúdicas de ação aproximando o mundo do professor e a atualidade da sociedade marcada por múltiplas interferências.

Mostra, também e sobretudo, que não é possível mais “cruzar os braços” e reclamar do desinteresse e despreparo dos alunos que recebemos. É preciso assumir uma atitude e tomar para si a responsabilidade da ação educativa.

Entretanto requer um movimento de conceber de forma diferente a ação educativa, assumindo, principalmente no ensino de história, uma postura de luta política e cultural. De diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino numa perspectiva de democratizar o saber e seu acesso, assumindo uma postura reflexiva perante sua própria ação e seu ofício de docente.

Ao utilizar-se de métodos como o MOE, experimentam-se novas linguagens no ensino que devem ser incorporadas ao processo educativo que possibilitam a construção do saber histórico a partir de uma via de mão dupla: educador-educando, educando-educador, ampliando-se no confronto, no debate de visões diferentes, a incorporação da própria complexidade da cultura e da experiência histórica.

Referências:

ANDRÉ, Carmina Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. 2007. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - USP. São Paulo.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 1982.

BOSHI, Roberta Luchini. **Mantle of the Expert: Pontentialities of this Method in the Brazilian Educacional System.** 2011. Disponível em: <http://www.mantleoftheexpert.com/wp-content/uploads/2008/03/Dissertation-Final-version-with-front-page.pdf> Visualizado pela última vez em 22/06/2015 às 18:05

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados.** 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FONTANA, Roseli A Cação. **Como nos tornamos professoras?.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da História. Como os historiadores mapeiam o passado.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva/Edusp.1971.

MARTINS, Pedro Haddad. **O Metateatro como Instrumento para a Formação Teatral de Alunos-atores entre 08 e 12 anos.** 2011. 179f. Tese (Mestrado em Artes Cênicas) - UNICAMP. Campinas.

NÓVOA, Antonio (org). **Os Professores e sua Formação.** Lisboa: Dom Quixote,1992.

NUNES, Lúcia de Fátima Royes. **Álbum de Família: História de Vida de Olga Reverbel.** UFSM, Santa Maria: 2003.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão.** Ed.Scipione, 1989.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações.** Campinas: Alínea, 1998.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a Realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.