



**Licenciatura em Teatro**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



**Simone Carleto**

**TEAB05**

**Tecnologias Aplicadas ao  
Ensino de Teatro**

# TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE TEATRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
ESCOLA DE TEATRO  
LICENCIATURA EM TEATRO

*Simone Carleto*

# TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO DE TEATRO

Salvador  
2022

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira

Vice-Reitor: Penildon Silva Filho

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto

Escola de Teatro

Diretor: Luiz Cláudio Cajaíba

Superintendência de Educação a

Distância -SEAD

Superintendente

Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais

CTE-SEAD

Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional

Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB

Andréa Leitão

## Licenciatura em Teatro

Coordenador:

Prof. Mateus Schimith

## Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais

CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &

Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação

Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico

Haenz Gutierrez Quintana

Foto de capa:

Simone Carleto

Equipe de Revisão

Julio Neves Pereira, Simone Bueno Borges

Equipe Design

Supervisão:

Haenz Gutierrez Quintana, Danilo Barros

Editoração/Ilustração:

Amanda Braga; Carla da Silva; Gabriela

Cardoso; Ingrid Barretto; Norton Cardoso;

Sofia Virolli; Tamara Noel

Design de Interfaces:

Danilo Barros

Equipe Audiovisual

Direção:

Haenz Gutierrez Quintana

Produção:

Rodrigo Araújo dos Santos

Câmera, teleprompter e edição:

Gleyson Públio

Edição:

Thaís Vieira, Lucas Machado

Videografismos e Animação:

Rafaela Feliciano; Melissa Araujo; David

Vieira; Diana Santos

Edição de Áudio/trilha sonora:

Igor Macedo



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA

C280

Carleto, Simone.

Tecnologias aplicadas ao ensino de teatro / Simone Carleto. - Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2022.

87 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Licenciatura em Teatro na modalidade EaD da UFBA.

ISBN: 978-65-5631-089-3

1. Teatro – Estudo e ensino (Superior). 2. Tecnologia e as artes. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. III. Título.

CDU: 792

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>06</b>
<b>SOBRE A AUTORA</b>	<b>08</b>
<b>UNIDADE TEMÁTICA 1 – ASPECTOS DA TECNOLOGIA RELACIONADA À PEDAGOGIA E AO TEATRO</b>	<b>09</b>
1.1 – Tecnologias e pedagogia	09
1.2 – Tecnologia e inovação em processos criativos e artístico-pedagógicos	18
<b>UNIDADE TEMÁTICA 2 – PRÁTICAS TEATRAIS HÍBRIDAS E A SENSIBILIZAÇÃO DO CORPO PARA AS APRENDIZAGENS</b>	<b>38</b>
2.1 – Cultura convivial e tecnovivial	38
2.2 – Metodologias do ensino de teatro	49
<b>UNIDADE TEMÁTICA 3 - FORMAS POPULARES REPRESENTACIONAIS, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM COMUNIDADE</b>	<b>59</b>
3.1 – Pedagogias do teatro e da encenação	60
3.2 – Abordagens Teatrais em Comunidades	74
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>85</b>

# APRESENTAÇÃO

Querido/a/e cursista, estudante de teatro

No percurso da matéria Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Teatro poderemos reconhecer as tecnologias como produções humanas que promoveram avanços nos modos de produção sociocultural no nosso mundo. Observaremos a presença das tecnologias em determinados momentos da história do teatro e aplicadas ao ensino dessa arte.

Como estamos no âmbito de um processo de formação de artistas-educadores(as), vamos refletir sobre oportunidades e desafios da utilização de diferentes tecnologias no ensino de teatro, seja no modo presencial ou a distância. Os tópicos foram pensados em conjunto com as atividades semanais para que você possa estudar interagindo com os conteúdos apresentados.

As questões tecnológicas estão em evidência na contemporaneidade e tornam-se relevantes nos processos de criação artística, na montagem de obras cênicas, nas formas de partilha com o público e como modo de promover maior interação com espectadores(as). Os debates sobre a influência das tecnologias estão presentes na área de ensino e aprendizagem de teatro, a chamada Pedagogia do Teatro.

Pensando que o conhecimento é construído coletivamente e na importância das vivências, convido você a participar ativamente, como sujeito(a) de seu processo de aprendizagem, experimentando as propostas e relacionando-as com o seu repertório prévio. Você poderá utilizar os conteúdos nos estágios e na sua vida profissional com ensino de teatro, em espaços formais e não formais.

Na unidade 1 veremos aspectos das tecnologias relacionadas à pedagogia do teatro, primeiramente abordando a tecnologia como facilitadora de ações humanas e modificando as proposições pedagógicas, fundamentalmente transformando a didática e as reflexões sobre ensino e aprendizagem e, em seguida enfocando processos criativos e artístico pedagógicos inovadores.

Assume-se a necessidade de adoção de postura crítica para garantir a inovação como postura de transformação do mundo no tocante à função social do teatro.

Ao aportarmos na unidade 2 temos como tônica as práticas teatrais híbridas e a sensibilização do corpo para as aprendizagens. Trata-se de olhar para as inúmeras possibilidades de percepção e leitura do mundo pelos órgãos do sentido, bem como de apreensão coletiva sinalizando para a construção dos conhecimentos em processo, com vistas ao processo dialético que envolve transformar e transformar-se. Para tanto são discutidos pontos acerca da cultura convivial e tecnovivial, debate tão efervescente durante a pandemia. Em seguida adentramos a algumas abordagens das metodologias de ensino do teatro, especificando possibilidades práticas em meio à tecnologia presente na produção e partilha de experimentos teatrais e cênicos.

Finalmente, com a unidade 3, chegamos às formas populares representacionais, observando modos de comunicação e expressão em comunidade como produções culturais que atravessam os tempos e territórios, resistindo a apropriações e dinamizando suas manifestações. Assim, relacionamos os fazeres e sentires em alguns pontos da história do teatro, relativizando alguns marcos e problematizando outros, a partir do estabelecimento de relações entre as pedagogias do teatro e da encenação mediante as alterações nos modos de fazer teatro no final do século XIX e nos séculos XX e XXI. As abordagens do teatro em comunidades beneficiam-se desses processos históricos ao torná-las permeáveis aos entrecruzamentos territoriais geográficos, culturais, sociais, econômicos e simbólicos, fazendo surgir múltiplas possibilidades. Essas reverberações desembocam em experimentações que reavivam os fazeres em coletividade, trazendo frescor às atuações artísticas e pedagógicas, seja na educação formal, seja em propostas culturais, todas ressignificando relações humanas, instaurando territórios simbólicos, devires de outros mundos possíveis.

Evoé e vamos juntos(as)!

***Simone Carleto***



Imagem: Freepik

## SOBRE A AUTORA

### Simone Carleto

Atriz, diretora e artista-pedagoga de teatro. Mestre, doutora e pós-doutora em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da Unesp, em São Paulo. Coordenou a Escola Viva de Artes Cênicas de Guarulhos e o Programa Municipal de Fomento ao Teatro e à Dança de Guarulhos. Lecionou no Curso Profissionalizante em Teatro do Centro de Artes Cênicas (CAC) Walmor Chagas, em São José dos Campos. Pesquisadora de teatro épico, teatro latino-americano, cultura e teatro popular e pedagogia teatral. Assessora de diversos grupos teatrais. Escreve ensaios e artigos nas áreas de pedagogia, crítica e interpretação teatral. Participa de diversos festivais de teatro como curadora, crítica e mediadora. Produz e edita livros na área de artes cênicas. Elabora materiais didáticos e técnicos na área de arte e teatro. Entre as publicações em livros estão *Práxis da Atoralidade na Formação de Atores e Atrizes* e *Processos de Criação Coletivo-Colaborativos*.



Imagem: Autora

# UNIDADE TEMÁTICA 1

## ASPECTOS DA TECNOLOGIA RELACIONADA À PEDAGOGIA E AO TEATRO

Nesta unidade, veremos aspectos das tecnologias relacionadas à pedagogia do teatro, apresentando a tecnologia como facilitadora de ações humanas, modificando as proposições pedagógicas, transformando a didática e as reflexões sobre ensino e aprendizagem. Enfocaremos processos criativos e artísticos com seus aspectos pedagógicos inovadores e intrínsecos à atitude permanente de se manter atuante e com postura crítica, no sentido de compreender a importância de assumir o protagonismo do processo de construção do conhecimento e de transformação do mundo.

### 1.1 Tecnologias e pedagogia

É importante abordarmos a tecnologia como as produções humanas que facilitam a vida humana, como meio de desenvolver meios práticos para produzir melhores condições de vida e desempenhar tarefas cotidianas com mais praticidade. Com esse ponto de vista, as tecnologias educacionais vão desde o giz e a lousa, passando por materiais utilizados para a escrita e desenho, como lápis e canetas, até os modernos equipamentos de projeções de imagens, lousas digitais e computadores. Assim, observamos no cotidiano escolar a permanência de vários desses itens, atravessando os tempos e permanecendo juntos na contemporaneidade.

As chamadas tecnologias como foco crítico sobre as técnicas surgem no período de industrialização entre os séculos XVIII e XIX. Assim a tecnologia se volta para aprimorar as técnicas, ligadas ao fazer e criar. Os seres humanos produzem tecnologia para facilitar suas vidas e conseqüentemente ter mais tempo livre para desempenhar atividades mais significativas e que sejam características da capacidade humana de pensar e criar. Já parou para pensar como

seria a vida escolar e acadêmica se não houvesse todo processo de descoberta de materiais comuns ao nosso viver como giz, lápis e caneta?

Debates acerca da influência das tecnologias na educação são frequentes, permeados por reflexões sobre a função da escola, dos/as educadores/as e das expectativas de aprendizagem no processo de formação de estudantes. A pandemia por Covid-19 acirrou os debates em torno da função dos professores e das professoras e da relação pedagógica com estudantes. O processo de industrialização desembocou na necessidade de formação de mão-de-obra de produção que pudesse garantir os excedentes e gerar os lucros às pessoas detentoras dos meios de produção. Por isso, a ideia de produtividade foi capturada pela escola, como instituição, para proporcionar a preparação dos corpos e mentes a essas tarefas requeridas pelas indústrias em expansão. O aumento de vagas de emprego também proporcionou que fosse constituída a classe trabalhadora. Do ponto de vista metodológico, Mariano Enguita (1989), pesquisou a formação da escola com essas funções, e deflagrou o mecanismo de imposição disciplinar com o objetivo de inculcar o comportamento produtivo em contraponto à vida em comunidade. Esse seria um dos fatores primordiais que afetaria de modo determinante as formas de convivência comunitária, pois os locais de trabalho foram separados das moradias, locais de encontros e festas. Na sociedade atual, os trajetos entre o trabalho e as moradias tendem a ser ainda mais distanciados, considerando que as áreas mais desenvolvidas como os bairros estruturados com serviços públicos vão aumentando os custos de moradia e afastando trabalhadores que não podem custear moradias nesses locais.

Por outro lado, foram observadas as condições organizacionais das escolas de modo muito semelhante às indústrias. Racionalização do tempo e dos espaços, com sirenes marcando os tempos de cada atividade, as fileiras de carteiras, a contenção do corpo, a centralidade da lousa e dos professores e professoras, a organização do currículo preparando para o denominado atualmente mercado de trabalho. Foi justamente a pedagogia tradicional a subsidiar as necessidades da expectativa de formação, baseada na assimilação de conteúdos e comportamentos. O filme *Tempos Modernos*, estrelado por Charles Chaplin em 1936, ilustra bem esse contexto histórico e seus impactos no comportamento humano.



## Sabendo um pouco mais

A cena do filme *Tempos Modernos* demonstra a padronização do comportamento humano em uma linha de produção.



Confira: <https://www.youtube.com/watch?v=fCkFjLR7-JQ>

Para alguns autores e autoras, a tecnologia é uma forte propulsora de transformações sociais, tendo em vista que essas mudanças ocorrem por meio de interações econômicas, políticas, culturais e tecnológicas. Estudos também apontam a relevância da tecnologia para gerar tempo livre aos seres humanos, de modo que possam dedicar-se ao exercício intelectual criativo, que se refere a todas as áreas do conhecimento e não apenas à área artística.

Embora em nosso imaginário a relação entre tecnologia e equipamentos de informática se conecte com inovação pedagógica, devemos considerar que os equipamentos e recursos tecnológicos diversos não garantem o caráter inovador da educação. Houve na década de 1980 um célebre debate entre os educadores Paulo Freire e Seymour Papert<sup>1</sup>. Na ocasião, Papert reforçou sua compreensão segundo a qual os equipamentos de informática como os computadores auxiliariam estudantes a desenvolverem autonomia nas escolas, e poderiam recuperar a condição criativa, específica dos seres humanos, enquanto os trabalhos físicos podem ser substituídos pela tecnologia. Já Paulo Freire defendeu a práxis com base no argumento de que os equipamentos de informática precisam ser disponibilizados, mas que a manutenção da escola como instituição nos mesmos moldes continuaria reiterando o ensino tradicional, enquanto não transformasse a possibilidade de estudantes serem sujeitos e sujeitas de seus processos de aprendizagem.

Portanto, os recursos tecnológicos adotados sem perspectiva crítica na sua utilização não garantem inovação, e sim o processo educacional que possibilita tomar a realidade como possível de se transformar. E a transformação depende da ação objetiva dos seres humanos, intervindo na sua realidade e construindo sua história, de modo coletivo e dinâmico.



## Sabendo um pouco mais

O debate completo entre Paulo Freire e Seymour Papert, com considerações de especialistas em educação, pode ser verificado no link



<https://www.youtube.com/watch?v=gWCKlcU2qjU>.

<sup>1</sup>Ver SOFFNER, Renato. Tecnologia e Educação: um diálogo Freire-Papert. In: **Tópicos Educacionais**. v. 19, n. 1. Recife: UFPE, jan/jun. 2013.

Se os equipamentos tecnológicos não garantem a implementação de uma educação que transforma a sociedade, quais os elementos de uma educação inovadora? A professora Maria Isabel da Cunha (2008) nos auxilia nesse entendimento ao destacar alguns itens referentes à inovação pedagógica. As características citadas adiante constam das páginas 24 a 27 do texto “Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária”, publicado nos *Cadernos Pedagogia Universitária*, da Universidade de São Paulo. Vejamos importantes questões ao buscarmos inovar pedagogicamente:

a) **A ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender** significa, principalmente, compreender o conhecimento a partir de um olhar epistemológico que problematiza os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna. Nesse sentido é preciso compreender as origens das práticas pedagógicas e curriculares que predominantemente se instalam na universidade e na escola. A perspectiva do conhecimento factual, que ambiciona amplas generalizações e só reconhece como legítimo o conhecimento que foi gerado através da lógica experimental, sistematizada por leis que decorrem da constância é colocada em questão. Sem desvalorizar a contribuição da ciência assim construída, a adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócio-histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que une sujeito e objeto.

Essa característica da ruptura diz respeito fundamentalmente à capacidade de transformação dos processos educativos que consideram o desenvolvimento das ciências conectadas às necessidades e problemáticas sociais. Significa dizer que as pessoas que praticam a ciência se comprometem com as realidades sociais, a partir de seus interesses em manter ou transformar a sociedade, contribuindo para que o conceito de evolução seja contextualizado, significando melhores condições de vida em coletividade.



Figura 1 - Estudantes trabalham em grupo

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

b) A **gestão participativa** constitui-se numa outra dimensão que caracteriza as experiências inovadoras. Nela os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados. Desse modo, há uma quebra com a estrutura vertical de poder, responsabilizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem pelas propostas formuladas. A gestão participativa não significa que o professor abdica de seu papel profissional, que sempre difere do que é atribuído aos alunos. O professor mantém a sua responsabilidade na condução do processo, mas partilha com os estudantes as decisões sobre os percursos e critérios adotados para definir a intensidade das atividades, bem como acolhe sugestões sobre os rumos do trabalho desenvolvido. O modelo requer atitudes reflexivas frente ao conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para tratar com a complexidade.

Este ponto da gestão participativa busca envolver as e os estudantes no protagonismo de seus processos de aprendizagem. Lauro de Oliveira Lima (1984), ao estudar os pressupostos pedagógicos de McLuhan, enfatiza que para o educador as especialidades individuais em um coletivo formam a cultura de grupo. Exemplifica com um coletivo de cirurgiões em uma operação, em que se unem para um objetivo comum, em detrimento da competição. Os desafios para despertar o interesse de estudantes em atividades escolares já estavam colocados antes do momento da publicação de Lima, na década de 1980. Segundo o autor, foi demonstrado pela psicologia que o interesse e a necessidade mobilizam a atividade produtiva.

c) A **reconfiguração dos saberes** constitui-se como uma categoria chave da compreensão da inovação como ruptura paradigmática, porque requer a anulação ou diminuição das clássicas dualidades propostas pela perspectiva epistemológica da ciência moderna. Se essa se sustentava na classificação e na dicotomização dos seres e dos saberes, o que se propõem como novo é o abandono das estratificações dualistas entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, corpo/alma, teoria/prática, ciências naturais/ciências sociais, objetividade/subjetividade, arte/ciência, ensino/pesquisa e tantas outras formas propostas para a compreensão dos fenômenos humanos. Fundamentalmente, o que o paradigma emergente propõe se aproxima da compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e a percepção integradora do ser humano e da natureza.

Atualmente, é reconhecida a denominada ecologia de saberes, pois entende-se que seja necessária ao rompimento das hierarquias de saber, que envolvem poder de umas pessoas sobre as outras, sob o argumento de que determinados saberes deveriam ser mais valorizados que outros.



Figura 2 - Grupo em situação de aprendizagem colaborativa

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

d) *A reorganização da relação teoria/prática*, provavelmente, seja o indicador mais presente nas práticas pedagógicas de ruptura com a lógica acadêmica tradicional. Na lógica acadêmica, a teoria sempre precede a prática e assume uma condição de predominância valorativa. Assumindo que o conhecimento válido é apenas o que passou pelo crivo do método científico, a modernidade supervalorizou a teoria e passou a ideia de que ela seria o referente da prática. Essa lógica preside, predominantemente, os currículos escolares e universitários e o conceito de formação acadêmica. Na reorganização dessa relação, a lógica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto, a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva, a prática não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte. Além disso, é importante registrar que a prática é sempre única e multifacetada. Requer, por essa condição, uma intervenção refletida da teoria numa visão interdisciplinar. Compreender a relação teoria-prática ou prática-teoria na sua interface constitutiva se constitui num eixo fundante da inovação paradigmática.

A relação prática-teoria apresenta-se constantemente nas falas de educadoras e educadores. Mas infelizmente ainda são as teorias que predominam nas relações pedagógicas, sobrepondo as vivências, experiências de vida e repertórios prévios que possibilitem que estudantes apliquem as teorias às soluções de problemas reais, bem como elaborem novas teorias a partir de suas elaborações em contato com a realidade. Temos

um exemplo ao observar em escolas de educação infantil as atividades padronizadas que são basicamente as mesmas encontradas nas antigas e ainda presentes cartilhas. Significa que ainda se praticam os pressupostos de que o processo de aprendizagem da leitura e escrita se dá por letras, sílabas, palavras e assim por diante, e não a partir de sua função contextualizada da qual fazem parte a expressão e a comunicação.

e) **a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.** Refere-se, especialmente, a apreensão das relações entre as decisões pedagógicas que acompanham todo o processo de ensinar e aprender. Nele há coerência entre objetivos, desenvolvimento e avaliação num movimento de zigue-zague que costura cada etapa de maneira harmônica sem, entretanto, manter a rigidez dos processos previamente definidos, como propõem a racionalidade técnica. A coerência é uma busca processual, que exige, em muitos casos, mudanças de rumos e sensibilidade para o trato com o não previsto.

Já a organicidade diz respeito à coerência buscada entre o que se planeja pedagogicamente, o desenvolvimento e avaliação, concebidos como elementos associados do processo de aprendizagem. A compreensão do conhecimento em seu caráter provisório, como defendeu Paulo Freire (2010), é fundamental para alimentar a flexibilidade necessária a essa postura dinâmica diante da avaliação constante e reconfiguração dos processos.

f) **A mediação** é outra importante categoria da ruptura paradigmática, assumindo a inclusão das relações sócio-afetivas como condição da aprendizagem significativa. Inclui a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento. Pressupõe relações de respeito entre professor e alunos, a dimensão do prazer de aprender, do gosto pela matéria de ensino e do entusiasmo pelas tarefas planejadas. A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a ele por cada indivíduo e a compreensão da historicidade de sua produção.

## ATENÇÃO

Embora no texto seja mencionado o termo aluno, devemos refletir sobre o significado da palavra e a possibilidade de substituí-la por estudante, conotando também o processo, em detrimento da passividade pressuposta pelo ato de receber conteúdos prontos.

No tocante à mediação, percebe-se no trecho o pensamento de que a atitude mediadora nesse caso refere-se à ligação entre afetividade e conhecimento, observando como cada pessoa envolvida no processo educativo percebe seu desenvolvimento. Para Paulo Freire (2010), um pouco diferente dessa abordagem, as pessoas educam-se em comunhão, mediatizadas pelo mundo. Então, nesse caso, a realidade se torna preponderante para mobilizar os aprendizados.

g) **O protagonismo** assume, por fim, uma importante condição para uma aprendizagem significativa. É condição de inovação, porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos como os professores são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. Compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. Resignifica o conceito de experiência, assumindo-a como algo que é particular de cada sujeito e que depende das suas estruturas culturais, afetivas e cognitivas para acontecer com sentido. O protagonismo se afasta dos parâmetros únicos e estimula a autoria dos aprendizes na perspectiva da produção do conhecimento. Este não assume a condição de inédito, mas é novo para aquele que pela primeira vez o descobre, a partir da sua condição experiencial.

É justamente o caráter experiencial que nos é muito caro na área teatral. É bastante conhecida a conceituação de Jorge Larossa (2014), acerca da experiência e o saber da experiência. Portanto, ressaltamos a capacidade de refletir acerca das experiências vivenciadas por cada pessoa, relativas aos seus repertórios imagéticos e emocionais, que compõem o rol de conhecimentos e saberes. O protagonismo torna estudantes sujeitos de sua aprendizagem, direcionando seu foco aos seus interesses, curiosidades, mobilizados para avançar nas compreensões que buscam sobre suas inquietações, desejos e sonhos.

Como vimos, os aspectos dicotômicos presentes em algumas práticas educacionais separam ensino de pesquisa, arte de ciência, teoria e prática, entre outros elementos. Tratando da educação e diversão, muitas vezes apartadas nas instituições de ensino, eram inseparáveis para McLuhan<sup>2</sup> (apud LIMA, 1984) assim como para o teatrólogo Bertolt Brecht (2005). Unindo o útil ao agradável, vejamos trecho da animação *Os Jetsons*, que previa o avanço tecnológico semelhante ao que temos hoje. No episódio, tratam da dicotomia entre educação e diversão.

---

<sup>2</sup>Ver LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo Mc Luhan**. Petrópolis: Vozes, 1984.



Figura 3 - Jetsons e o Futuro da Educação na TV

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=GOog1LF0nwo>



## Sabendo um pouco mais

A animação Os Jetsons foi produzida na década de 1960 pelos estúdios Hanna & Barbera, de William Hanna e Joseph Barbera. Eles criaram a cidade imaginária e futurista projetada para 2062, chamada Orbit City. A família Jetson, formada por Judy, Elroy, Jane e George demonstra facilidades e contradições do uso de vários dispositivos em seu cotidiano ultramoderno. Algumas tecnologias lá existentes hoje são atuais e outros ainda nem existem. Relógios inteligentes que fazem chamadas de vídeo, videochamadas por telas, TV de tela plana, tablets, esteiras rolantes, máquina de comida instantânea, assistente pessoal eletrônica, robô que limpa a casa, e até uma cabine de troca de roupa automática, entre outras. Veja matéria no link



<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/05/04/11-previsoes-que-os-jetsons-acertaram-sobre-a-tecnologia-no-seculo-21.htm>

## 1.2 Tecnologia e inovação em processos criativos e artístico-pedagógicos

[...] Criar meu web site  
 Fazer minha homepage  
 Com quantos gigabytes  
 Se faz uma jangada e um barco que veleje  
 Que veleje nesse info-mar  
 Que aproveite a vazante da info-maré  
 Que leve um oriki do meu velho orixá  
 Ao porto de um disquete de um micro em Taipé.  
*Pela Internet.* (Gilberto Gil)

A canção *Pela Internet*, de Gilberto Gil, foi lançada e transmitida ao vivo pela internet em 1997. Esse tipo de transmissão até aquele momento era feito somente por rádio e TV. Gil, atualizando a canção em 2018 (*Pela Internet 2*), não poderia imaginar o que aconteceria em 2020 com a Pandemia por Covid-19. A transmissão via internet seria meio quase exclusivo para “encontrar” o público. Verdadeiros estúdios foram montados nas casas de artistas de várias áreas para produzir e compartilhar obras as mais diversas, gravadas ou ao vivo.



### Sabendo um pouco mais



Conheça a segunda versão da música *Pela Internet*, de 2018.

<https://www.youtube.com/watch?v=0QEJHYbYZrI>

Eu to preso na rede  
 Que nem peixe pescado  
 É zapzap, é like  
 É Instagram, é tudo muito bem bolado  
 O pensamento é nuvem  
 O movimento é drone  
 O monge no convento  
 Aguarda o advento de deus pelo iphone

Durante a pandemia, também houve muita reflexão nas artes cênicas acerca do uso das tecnologias e do caráter presencial dessas manifestações. E todo o debate acerca da educação a distância e ensino remoto se impôs no meio educacional e na pedagogia do teatro. Como ensinar e vivenciar a linguagem teatral sem contato físico, sem a presença, essência de nossa arte? Tivemos de nos reinventar. Se, por um lado, essa compreensão parecia absurda, por outro lado colocou-se a problemática de garantir que cada pessoa/estudante pudesse acessar, em todos os sentidos, os conteúdos do currículo.

Em nosso curso, essa realidade está previamente colocada, pela proposição híbrida a distância e presencial, ou semipresencial. Essa condição impõe a necessidade de interação para aproximar as relações. Embora algumas vezes, como vimos anteriormente, os mecanismos da tecnologia não possam garantir inovação pedagógica, seria necessária a garantia das trocas e partilhas no contato presencial, já que nem mesmo a distância impede que esse intercâmbio aconteça.

Vejam, agora, particularidades das expectativas de aprendizagem no que se refere aos currículos escolares da Educação Básica e as tecnologias que podem ser aplicadas ao ensino de teatro.



**Figura 4** - Estudantes utilizam tecnologia para pesquisar e debater

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz descrição das competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica. Lembrando que a Educação Básica compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental I e II (etapa I do 1º ao 5º ano e etapa II do 6º ao 9º ano), e o Ensino Médio. Cientes das inúmeras contradições que envolvem a

elaboração do documento final, apontaremos os elementos constitutivos do documento sempre com o olhar crítico, buscando analisar o contexto de sua escrita e publicação. É necessário saber de sua fragmentação e limites conceituais. Entretanto precisamos conhecer seus pontos básicos, para que estejamos preparados/as para debater a respeito e reconfigurá-lo em nossas práticas pedagógicas.

## ATENÇÃO

Cientes das inúmeras contradições que envolvem a elaboração do documento final da BNCC, apontaremos os elementos constitutivos do documento sempre com o olhar crítico, buscando analisar o contexto de sua escrita e publicação. É necessário saber de sua fragmentação e limites conceituais. Entretanto precisamos conhecer seus pontos básicos, para que estejamos preparados/as para debater a respeito e reconfigurá-lo em nossas práticas pedagógicas.

Na Educação Infantil, de acordo com o documento e com a citação do documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), que em seu Artigo 4º define a criança como “sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2009). Embora essa etapa não apresente a divisão dos conteúdos como matérias, a abordagem na Educação Infantil permite a desescolarização dos conteúdos de arte, pois apresentam-se integrados nas práticas dos eixos estruturantes das interações e brincadeiras.

Assim, esses eixos buscam garantir às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, e se estruturam na BNCC nos Campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Considerando a perspectiva das experiências, esses campos permitem muitas conexões com a área de arte. Especialmente os campos que reforçam a corporalidade, gestos e movimentos; as sonoridades, cores e formas, o pensamento e a imaginação, entre outros elementos que aguçam as percepções pelos órgãos dos sentidos, ligam-se também ao teatro e podem ser beneficiados por suas práticas.

Abaixo, selecionei algumas aprendizagens esperadas na Educação Infantil, de acordo com cada campo de experiências:

No campo de experiências **O eu, o outro e o nós**, temos os seguintes itens mais diretamente relacionáveis ao teatro e tecnologias:

- respeitar e expressar sentimentos e emoções;
- atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros;
- conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

No campo de experiências **Corpo, gestos e movimentos**, temos os seguintes itens mais diretamente relacionáveis ao teatro e tecnologias:

- utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio;
- coordenar suas habilidades manuais.

No campo de experiências **Traços, sons, cores e formas**, temos os seguintes itens mais diretamente relacionáveis ao teatro e tecnologias:

- discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva;
- expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais; relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

No campo de experiências **Escuta, fala, pensamento e imaginação**, temos os seguintes itens mais diretamente relacionáveis ao teatro e tecnologias:

- expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios;
- argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida;
- ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas;
- conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

No Campo de experiências **Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**, temos os seguintes itens mais diretamente relacionáveis ao teatro e tecnologias:

- interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.

## ATENÇÃO

Já que as aprendizagens aqui descritas não se dividem em matérias, os destaques apresentados visam apenas embasar nosso olhar para as ações práticas que podem ser desenvolvidas na Educação Infantil escolar ou mesmo em âmbito não formal. Veremos adiante sugestões e criaremos outras coletivamente.

No Ensino Fundamental, prevendo continuidade às vivências da Educação Infantil, a BNCC traz Arte como componente curricular dentro da área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa, nos anos finais. São estabelecidas as competências específicas para a área de Linguagens:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender 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, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio

cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Repare que o sexto e último item apresenta as tecnologias digitais de informação e comunicação como forma de comunicação e de produção de conhecimentos e realização de projetos.

Com relação ao componente curricular Arte, estão elencadas as linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, devendo estar presentes nos anos iniciais e finais, articuladas pelo que se apresenta como dimensões do conhecimento. Essas dimensões devem ser abordadas de modo que se interpenetrem e potencializem a construção do conhecimento. São elas:

**Criação:** relativa ao fazer artístico, ligada ao criar, produzir e construir. Busca, portanto, a materialidade das experimentações, visando intencionalidade e investigação de formas de expressar ideias, sentimentos e desejos. Envolve a capacidade de apreender o processo de criação e suas especificidades.

**Crítica:** relativa à articulação entre ação e pensamento propositivos em arte, visando reflexão em face dos aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.

**Estesia:** relativa ao imbricamento da sensibilidade e percepção, dinamizando as formas do conhecimento de si, do outro e relacionando-se com o mundo. A concepção do corpo em totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é propícia à experimentação que promove conhecimento sensível pelo corpo e sua complexidade singular em interação com a realidade.

**Expressão:** relativa às exteriorizações e manifestações materializadas pelas experimentações com as linguagens artísticas.

**Fruição:** relativa à sensibilização ao participar de práticas artísticas, estabelecendo relações e percepções ligadas ao prazer, estranhamento e abertura aos afetos causados por esse contato, ampliando a capacidade de conhecer e interagir com diferentes realidades sociais.

**Reflexão:** relativa à elaboração de argumentos ao interpretar, analisar e criar ponderações sobre práticas artísticas vivenciadas.



**Figura 5** - Estudantes dialogam e refletem sobre prática artística

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

As chamadas competências específicas para o componente curricular Arte relacionam a utilização de tecnologias de informação e comunicação, utilizadas para ter acesso a informações, conteúdos, produções artísticas, além de possibilitar intercâmbios de conhecimentos. Também são ferramentas fundamentais à criação de conteúdos, produzir arte, registrar processos, socializar produções e ações culturais, entre outros usos fundamentais às dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição, reflexão). São competências específicas de Arte:

- Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
- Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
- Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
- Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
- Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
- Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.

- Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
- Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
- Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Podemos verificar que a utilização dos recursos tecnológicos é sugerida no âmbito do desenvolvimento da criticidade, da autonomia, da autoria e da produção coletiva e colaborativa. A abordagem problematizadora permite que as produções sejam analisadas em suas contextualidades históricas, bem como em seus territórios, entendidos como configurações geográficas, econômicas, políticas, sociais, culturais e simbólicas.

Anteriormente presente como área do conhecimento, a Arte como componente curricular atrelada a área de Linguagens traz o teatro como unidade temática, assim como as outras linguagens artísticas. Além delas, temos as Artes Integradas, que também englobam o uso de tecnologias de informação e comunicação.



**Figura 6** - Aula sobre Teatro Romano

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

As habilidades a serem trabalhadas em cada unidade temática vêm acompanhadas dos objetos de conhecimento e são identificadas por uma sigla que compreende a modalidade de ensino, as séries nas quais o componente deve ser desenvolvido, as iniciais do componente curricular e o número da habilidade, que não apresenta relação hierárquica. Por exemplo, EF15AR18 representa a habilidade 18, do componente curricular Arte, do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Veremos agora alguns componentes do Ensino Fundamental relativos ao teatro e às artes integradas, especificamente acerca do objeto de conhecimento arte e tecnologia.

<b>Habilidades referentes aos objetos do conhecimento Contextos e práticas, Elementos da linguagem e Processos de criação (unidade temática Teatro)</b>	
<b>Objetos do Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
Contextos e práticas	<p><b>(EF15AR18)</b> Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p> <p><b>(EF69AR24)</b> Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.</p> <p><b>(EF69AR25)</b> Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.</p>
Elementos da linguagem	<p><b>(EF15AR19)</b> Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p> <p><b>(EF69AR26)</b> Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.</p>
Processos de criação	<p><b>(EF15AR20)</b> Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p> <p><b>(EF15AR21)</b> Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.</p> <p><b>(EF15AR22)</b> Experimentar possibilidades criativas de movimento e de voz na criação de um personagem teatral, discutindo estereótipos.</p> <p><b>(EF69AR27)</b> Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.</p> <p><b>(EF69AR28)</b> Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.</p> <p><b>(EF69AR29)</b> Experimentar a gestualidade e as construções corporais e vocais de maneira imaginativa na improvisação teatral e no jogo cênico.</p> <p><b>(EF69AR30)</b> Compor improvisações e acontecimentos cênicos com base em textos dramáticos ou outros estímulos (música, imagens, objetos etc.), caracterizando personagens (com figurinos e adereços), cenário, iluminação e sonoplastia e considerando a relação com o espectador.</p>

Habilidades referentes ao objeto de conhecimento Arte e Tecnologia (unidade temática Artes Integradas)	
Objetos do Conhecimento	Habilidades
Arte e tecnologia	<p>(EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística.</p> <p>(EF69AR35) Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.</p>

Já no Ensino Médio, embora também a Arte seja configurada como componente curricular dentro da área de Linguagens e suas tecnologias, existe ênfase nas tecnologias em todas as áreas, e o teatro aparece na descrição geral das proposições curriculares para o Ensino Médio. O texto de abertura dessa etapa da Educação Básica traz a necessidade de a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita). Ainda segundo o documento, “a arte contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade” (BRASIL, 2018, p. 482). Por meio do contato com a Arte, o sujeito amplia seu conhecimento sobre si, o outro e o mundo. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. Essas percepções e entendimentos são abertos aos intercâmbios, com uma postura crítica, sensível e poética, em conjunto com a possibilidade de imaginar e prospectar outras possibilidades de convivência em sociedade.

Ao visar o aprofundamento na pesquisa e processos de criação autorais, o texto da base inclui as contribuições que podem ser trazidas pelo uso das tecnologias, como internet e multimídia: “Um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos deve permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos [...] (BRASIL, 2018, p. 482).

Do ponto de vista cultural, essas ferramentas tecnológicas facilitam o acesso ao conhecimento de produções de diferentes localidades e realidades socioculturais, enfatizando a relevância de se valorizar especialmente as contribuições das matrizes indígena e africana. As práticas por sua vez envolvem experimentação e socialização de produções em saraus, performances, intervenções, *happenings*, produções em videoarte, animações, *web* arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais.



**Figura 7** - Estudante expõe tema em classe com estrutura tecnológica

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Considerando as Competências Específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, temos as competências 1, 2, 3, 5, 6 e 7 ligadas mais diretamente aos conteúdos artísticos e tecnológicos. Abaixo, estão acompanhadas de algumas habilidades previstas, que foram selecionadas por afinidades ao nosso tema.

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.

**(EM13LGG102)** Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.

**(EM13LGG103)** Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

**(EM13LGG104)** Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

**(EM13LGG105)** Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.

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.

**(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.

**(EM13LGG202)** Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.

**(EM13LGG203)** Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).

**(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.

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.

**(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.

**(EM13LGG304)** Formular propostas, intervir e tomar decisões que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.

**(EM13LGG305)** Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

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.

**(EM13LGG501)** Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

**(EM13LGG502)** Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

**(EM13LGG503)** Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

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.

**(EM13LGG601)** Apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica.

**(EM13LGG602)** Fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade.

**(EM13LGG603)** Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas.

**(EM13LGG604)** Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

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.

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.



Figura 8 - Diálogo em classe

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Do modo como se estabeleceu a proposta de organização do currículo escolar na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no tocante ao teatro e às tecnologias na Educação Básica, percebem-se os imbricamentos entre ambos. Em que pese as contradições entre os pressupostos defendidos no texto e os delineamentos curriculares, verifica-se a abertura para as práticas a serem experienciadas com estudantes. A aparente flexibilidade ao incluir o teatro como unidade temática no

ensino fundamental, ambigualmente permite retrocessos com relação às conquistas em documentos anteriores, como os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), ao passo que pode abrir caminhos para atuações contextualizadas especificamente de acordo com as necessidades locais. É com fundamento nesses devires, como projeções de possibilidades, alternativas e criação pedagógica, que prosseguiremos com abordagem praxica, no sentido de explicitar opções de práticas, sequências didáticas e projetos. Certamente constituem-se como sugestões, plenamente possíveis de interações com o que você observa em sua realidade, alterando para alcançar a forma mais próxima do seu repertório, realidade e sonho artístico-pedagógico.



## Sabendo um pouco mais

Confira aqui os materiais citados, que você poderá utilizar como referencial complementar aos seus estudos e planejamentos. Referenciais Curriculares para a Educação Infantil.



[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)



<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>



<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>

Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte

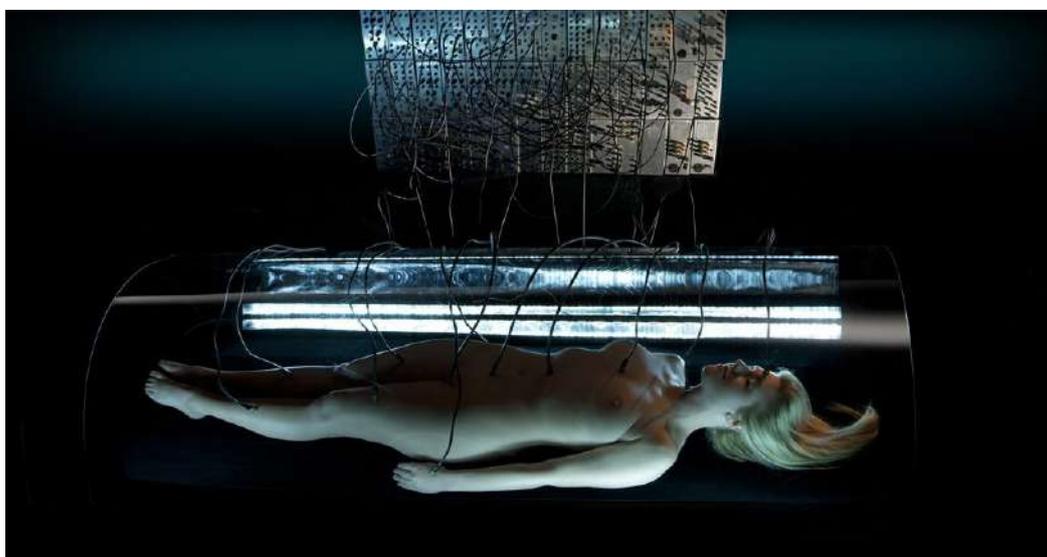


<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>

Considerando o histórico das artes, muitas foram as interfaces entre produção artística e tecnologias, tanto na acepção que comentamos no início desse material, cujos dispositivos facilitam a execução de ações e atividades, como na acepção atual denominada Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), também encontrada como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Verificaremos que os recursos já experimentados nas criações artísticas poderão

inspirar novas criações, a partir da pesquisa e estudo dos contextos, temáticas, técnicas, dispositivos, mídias e outros elementos constitutivos da curiosidade e inclinações criativas na interação com diferentes grupos em ambientes formais e não formais.

Vejamos um exemplo de processo criativo utilizando tecnologia, pela artista Amy Karle. Ela meditou durante períodos de 5 a 8 horas, enquanto registrava seu biofeedback, ou percepções e reações de seu corpo, no computador, para gerar a saída de imagem e som em tempo real. A arte produzida é tanto a performance de longa duração quanto a videoarte experimental que é criada no processo.



**Figura 9** - Biofeedback Art, Amy Karle 2011 (Durational Performance Art)

Fonte: Wikimedia Commons



## Sabendo um pouco mais

Assista aos vídeos do processo e resultantes da criação artística de Amy Karle, a obra Biofeedback, de 2011.



[https://www-amykarle-com.translate.goog/project/biofeedback/? x\\_tr sl=en& x tr tl=pt& x tr hl=pt-BR& x tr pto=sc](https://www-amykarle-com.translate.goog/project/biofeedback/? x_tr sl=en& x tr tl=pt& x tr hl=pt-BR& x tr pto=sc)

## VAMOS EXPERIMENTAR?

A partir do experimento da bioartista Amy Karle, projete, com um grupo, um experimento que registre as reações corporais. Definam os meios, a duração, a forma de registro e como o experimento pode ter também a dupla função como obra. Que a experimentação se estruture como obra e, também, o seu registro. Utilize os equipamentos disponíveis para conectar as pessoas participantes do experimento aos registros. Lembre de fotografar todos os passos, assim como buscar interações nas redes sociais. Que tal marcar e dialogar com pessoas nas redes sociais sobre as suas impressões do experimento? Marque a rede da Escola de Teatro da UFBA (@escoladeteatro.ufba), @ufbaempauta e também a artista Amy Karle (@artist\_amy\_karle).

Marta Isaacsson escreveu um importante artigo em 2011 sobre a influência tecnológica nas artes cênicas, “[...] certamente, a expansão do emprego de recursos tecnológicos sobre a cena, a hibridização hoje percebida sobre a cena, reflete o surgimento da tecnologia digital e a nova paisagem cultural [...]” (ISAACSSON, 2012, p. 9).

A pesquisadora cita Nicolas Bourriaud (2009, apud ISAACSSON, 2012, p. 9), para quem nossa época é a época das telas. É comum ficarmos ligados/as em mais de uma tela ao mesmo tempo, como quando estamos de frente para a televisão, e ao mesmo tempo no computador ou celular. Sem contar que em todos os ambientes que frequentamos as telas estão por toda parte. Ao tratar da estética relacional, que é ligada à performance como ato de evocar o teatro da presença, das relações que se dão em trânsito, de modo dinâmico, aberto ao inesperado, podemos pensar em diversas camadas de interação. A abordagem relacional possibilita a percepção do fenômeno no momento presente, efêmero e irrepitível. Apesar de ser inerente ao teatro, essa efemeridade se exacerba pela disponibilidade dos e das intérpretes se afetarem pela relação que estabelecem com o público, entendido nessa linha como coautor da obra.

Laura Gemini (2003, apud ISAACSSON, 2012, p. 9) categorizou quatro modalidades de performances cênicas, conforme o tipo de interação entre os três sujeitos: o/a performer, a máquina e o/a espectador/a. “No modelo tradicional, a interação direta performer-espectador/a; nos veículos de rádio, televisão, vídeo, a interação performer-máquina-espectador/a; na cena eletrônica, a interação mista, performer-espectador/a e performer-máquina-espectador/a e, finalmente, na performance online performer-máquina-humano/a.” (ISAACSSON, 2012, p.9).



Figura 10 - Interação a distância a partir da tela de um computador

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Isaacsson menciona a performance online, com a interação performer-máquina-espectador/a que, com a Pandemia por Covid-19, foi bastante utilizada, sendo também as pessoas espectadoras intermediadas por máquinas para a fruição das obras. Foi uma realidade diferenciada acerca da produção teatral, enfatizando a performance ou atuação online, abarcando a relação performer-máquina-espectadores/as, quando temos espetáculos filmados, ou ainda a relação performer-máquina-máquina-espectadores/as (ou seria humanos/as em vez de espectadores/as?) quando há a atuação envolvendo o intermédio das máquinas, como ocorreu com algumas obras exibidas ao vivo, pela internet, acessadas por computadores, tablets ou celulares. Uma das inúmeras obras nesse sentido foi “A casatoria c’a Defunta”, produzida pela Cia Pão Doce de Teatro, de Mossoró, Rio Grande do Norte. O grupo desenvolve desde 2002 projetos na área de artes cênicas, música, audiovisual e dramaturgia. A versão on-line do espetáculo recebeu 11 indicações para prêmios, dos quais conquistou cinco: Melhor Maquiagem; Melhor Figurino (Marcos Leonardo); Melhor trilha sonora (Romero Oliveira); Melhor atriz coadjuvante (Lígia Kiss); e Melhor ator coadjuvante (Raull Davyson).



## Sabendo um pouco mais



Acesse aqui a obra “A casatoria c’a Defunta”, da Cia Pão Doce:

<https://www.youtube.com/watch?v=aB4KgFlpZW4>

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Pensando na adaptação de uma obra teatral concebida originalmente para apresentações presenciais adaptada para o meio virtual como foi feito pela Cia Pão Doce, programe com um coletivo uma adaptação de uma pequena cena. É importante criar figurino, maquiagem e sonoplastia. Reflitam sobre formas de contextualização e fruição da obra, bem como de acolher os afetos causados nas pessoas que assistirem. Utilizem as redes sociais para essas interações e registros, além de fotos, vídeos, produção de textos críticos. Marque a companhia @ciapaodoce ou outros grupos que tenham inspirado as criações, além da comunidade da universidade @escoladeteatro.ufba e @ufbaempauta.



**Figura 11** - Foto de George Vale Cia. Pão Doce de Teatro no espetáculo “Os Amores de Cora e Chico”

Fonte: Flickr

Ainda pensando a transformação das relações possíveis no ensino de teatro, ligadas tanto ao momento pandêmico como pós-pandêmico, incorporando tecnologias, também serão bem-vindas as histórias recriadas com o apoio tecnológico. Uma das possibilidades é a criação de experimentos com pessoas de diferentes localidades e que poderão ter encontros online, que não seriam acessíveis presencialmente. Da mesma forma, a resultante poderá ser compartilhada por meios tecnológicos.

Considerando a história da encenação, as composições cênicas, a formação de artistas teatrais e a pedagogia do teatro, podem ser propostas algumas abordagens que evidenciem todo o legado que já foi construído levando aos caminhos de criação artística, além de possibilitar a utilização das formas já sistematizadas, assim como criando outras.

Relações entre imagem, memória, história, teatro, documento, cultura e ficção podem ser estudadas aliando teoria e prática.

## SÍNTESE DA UNIDADE 1

Vimos até aqui como a inovação educacional depende de meios tecnológicos e das transformações pedagógicas, envolvendo conceitos e práticas. Devemos verificar as publicações oficiais de modo crítico, ressignificando-as em nossas práticas escolares e em situações de aprendizagem em âmbitos não formais.

As tecnologias são formas de facilitar nossas vidas, dinamizando o cotidiano para que tenhamos tempo a produzir criativamente. Também por meio das tecnologias podemos obter informações, compartilhar ideias, construir conhecimentos de modo colaborativo e socializar nossas produções.

Alguns elementos são fundamentais à inovação pedagógica: ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; gestão participativa, reconfiguração dos saberes, reorganização da relação teoria/prática, perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, mediação e protagonismo.

O contexto pandêmico evidenciou a necessidade de reflexão sobre ensino híbrido, limites e possibilidades das artes cênicas em meio virtual, as interfaces entre produção artística, ensino de teatro e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

As modalidades de performances cênicas, considerando as interações entre o/a performer, a máquina e o/a espectador/a, de acordo com Laura Gemini são quatro: performer-espectador/a; performer-máquina-espectador/a; performer-espectador/a e performer-máquina-espectador/a; e performer-máquina-humano/a.

Temos muitas possibilidades teatrais e performáticas de experienciar diferentes modos de criação presencial ou virtualmente, utilizando as tecnologias de informação e comunicação para pesquisa, experimentação e ensino.



## Glossário

**Imagético:** que se exprime por imagens; que revela imaginação. Arelado a repertório, o termo representa repertório de imagens de uma pessoa e sua predisposição a imaginar situações e criar imagens.

**Devir:** vir a ser; tornar-se, transformar-se, fluxo permanente, movimento ininterrupto, atuante como uma lei geral do universo, que dissolve, cria e transforma todas as realidades existentes; devenir.



Imagem: Auttura

## UNIDADE TEMÁTICA 2

### PRÁTICAS TEATRAIS HÍBRIDAS E A SENSIBILIZAÇÃO DO CORPO PARA AS APRENDIZAGENS

Nesta parte, trataremos das práticas teatrais híbridas e a sensibilização do corpo para as aprendizagens. Vamos olhar para as inúmeras possibilidades de percepção e leitura do mundo pelos órgãos do sentido, bem como de apreensão coletiva, sinalizando para a construção dos conhecimentos em processo, com vistas ao processo dialético que envolve transformar e transformar-se. Para tanto, são discutidos pontos acerca da cultura convivial e tecnovivial, debate tão efervescente durante a pandemia. Veremos, também, algumas abordagens das metodologias de ensino do teatro, especificando possibilidades práticas em meio à tecnologia presente na produção e partilha de experimentos teatrais e cênicos.

#### 2.1 Cultura convivial e tecnovivial

As reflexões propostas pelo teatrólogo Jorge Dubatti (2021) ficaram destacadas durante o contexto pandêmico, tratando das diferenças entre a convivência presencial e virtual. Partindo do olhar acerca de suas experiências em Buenos Aires, Argentina, durante a pandemia, ele desenvolveu importantes observações em suas aulas na Universidade de Buenos Aires. Abordando história e filosofia do teatro, explicitou aspectos envolvendo as práticas de teatristas, que também podem ser relacionadas ao ensino de teatro.



Imagem: Freepik

Para Dubatti (2021, p. 256), a cultura convivial refere-se ao encontro territorial de corpos presentes fisicamente, enquanto a cultura tecnovivial se dá em ações solo ou em “encontro desterritorializado”. As ações desterritorializadas ocorrem por meios tecnológicos com áudio, vídeo ou ambos. Segundo o professor, de acordo com o título do texto que embasa esse capítulo, são propostas cinco conclusões sobre cultura convivial e tecnovivial: “nem identidade, nem campeonato, nem melhoria evolutiva, nem destruição, nem elos simétricos”. Em decorrência destas, propõe: pluralismo, diversidade epistemológica, desejável formação múltipla dos atores e atrizes e disponibilidade múltipla de espectadores/as na contemporaneidade (DUBATTI, 2021, p. 264). Embora a cultura convivial consiga abarcar a tecnovivial, a recíproca não se verifica.

O período pandêmico ensejou a atitude de proteção à vida com a quarentena, a luta por vacina e condições de sobrevivência. E o teatro como acontecimento presencial convivial teve sua realização totalmente impedida, já que tem base na proximidade dos corpos vivos fisicamente presentes, o que se tornou extremamente perigoso pelos riscos de contágio. Aquelas experimentações que foram feitas no período, alterando também o que viria depois, podem ser consideradas teatro? Para responder a essa questão, teremos o auxílio do pensamento de Jorge Dubatti (2021, p. 258), que descreve: “para que haja teatro deve produzir-se uma tríade concatenada de sub-acontecimentos: convívio, poiésis corporal, expectativa”. Dentro do convívio é produzida poiésis corporal (por um/a ator/atriz, performer), expectada por um/a espectador/a. Dubatti alerta para o fato de que em um determinado momento, na práxis do acontecimento, já não podem diferenciar-se entre si convívio, poiésis corporal e expectativa, pois “se produz um ‘engrossador’ de acontecimento que resulta do cruzamento, da interação e da multiplicação destes componentes”(DUBATTI, 2021, p. 258).

Mas, voltando à tentativa de definições acerca do que é teatro, devemos tocar em um termo que você deve ter ouvido falar nesses anos: liminaridade. O teatro liminar

engloba as características essenciais do teatro, que são convívio, poiésis corporal e expectativa, além de reunir a tensão entre o dramático e o não dramático, ou o pós-dramático, ou ainda as chamadas artes performativas. Essas por sua vez consistem em uma das possibilidades do teatro não dramático. Dubatti (2021) cita também outras formas de teatro liminar: café-concerto, o teatro aplicado, o teatro de títeres, a dança-teatro, o teatro do relato, o biodrama, o teatro metateatral, o site specific, o teatro para bebês, o teatro cego, magia, instalação, teatro musical, o teatro intermediário, teatro de sombras, artivismo, stand up, novo teatro documental, teatro do real, teatro do oprimido, mímica, teatro neotecnológico, estátuas vivas, o “teatro de estados”, teatro de autoficção, carnaval, teatro ritual, conferências performativas, teatro drag, kamishibai, benji, ópera urbana, psicodrama, teatro comunitário, ventriloquismo, body art, circo, novo circo, teatro acrobático, “palhamédicos”, butoh, a impro, teatro físico, clown, narraturgia, teatro épico, audioteatro, as múltiplas expressões liminares da festa barroca ou da vanguarda histórica, entre outras tantas formas. Todas essas modalidades estão em constante processo de transformação e hibridização, motivo pelo qual é relevante que você pesquise sobre cada uma delas de acordo com seus interesses de pesquisa. Dinâmicas, as formas teatrais se interconectam e são utilizadas por criadores e criadoras, que dão forma a novas linguagens e procedimentos, principalmente em contato com os públicos, que atualmente compreendemos como co-criadores das obras. Importantíssimo: o historiador salienta que “há mais expressões de teatro liminar do que de teatro convencionalizado puramente dramático”(DUBATTI, 2021, p. 259).

Um dos aspectos fundantes das intencionalidades ao fazermos teatro não dramático ou pós-dramático, especialmente as artes performativas, é a possibilidade da experiência, ou seja, a oportunidade de a expectativa, esse ato de estar em contato com a obra artística e dela usufruir no âmbito da fruição. O fundamento da experiência tem tudo a ver com as pessoas relacionarem as suas vivências com aquilo que estão percebendo nas obras performáticas teatrais. De John Dewey a Jorge Larossa, Walter Benjamin e Paulo Freire, a noção de experiência é relevantíssima aos processos de produção de conhecimentos, entendidos em suas complexidades subjetivas e não apenas como conteúdos a serem aprendidos. Portanto, a experiência é importante para a área de pedagogia teatral que inter-relaciona educação e teatro.

As experimentações buscam a sensibilização, ou seja, aguçar percepções pelos órgãos dos sentidos: visão, olfato, paladar, audição e tato. Todo nosso corpo é utilizado para interagir com os fenômenos ao nosso redor, para senti-los e interpretá-los. Essas materialidades, ainda que ausentes nas interações virtuais, podem fazer lembrar os

repertórios que temos em relação ao tato, olfato, paladar, já que visão e audição podem ficar mais presentes em interações virtuais. Ainda assim, também há possibilidades de sugerir, mesmo com a intermediação de equipamentos tecnológicos, que a pessoa do outro lado da tela experimente sensações no ambiente onde se localiza em determinados momentos experimentais. Diferenças entre as artes conviviais e tecnoviviais, Dubatti (2021) cita itens selecionados por Kartun em 2015 e registrados também por Bohm (1998). Jorge Dubatti alerta que a categorização não visa binarismos, já que ambas as formas coexistem. Produzi uma tabela livremente inspirada na reflexão de Jorge Dubatti, para, a partir da problematização sobre diferenças e complementações entre os meios conviviais e virtuais, pensarmos formas de sensibilizar nossos corpos com experimentações artísticas, mesmo à distância.

<b>Tabela construída a partir da categorização de Jorge Dubatti (2021) sobre Artes Conviviais e Tecnoviviais <sup>3</sup></b>	
<b>Artes Conviviais</b>	<b>Artes Tecnoviviais</b>
materialidade do corpo e do espaço	virtualidade
calor dos corpos vivos	frieza tátil dos dispositivos eletrônicos
presença física	presença virtual
territorialidade	desterritorialização
proximidade	distância
relativa independência da tecnologia e das máquinas	absoluta dependência tecnológica dos equipamentos, das máquinas, da energia
maior periculosidade social pela proximidade e encontro territorial	menor periculosidade social pela distância e isolamento
os convívios são menos controláveis pelos serviços de inteligência	os tecnovívios são fáceis de gravar e arquivar
Formas diversas da memória funcionar	
Políticas do assistir e desempenhos da expectativa muito diferentes	
Diferentes poéticas de atuação e ferramentas críticas para análise dos acontecimentos teatrais	

<sup>3</sup>Tabela produzida inspirada livremente na reflexão de Jorge Dubatti, para, a partir da problematização sobre diferenças e complementações entre os meios conviviais e virtuais, pensarmos formas de sensibilizar nossos corpos com experimentações artísticas, mesmo à distância.

DUBATTI, Jorge; FREITAS, Victor Lavarda de. Experiência Teatral, Experiência Tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem superação evolucionista, nem destruição, nem vínculos simétricos. In: **Rebento**. n. 14. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp (2021). Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/609>. Acesso em 6 ago. 2022.

As transformações ocorridas alteraram as formas de se experimentar criação artística e pedagógica, mas principalmente as formas de compartilhá-las. Foram veiculadas em todo o mundo muitas sessões de vídeos de espetáculos gravados, transmitidos pelas redes sociais como Facebook, Youtube, Instagram, utilizando plataformas de distribuição por streaming, chamadas coletivas de vídeo por meios como Google Meet e Zoom. O processo de distanciamento também provocou produções solo, entretanto muitos experimentos de como produzir um coletivo à distância foram experimentadas. Daí muitos desdobramentos criativos vieram, como áudio-teatro ou rádio teatro. Sem contar as aulas de teatro, para as quais foi necessário buscar muita criatividade para mantê-las e, também, para que pudessem ser significativas. Por ser mais popular em termos de requisitos para acesso, o WhatsApp também foi um recurso largamente utilizado para socializar conteúdos artísticos e pedagógicos. Além dos citados, quais os meios você conheceu durante a pandemia, que ampliaram o seu repertório tecnológico? Quais recursos você considera que “vieram para ficar” e que podem auxiliar em processos artístico-pedagógicos presenciais?



## Reflexão

Durante a pandemia, em termos educacionais, o tecnovívio, além de possibilitar que pessoas continuassem estudando e pesquisando à distância, proporcionou também exclusão social daquelas que não têm acesso aos equipamentos tecnológicos digitais e conexão de rede, a internet.

Um dos experimentos mais interessantes durante o contexto pandêmico foi *Tudo que coube numa VHS*, do grupo pernambucano Magiluth. Os atores do coletivo usaram diversas redes sociais para realizar o experimento, desde sua criação ao compartilhamento, passando pela divulgação. Para participar, a pessoa espectadora precisava marcar um horário, em que uma pessoa do elenco telefonava para ela por ligação de Whatsapp, para então iniciar um diálogo. A conversa se passava por áudios, mensagens, envio de imagens, músicas e novos contatos por ligação, além de encaminhar a pessoa a visualizar postagens nas redes sociais como o Instagram, envolvendo vídeos e fotos.



Figura 12 - Divulgação do Serviço Social do Comércio, SESC, para *tudo que coube numa VHS*: Experimento Sensorial em Confinamento

Fonte: Portal SESC SP

Outro experimento citado, inclusive, por Dubatti (2021) é o teatro escuro, ou teatro cego, produzido pelo Teatro Escuro de Tandil.

## Sabendo um pouco mais

Escute o áudio produzido pelo Teatro Escuro de Tandil.

<https://www.youtube.com/watch?v=yamnzYvzIMk>

No áudio, em espanhol, você pode ouvir o relato que situa espacialmente a pessoa ouvinte. Para experienciar, você precisa estar com fones de ouvido e os olhos fechados. Você também pode ativar a tradução do vídeo para a língua portuguesa.

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Inspiradas/os nos experimentos citados e outros que você conheça, vamos experimentar algumas ferramentas tecnológicas?

Crie cenas para diferentes tipos de compartilhamento. Cenas de um a três minutos, inspiradas nas percepções a partir dos órgãos do sentido. Produza um trajeto em algum espaço selecionado por você que pode ser sua casa, um espaço cultural, ou um espaço público no qual seja possível gravar. Pense uma sequência de sons, movimentos, situações, aromas, sabores. É importante que você os vivencie para que a gravação tenha essas características da realidade apreendida. Assim, faça uma partitura, como é chamada a sequência de movimentos e ações em uma cena planejada corporalmente. Produza diferentes versões apenas com som, apenas com imagens, com ambos os estímulos e assim por diante. Um experimento presencial também pode ser experimentado explorando texturas, aromas, sabores, sons e espacialidades. Compartilhe nas diferentes redes sociais disponíveis, deixando alguns caminhos para receber retornos das pessoas que entrarem em contato com essas produções, podendo colher impressões e sugestões.

Como podemos definir teatro?

A discussão conceitual sobre o que é teatro em meio a todas essas produções e ferramentas contemporâneas digitais se apresenta. Em um dos processos criativos que vivenciei com estudantes durante a pandemia foi, justamente, com base em uma peça de teatro que teve apenas um ensaio presencial, e a única forma de manter o processo foi por gravações de chamadas de vídeo. Foi a “montagem” do texto *Esse trem chamado desejo*, de Luís Alberto de Abreu, com artistas em formação técnica do Centro de Artes Cênicas Walmor Chagas, em São José dos Campos, São Paulo, em 2020.



## Sabendo um pouco mais

Acesse a playlist com a peça completa.



<https://www.youtube.com/playlist?list=PLhPIpFF9frKvV10SFJLaBzss-gVmKDFCO>

Relembrando a etimologia da palavra teatro, que você já deve ter visto algumas vezes em nossos materiais, *théatron*, significa lugar de onde se vê. Esse lugar refere-se primeiramente ao espaço no qual se reúnem as pessoas para ver espetáculos teatrais e, também, refletir sobre eles, ou seja, para ver e pensar sobre

o que se vê. Mesmo considerando todas as transformações da linguagem teatral ao longo da história, continua a sua função principal de reunir pessoas em torno de reflexões e interpretações sobre a realidade. Em diferentes períodos múltiplos aspectos foram evidenciados, contrapostos, complementando e acumulando visões acerca de como produzir, compartilhar e interpretar as manifestações teatrais.

Quando a eletricidade foi descoberta, também foi transformada a relação da arte com a ciência. Aproximadamente em 1880 a eletrificação da iluminação cênica e o desenvolvimento da iluminação no teatro interferiu decisivamente nas composições teatrais. Adolphe Appia, Antoine e outros artistas perceberam como essa transformação modificou a percepção do fenômeno teatral. Experimentaram a utilização desse recurso para criar contrastes, atmosferas, ilusões e movimentações de atores e atrizes no palco. Essa artesanaria no ato de lidar com os recursos cênicos com o intuito de presentificar acontecimentos em cena, de modo que pareçam autênticos, impulsionam também a linguagem cinematográfica e as pesquisas sobre a atuação interpretativa de atores e atrizes. O cinema presentifica acontecimentos por meio da gravação e projeção. Constantin Stanislávski (1863-1938) sistematizou o método que ficou marcado decisivamente em todo o mundo na busca do efeito do real. Ele o faz com técnicas e procedimentos que recorrem à revivescência baseada na memória. Também houve cruzamentos do teatro com o cinema, quando alguns cenógrafos e encenadores na URSS e na Alemanha investiram na ampliação dos recursos de composição cênica, trazendo à cena teatral a projeção de fotografias e de filmes. As projeções interrompiam a continuidade da ação dramática, conduzindo o/a espectador/a a estabelecer continuamente elo entre representação e realidade histórica. Segundo Marta Isaacsson (2012, p. 11), Meierhold<sup>4</sup> pode ser considerado o pioneiro no emprego da projeção, enquanto Piscator “realizou, à época, as experiências mais refinadas no sentido da integração de imagens técnicas ao palco”.

Isaacsson (2012) nos mostra que a montagem de *Bandeiras* (1924), na Alemanha, sobre a luta dos trabalhadores de Chicago, ao final do século XIX, por jornadas de trabalho de 8 horas, trazia duas telas dispostas à esquerda e à direita da cena, onde eram projetadas fotos e textos.

---

<sup>4</sup>Vsevolod Emilevich Meyerhold, viveu de 1874 a 1940, e ficou conhecido como Meyerhold ou Meierhold. Foi encenador de teatro e um dos mais importantes nomes da pedagogia do teatro iniciada no século XX. Fez parte do Teatro de Arte de Moscou.

Piscator buscava acentuar a estrutura épica da peça, interrompendo a ação dramática e alertando o/a espectador/a sobre as implicações sociais e econômicas da realidade. Piscator estabeleceu categorias do filme de acordo com as funções no espetáculo: didático, dramático e de comentário. O filme didático contribui para contextualizar o/a espectador/a no tempo e no espaço em que a ação se desenvolve, fornecendo imagens de fatos; o filme dramático substitui a representação cênica de situações; e os filmes de comentários possuem função semelhante àquela do “coro antigo”, despertando de forma crítica a atenção do/a espectador/a para aspectos da ação. Instauram dinâmica de contraste entre o que se passa sobre a cena e aquilo que é mostrado através do filme. Essas categorias podem ser usadas para verificarmos quais tipos de imagens podem ser usadas nas composições cênicas, de acordo com os projetos de montagem e a intencionalidade com a produção das obras. Walter Benjamin salientou a correspondência do filme com alterações profundas do aparelho de percepção. No período, além de o filme fazer parte dos espetáculos teatrais, também características de sua forma de produção, como o procedimento da montagem (decomposição em partes e sua reordenação), vão influenciar as criações teatrais. Ou seja, as tecnologias interferem em nossos modos de percepção e criação, pois modificam nossa relação com o mundo circundante. Meierhold, por sua vez, também utilizou esses princípios para o âmbito da pesquisa da prática de atuação.



**Figura 13** - Turma reflete sobre uso das tecnologias nos processos de criação

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Ainda relativo ao importante texto de Isaacson (2012), devemos destacar, em 1952, o histórico evento *9 Evenings - Theater and Engineering*, no qual John Cage lidera uma

equipe composta por Lucinda Childs, Öyvind Fahlström, Alex Hay, Debora Hay, Steve Paxton, Yvonne Rainer, Robert Rauschenberg, David Tudor e Robert Whitman para criar performances marcadas pela “interatividade”, “composições em processo aleatório” e “colagem ao vivo”. No *Black Mountain College*, na Carolina do Norte, o experimento performático interdisciplinar contou com música ao piano, reprodução de discos antigos, declamação de versos, leitura de textos, sequências de movimentos dançados por Merce Cunningham e projeção de imagens cinematográficas.



## Sabendo um pouco mais

Foi um acontecimento a criação da performance 4'33" de John Cage. Veja aqui a explicação da professora de música Lia Tomás sobre o tema,



<https://www.youtube.com/watch?v=rnTwCaxHj0Q>

Reparou que a grande questão da obra criada por Cage é a performance e a observação de como afeta o público? Trata-se também de um meio de sensibilização e de aguçar a percepção musical.

A discussão central de Marta Isaacsson (2012) ao abordar o evento traduzido como *9 Noites - Teatro e Engenharia*, e o fato de não ter contado com atores e atrizes, trata dos diferentes enfoques de artistas vindos/as das artes visuais e do teatro. Para a autora, embora o teatro tenha sempre se caracterizado como uma arte multidisciplinar, reunindo literatura, artes visuais, música e dança, foi a concepção de arte total de Richard Wagner que colocou o teatro como expressão multidisciplinar. Porém, o uso das tecnologias por artistas visuais enfatizava o meio como mensagem, o que foi relativizado com as reflexões trazidas fundamentalmente por Bertolt Brecht e sua necessidade de contextualização sociopolítica do teatro. Ou seja, deveria haver apropriação dos meios para as transformações sociais. E o pensamento acerca da função do teatro se faz presente também nesse momento.

Nessa perspectiva, Grotowski<sup>5</sup> (2000, apud DUBATTI, 2021, p. 258) defendeu como essenciais ao ato teatral o ator (atriz) e espectador(a), ao que nomeamos, de acordo com Dubatti, de expectativa em torno da poiesis corporal. O intuito de Grotowski foi identificar o caráter efetivamente imprescindível de cada elemento de composição cênica (texto, cenário, figurino, música etc.) para que ocorra o acontecimento teatral.

Já Peter Brook<sup>6</sup> (1994, apud DUBATTI, 2021, p. 258), optou pelo essencialismo da encenação minimalista e a supremacia do/a ator/atriz sobre a cena. Para Isaacsson (2012, p. 18), “Brook não se furta então de recorrer agora à imagem tecnológica para retratar os movimentos interiores e exteriores do homem contemporâneo, seus traumas neuropsicológicos”.

No Brasil, temos vários exemplos de como as tecnologias podem ser utilizadas de diferentes modos na cena: Felipe Hirsch, Enrique Diaz, Teatro Oficina, Les Commediens Tropicales. Isaacsson (2012, p. 18) descreve que Zé Celso Martinez Corrêa, ao voltar do exílio em 1984, nutriu a ideia de construir um espaço teatral contemplando o caráter primitivo e o tecnológico. Parte do que idealizou acabou ocorrendo, com a instalação de telões, gravação dos espetáculos, microfones captando silêncios, projeções, maquinaria promovendo soluções cênicas, entre outras tecnologias empregadas no espaço do Teatro Oficina, em São Paulo.

Atualmente, as investidas na direção das performatividades visam potencializar o caráter relacional e sensorial nos contatos com diferentes públicos. Entretanto é fundamental lembrar o que Walter Benjamin elaborou, ao pensar que os meios em que ocorrem as percepções sensoriais são condicionados historicamente. Em uma sociedade cada vez mais permeada por inovações tecnológicas que redefinem os padrões de percepção e pensamento, mostra-se relevante atentar para as abordagens da realidade que são construídas e partilhadas como modos únicos de conceber o mundo, e isto de ser válido para o teatro e a educação.

---

<sup>5</sup>Jerzy Marian Grotowski, diretor polonês de teatro, viveu de 1933 e 1999, desenvolvendo significativa investigação prática sobre o caráter experimental do teatro.

<sup>6</sup>Peter Stephen Paul Brook nasceu em 1925, em Londres, e faleceu em 2022, em Paris. Foi uma importante referência no teatro britânico e mundial, trabalhando com certa essencialidade do teatro.

## 2.2 Metodologias do ensino de teatro

[...] Alice encontrou uma cortina baixa, que não tinha notado antes. Atrás, havia uma pequena porta de cerca de quarenta centímetros de altura: experimentou a chavezinha dourada na fechadura e, para sua alegria, serviu! Alice abriu a porta e viu que dava para uma pequena passagem, não muito maior que um buraco de rato: ajoelhou-se e entendeu pela passagem o jardim mais agradável que jamais vira. Como ela queria sair daquela sala escura e passear entre aqueles canteiros de flores esplendentes e aquelas fontes fresquinhas! Mas não conseguia passar sequer sua cabeça naquele buraco, “é mesmo que minha cabeça passasse”, pensou a pobre Alice, “de nada serviria sem meus ombros. Ah, como eu gostaria de poder encolher como uma luneta! [...] “Que sensação estranha!” exclamou Alice, “devo estar encolhendo como uma luneta!” E de fato estava: tinha agora não mais que trinta centímetros de altura. Seu rosto iluminou-se ao pensar que atingira o tamanho certo para passar pela pequena porta que dava naquele belo jardim. [...]

*Alice no País das Maravilhas* (Lewis Carrol).

O texto de abertura do capítulo nos leva a pensar na capacidade de o teatro nos transportar para outros mundos possíveis imaginados. Outros territórios simbólicos podem ser criados. A prática de imaginar, lembrar, construir e reconstruir memórias tem tudo a ver com criatividade. E, como um músculo do corpo físico, a criatividade é uma função que quanto mais exercitamos mais se expande. Cada vez mais os campos educacional e da pedagogia do teatro têm sido abordados pelo viés da criatividade. O conceito segundo o qual pesquisa, ensino e criação artística estão imbricados é fundamental para se compreender a relevância da postura investigativa em processo comum às áreas educacionais e artísticas. Para diversas autoras e autores, o ambiente educacional deve ser um local de aprendizagens vivas e em movimento. Assim, considera-se o conhecimento como algo construído com a participação ativa das pessoas sujeitas do processo. O termo processo, nesse caso, refere-se à continuidade das buscas pelo saber, sobretudo considerando conhecimentos prévios das pessoas envolvidas na atividade de ensino-aprendizagem, ou, para focar as práxis contemporâneas, as aprendizagens recíprocas. Para Paulo Freire, além da importância da aprendizagem contextualizada à realidade das e dos chamadas(os) educandas(os) é fundamental encarar a provisoriidade do conhecimento, já que as pesquisas tendem a encontrar novas perspectivas a cada período de investigação, além de a história ser modificada pela ação de homens e mulheres. Nesse sentido, a criatividade diz respeito a diversas áreas de atuação, sendo necessária à inventividade e a compreensão das potencialidades das pessoas para intervir na realidade e transformá-la.

Já no tocante às artes propriamente ditas, as interconexões entre artistas são sempre bem-vindas, como, por exemplo, na integração de linguagens artísticas. Característica inerente às formas populares de cultura, tal integração se dá nas manifestações teatrais de modo mais evidente, ao reunir profissionais de diversas especialidades em torno da criação de um espetáculo. Os chamados processos de criação coletivo-colaborativas são tomados na atualidade como grande força propulsora das dramaturgias, formando camadas de sentido que tecem ações em uma obra teatral. Atores e atrizes, dramaturgas(os), cenógrafas(os), iluminadoras (es), diretoras(es), preparadoras(es) corporais, entre outras, constroem as obras de modo que a atuação de cada uma interfere e influencia as outras pessoas participantes da construção da obra.

Com o objetivo de manter dinâmicos os processos criativos, os jogos são elementos fundamentais. Podem ser utilizados tanto no âmbito educacional como artístico. A sua dupla funcionalidade relaciona-se à necessidade de desenvolver e manter o estado de prontidão, atenção e escuta sensível do momento presente, para que nele se possa atuar de modo presente, vivo e consciente. Quanto mais o ensino de teatro se conecta às formas colaborativas de criação teatral, mais os jogos permitem a familiaridade de participantes com esse fazer, que certamente contribuirá para o aguçamento dos sentidos e do senso crítico, importantes ao exercício de alteridade em quaisquer áreas da vida.

Desse modo, os jogos devem estar presentes no processo pedagógico na perspectiva essencialista, ou seja, concebendo sua função intrínseca para o desenvolvimento humano. Na perspectiva essencialista a área artística e teatral é considerada uma área do conhecimento, cujos estudos devem contemplar aspectos práticos, teóricos, históricos e metodológicos, devendo haver planejamento, avaliação e revisão constante dos processos de ensino-aprendizagem. Significa que as práticas relacionadas ao teatro não são utilizadas para tratar de outras matérias, o que caracteriza abordagem instrumentalista, ou seja, que utiliza do teatro como linguagem para veicular conhecimentos de outras áreas do conhecimento.

Com relação às diferentes visões e possibilidades, diversas vertentes da cena podem ser contempladas com os jogos: teatro dramático, teatro cômico, teatro popular, teatro épico ou pós-dramático. Jogos teatrais, jogos de teatro do oprimido, intervenções e viewpoints fazem parte de repertório a ser utilizado em atividades pedagógicas, dentro de abordagens educacionais contemporâneas. Considerando o âmbito da experiência como aquela que reúne memórias das experiências anteriores com

o conhecimento, a intuição e o subjetivo em ação, produzindo uma experiência única significativa que será memória para outras experiências, cada uma dessas modalidades poderá ser utilizada em diferentes contextos e momentos da elaboração artística.

Jogos teatrais: sistematizados por Viola Spolin (2010) e utilizados tanto no âmbito pedagógico como artístico, os jogos teatrais têm base no pressuposto de que toda pessoa é capaz de atuar e que o talento concerne à predisposição à experimentação e capacidade para experimentar. Com regras precisas, baseia-se no acordo grupal, foco, instrução e avaliação. Um importante elemento dos jogos teatrais é a espontaneidade. Spolin define alguns aspectos:

- 1 - o jogo consiste em uma forma de trabalho em grupo que propicia envolvimento e liberdade necessárias para a experiência;
- 2 - ao trabalhar com focos pré-acordados como quem, onde, o que, elimina-se a ênfase em aprovação/desaprovação e as pessoas participantes podem sentir liberdade pessoal, auto identidade e autoexpressão - em um campo propício à aceitação de diferenças, ou seja, evitam-se constrangimentos em torno da avaliação do tipo de atuação de cada pessoa e sim às tentativas em solucionar “problemas” cênicos;
- 3 - ao experimentar a divisão palco/plateia é enfatizada a importância do olhar como público e valorizar as partilhas com o público, praticando o “lugar de onde se vê”;
- 4 - os jogos propiciam contato com técnicas teatrais e de comunicação;
- 5 - transposição dos processos para vida;
- 6 - fisicalização - físico e não verbal opõe-se à forma psicológica e intelectual ator/atriz cria realidade teatral tornando-a física mostrar/contar drama/épico. Esse elemento também afasta as obviedades em gestos descritivos.

Também podem ser praticados jogos teatrais a partir dos jogos tradicionais brasileiros. Essa aproximação costuma funcionar muito bem como forma de estudo dos folguedos e das manifestações de caráter lúdico tradicionais, relevantes do ponto de vista cultural e das ancestralidades.

Jogos de teatro do oprimido: parte dos jogos podem ser inseridos na categoria jogos de regras, já que alguns estabelecem elementos de atuação no lugar de exemplos falados. Colocar-se em situação torna-se um exercício interessante, já que proporciona contato

com os recursos improvisacionais, tornando evidentes suas formas de construção, seja no teatro jornal, construído a partir de notícias, seja no teatro invisível, teatro fórum, entre outros.

**Teatro épico:** os jogos desse tipo de teatro relacionam-se especificamente às criações específicas enfocadas, e basicamente é possível exercitar composições a partir de elementos experienciados anteriormente, sendo que a ênfase está na construção da gestualidade, na exibição das contradições, nas trocas de personagens, construção coletiva de personagens, exercícios de focos narrativos, em primeira e terceira pessoas, criação de narrativas e cenas dramáticas, experimentando suas quebras e junções.

**Teatro pós-dramático:** os jogos para essa modalidade são inúmeros e, também, possibilita que sejam utilizados todos os outros tipos de jogos. As intervenções urbanas têm caráter pós-dramático, já que o jogo consiste em interagir com as pessoas em uma situação diferenciada, ao se colocar na rua, propondo rupturas em cenas cotidianas naturalizadas.

**Viewpoints e derivas:** podendo tanto relacionar-se às vertentes pós-dramáticas intervencionistas, ou, ainda, a outras formas de teatro, as abordagens dos viewpoints e derivas são relacionadas ao universo da dança e do trabalho corporal sistêmico, preparando e mantendo o corpo conectado ao entorno, às próprias sensações e percepções também do outro, sejam pessoas atuando juntas ou público. Visam assumir o caráter relacional das obras, mantendo o clima de jogo e prontidão mesmo em um espetáculo estreado. Os viewpoints podem acionar as relações espaciais, respostas cinestésicas, forma, gesto, repetição, arquitetura, andamento, duração e topografia). Já as derivas contribuem no item pesquisa, observando elementos a serem incorporados nas composições, na reunião de elementos experienciados como personagem, ator/atriz, abrangendo também a relação com os espaços.

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Vamos agora, inspiradas/os nessas metodologias, experimentar alguns disparadores para criação de cenas? A seguir apresento a você uma proposta que pode ser executada em diferentes contextos. E aqui adaptaremos com o uso das tecnologias digitais.

## 1º Movimento – Apresentação

- Crie uma sequência de aquecimento básico, de acordo com o seu repertório. Faça um roteiro, explicando os movimentos, a respiração, os apoios no esqueleto e musculatura, entre outras explicações que considere necessárias. Lembre de exemplificar com imagens das posturas em fotos, ou vídeo. Compartilhe com a turma ou coletivo com o qual você trabalha. Vocês podem inclusive organizar esses roteiros em pastas, para terem um repertório diversificado. Já em atividade presencial, formando uma roda, cada pessoa pode contribuir com uma proposta de aquecimento em dias diferentes, ou mesmo em uma sequência colaborativa no momento do aquecimento.

- Dinâmica do nome

Na primeira versão, cada participante diz seu nome dividido em sílabas, acompanhado de um movimento para cada sílaba. No formato virtual, após cada pessoa postar seu exercício filmado, pode ser feito um jogo da memória, em que cada pessoa experimente os gestos propostos por cada pessoa. No formato presencial, a roda reproduz o gesto.

Na segunda versão, os gestos são repetidos sem falar as sílabas. Para a partilha pode ser utilizado o mesmo recurso anterior. Devem ser experimentadas variações dos gestos aumentados, diminuídos, em diferentes ritmos. No formato presencial, todas podem experimentar simultaneamente, afastando-se e aproximando-se da roda, entre outras variações.

Na terceira versão, formam-se duplas. Presencialmente, a dupla entra em cena frente a frente. Um/a executa seu gesto como achar conveniente, o/a outro/a responde com seu gesto, como achar conveniente. Também pode ser experimentado virtualmente.

Na quarta versão, formam-se quartetos. Improvisam com o mesmo critério.

A partir das experimentações, uma partitura de gestos pode ser criada.

- Roda de Conversa para avaliação da execução das propostas.

## 2º Movimento – Histórias

- Aquecimento

- Dinâmica da História

Em roda, presencial ou virtual, um participante inicia uma história conhecida popularmente. Deve falar apenas uma frase. Na sequência, cada participante completa a história, cada qual com uma frase, até que a história se complete.

- Qual é a história?

Em grupos, são escolhidas 3 histórias conhecidas popularmente, que serão apresentadas apenas por gestos. Os/as demais adivinham a história após o término da cena, que tem o congelamento como sinal.

- Quem, onde, o quê?

Partindo da história inicial, ou de quaisquer outras, identificar:

Quem: personagens

Onde: locais onde se passam as ações

O que: ações principais das personagens

Se houver tempo, encenar a partir de cada um dos elementos.

- Roda de Conversa para avaliação da execução das propostas.
- Roda de Conversa para avaliação da execução das propostas.

### 3º Movimento – Quem?

- Aquecimento
- Dinâmica Quem?

Cada participante registra, em um papel, uma personagem. Pode ter nome ou ser genérico: Velho, Criança, Professora, Noiva etc.

Reunidos/as, cada um/a sorteia um papel e deve entrar em cena com a postura da personagem, sem fala ou gestos descritivos. Deve se portar como se fosse a personagem, sem descrevê-la.

Roda de Conversa para avaliação da execução das propostas.

### 4º Movimento – Onde?

- Aquecimento
- Dinâmica do Onde?

Um/a primeiro/a participante assume a ação praticada em determinado Onde. Os/as demais observam, sendo que, ao compreender o local da ação, devem entrar em cena, um/a por vez, desempenhando ação complementar. Na presencialidade, a composição da imagem é efetiva durante o jogo.

Roda de Conversa

## 5º Movimento – O quê?

- Aquecimento
- Dinâmica do O quê?

A ação escolhida deve partir de um verbo. Reunidos/as em times, os/as participantes farão a brincadeira dos/as Mocinhos/as da (localidade que escolherem). Porém criarão outros nomes: Bailarinas do Forró, Foliões do Samba etc. Fazem o seguinte diálogo:

1 - Nós somos os, as ...

2 - O que vieram fazer?

1 - Viemos (criar uma ação sem conexão com o que realmente farão, despistando)

2 - Então façam que queremos ver!

Assim o time inicia sua representação. Ao adivinhar a ação desempenhada, os/as demais correm até alcançar a fronteira do outro time. Quem for pego, passa para o outro time.

Na virtualidade, o jogo pode ser transformado individualmente, encadeando ações por livre associação de ideias. Pode ser um interessante exercício.

- Roda de Conversa para avaliação da execução das propostas.

## 6º Movimento – Fábula

- Aquecimento
- Dinâmica da Fábula

Retomando as histórias do 2º movimento, divididos/as em grupos, devem elaborar a síntese, ou seja, a fábula, de uma história conhecida em, no máximo, 5 linhas.

Cada grupo fará a encenação e leitura da síntese, dividindo as cenas em quadros, sem falas.

- Fábula da minha vida

Com base nesse procedimento, cada participante criará a fábula da sua vida, do mesmo modo, podendo usar metáforas e sua criatividade.

Na roda, cada um faz a leitura de sua fábula.

Para o próximo encontro, cada participante deverá criar uma movimentação para apresentar sua fábula, sem falas. Se houver tempo, pode ser utilizado para ensaio e

troca de ideias. Além disso, poderão escolher cada qual uma música tema, que poderá ser usada no aquecimento do encontro seguinte.

- Roda de Conversa para avaliação da execução das propostas.

#### 7º Movimento – Expressão Pessoal

- Aquecimento rítmico

Ao som de diversas músicas, os/as participantes movimentam-se no ritmo da música, divididos/as em grupos que, enfileirados/as, tem seus pivôs (tipo segue-mestre) que executam movimentos seguidos pelo grupo, substituídos/as pelo seu subsequente a cada troca de música. O/a primeiro/a vai para o final da fila. Na virtualidade, a gestualidade pode ser experimentada ao vivo, por vídeo.

- Apresentação das partituras das fábulas

Após um tempo de preparação, as fábulas serão apresentadas ao grupo.

- Roda de Conversa para avaliação da execução das propostas.

Verificar com o grupo encaminhamentos para o encontro seguinte, quando se faz a avaliação e finalização do processo, com apresentação final de cada participante. Poderão ser expostos e/ou apresentados outros produtos do processo. Desenhos, fotos, gravações, filmagens, cenas, as próprias fábulas ou, ainda, um diário de bordo que pode ser confeccionado nos encontros.

#### 8º Movimento – Estamos Juntos

- Aquecimento rítmico
- Avaliação

Cada grupo poderá encontrar sua forma de avaliar. É importante propor a socialização da experiência com a comunidade. Talvez isso possa ocorrer num próximo encontro marcado com esta finalidade. Pode ser também que os movimentos aqui propostos se cumpram de acordo com seu desenvolvimento e as realidades encontradas. Também as atividades podem ser divididas em mais dias, para permitir as experimentações com a máxima profundidade. O importante é:

Permitir a expressão de todas na roda de conversa;

Possibilitar diferentes modos de comunicação neste momento: uma cena, um texto, a leitura de uma poesia, uma fala etc.;

Verificar os saltos de qualidade ocorridos no processo. Como chegamos e como estamos?

Como me sinto?

O que ensinei e aprendi?

Sugestões, propostas para o futuro.

O que pensava a respeito do teatro e o que penso agora?

Como me via antes e como me vejo depois das vivências?

Como as pessoas me viam antes e como me veem agora?

- Espaço para a apresentação pessoal ou coletiva, conforme definição do coletivo.

As propostas aqui apresentadas, podem, devem e precisam ser adaptadas à realidade e sensibilidade de seus participantes e multiplicadores. Fundamental é que as pessoas sejam contempladas e, a partir de suas colocações, cenas e sobretudo da fábula, seja compartilhado com elas o protagonismo da vivência, de sua cidadania e sua humanidade singular, amparada pela coletividade.

Essas práticas podem ser adotadas em diferentes trabalhos e momentos, entretanto, com o cuidado de não serem utilizadas aleatoriamente como exercícios descolados das intencionalidades para as quais foram criadas. É fundamental que se tenha critérios, sobretudo no tocante às práticas pedagógicas na formação de professores, buscando sempre relacionar as produções aos seus modos e procedimentos de construção-criação, que estabeleçam as relações e imbricamentos existentes entre formas de produção e o posicionamento crítico-reflexivo das(os) artistas e/ou estudantes em face da obra que compartilharão socialmente com o público.



Figura 14 - Estudante experimenta cena

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

## SÍNTESE DA UNIDADE 2

Em continuidade às nossas reflexões sobre ensino de teatro e tecnologias, abordamos, na unidade, algumas práticas teatrais híbridas, provocando nossos corpos a pensar. Recorremos a conceitos que embasam as diferenças, aproximações e imbricamentos das culturas conviviais e tecnoviviais. Com relação ao teatro, verificamos que seu caráter presencial envolve convívio, poiesis corporal e expectativa. A poiesis corporal é produzida por um/a ator/atriz, performer, que é esperada por um/a espectador/a. Pudemos observar como as experimentações durante a pandemia por Covid-19 retomaram alguns modos anteriores de produção, além de criar outras formas de produção, em face do distanciamento necessário para evitar as contaminações intrínsecas aos encontros presenciais. Por outro lado, reparamos que os aparatos tecnológicos, não estando disponíveis a todas as pessoas, assim como outras condições materiais inexistentes, impedem que as pessoas sejam iguais em oportunidades de criação e aprendizado.

Vimos, ainda, algumas metodologias de ensino do teatro, reflexões e experimentações que podem ser aplicadas como exercícios cênico-pedagógicos no seu processo de formação, bem como podem ser aplicados em contextos de estágios ou profissionais, tanto no âmbito formal como não formal.



Imagem: Autora

## UNIDADE TEMÁTICA 3

### FORMAS POPULARES REPRESENTACIONAIS, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO EM COMUNIDADE

Nesta unidade<sup>7</sup>, chegamos às formas populares representacionais, nas quais observaremos modos de comunicação e expressão em comunidade como produções culturais que atravessam os tempos e territórios, resistindo a apropriações e dinamizando suas manifestações. As abordagens do teatro em comunidades fazem parte de processos e entrecruzamentos territoriais geográficos, históricos, culturais, sociais, econômicos e simbólicos, fazendo surgir múltiplos desafios e possibilidades. Assim, desembocam em experimentações que reavivam os fazeres em coletividade, trazendo elementos vivenciais às atuações artísticas e pedagógicas, seja na educação formal, seja em propostas culturais, todas ressignificando relações humanas, instaurando territórios simbólicos e devires de outros mundos possíveis.

---

<sup>7</sup>O pensamento desenvolvido no presente material reúne processo de pesquisa e prática de ensino envolvendo teatro, escola, comunidades. Para tanto, permeiam o trabalho, embora não citadas diretamente, de duas importantes referências que foram consultadas e estão presentes como arcabouço pedagógico, estético e ético, fundamentais à arte e à vida pública em comunidade. São as Alexandre Mate e Carmela Soares, dos quais utilizei principalmente as seguintes referências: MATE, Alexandre. *Processos e Transversalidades do Teatro no Ocidente*. In: São Paulo (Estado) Secretaria de Educação. *A história do teatro e da dança: Linhas do Tempo*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010; e SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

### 3.1 Pedagogias do teatro e da encenação

[...] criar livremente não significa poder fazer tudo e qualquer coisa a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. Vemos o ser livre como uma condição estruturada e altamente seletiva, como condição sempre vinculada a uma intencionalidade presente, embora talvez inconsciente, e a valores a um tempo individuais e sociais. Ao se criar, define-se algo até então desconhecido. Interligam-se aspectos múltiplos e talvez divergentes entre si que a uma nova síntese se integram. Imprevistas e imprevisíveis, compondo-se de fatos e situações sempre novas, as sínteses não se fariam ao acaso; elas seriam orientadas nas opções possíveis a um indivíduo em determinado momento.

Ser livre significa *compreender*, no sentido mais lúcido e amplo que a palavra pode ter. Significa um entendimento de si, uma aceitação em si da necessidade da existência em termos limitados. A vivência desse entendimento dá a mais plena e a mais profunda interiorização a que o indivíduo possa chegar. Ser livre é ocupar seu espaço de vida (OSTROWER, 2004, p. 165).

Terminamos a unidade anterior citando modalidades dos teatros não dramáticos. Estes localizam-se em uma área, digamos assim, “borrada” entre as fronteiras dos teatros oficial, comercial, independente. Explico: as produções dos teatros populares e independentes sempre existiram ao longo da história da humanidade. Porém sua visibilidade fica comprometida por alguns movimentos de apropriação e de apagamento. Retiram-se as formas e procedimentos criativos que tornam essas manifestações interessantes para as populações que as produzem e as socializam, delas se apropriam e esvaziam os seus sentidos originais. Quer dizer que se elas foram criadas para difundir pensamentos e modos de vida que beneficiem justamente a convivência popular, suas formas criativas são usadas para outras finalidades, retirando-as de seus contextos. É semelhante ao que acontece com a totalidade das manifestações culturais negras. São absorvidas pelo sistema comercial capitalista, sem remunerar e valorizar aquelas que as criaram. Com raras exceções, esse quadro real revolta e nos impele a uma atitude, o urgente reconhecimento das manifestações artísticas e culturais como trabalho a ser reconhecido e que para suas realizações requer condições efetivas. Parte dessas condições estão no âmbito acadêmico, que deve se abrir mais e mais à diversidade calcada em promover equidade de oportunidades e singularidades nos modos de existir.

Em certos aspectos, pode-se afirmar que as diversidades contemporâneas relativas às diversidades interseccionais representadas pelas discussões sociais de classe, raça e gênero, encaminham-se para os teatros não dramáticos, o que abarca também a pós-dramaticidade, mas não somente. Se pensarmos que o drama se desenvolve para focar o indivíduo, temos as formas épicas colaborando para enfocar diferentes visões e o contexto social, em relação mútua, na qual o indivíduo está inserido, influenciando e sendo influenciado pelo contexto.

A pós-dramaticidade, aparentemente, permanece na relação individual, fragmentando e complexificando as perspectivas, sem, entretanto, afirmar as contextualidades históricas e sociais. Portanto, tais relações com as formas épicas do ponto de vista de suas características, estão presentes: como os hibridismos, a estrutura de cenas ou partes independentes, que podem ter diferentes tratamentos estilísticos, utilização de recursos diversos, entre outras formas de rupturas com a estrutura dramática. Os aspectos relacionais das obras com o público são fundamentais, nesse sentido, pois abrem-se a diferentes possibilidades de interpretação e leituras, bem como reverberações. Um exemplo de obra que traz essas interseccionalidades para a cena e que inclui importante aparato tecnológico é o espetáculo *Traved*, da artista Dodi Leal. Sua proposta de trabalho abarca universos materiais e simbólicos e busca provocar reflexões que desconstroem diversos cânones, sobretudo com base nas discussões de gênero. A obra, com dramaturgia e atuação de Dodi Leal, teve roteiro e direção de Robson Catalunha, captação de vídeo em 360° por André Stefano e edição de vídeo de Rodrigo Rímoli. Selecionei três publicações críticas do espetáculo *Traved*, que estreou em 2021. O texto de Miguel Arcanjo, disponível em sua página, expõe a relação do crítico com a experiência em contato com a obra, remetendo-o ao futuro.



Leia em Crítica | [Traved de Dodi Leal inunda virtual com humanidade sob direção de Robson Catalunha – Blog do Arcanjo.](#)

Utilizando óculos de realidade virtual, cadeiras giratórias, fones de ouvido, entre outros recursos cênicos, espectadoras/es são inseridas/os/es em uma experimentação sensorial, problematizando possibilidades de existências humanas diversas. Já o texto de Fernanda Vomero (2022) aborda a montagem apresentada no espaço do Itaú Cultural.



Visite-o em <http://portale.icnetworks.org/secoes/opiniaio/eu-voce-espectador-ciborgue>.

Nesse texto, é possível observar que a autora descreve as relações tecnológicas em interação com os corpos humanos, a partir da análise da performance de Dodi Leal. Também Amilton de Azevedo expõe sua vivência, assistindo *Traved*, em texto com muitas referências e links que sugiro visitar para completar o conhecimento sobre a artista Dodi.



Veja em [“TRAVED”: a trava da bicicleta | ruína acesa.](#)

Para além de notar todo aparato tecnológico e a intensificação do mergulho sensorial que o teatro pode comumente ativar, é importante ressaltar o caráter autobiográfico e do chamado lugar de fala presente no espetáculo. Ele parece reunir toda trajetória pessoal, profissional e científica da artista, demonstrando como todas essas vivências constituem as pessoas e estão entremeadas em suas produções, de modo orgânico indissociável. Trabalhos como esses transpõem limites, ao encontrar pela experimentação novas formas de compartilhar histórias e realidades e pontos de vista diversos.

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Observando as críticas produzidas acerca do espetáculo *Traved*, da performer e professora Dodi Leal, escolha uma obra teatral para que você escreva um texto crítico. Fique à vontade para escolher a forma de estruturar seu texto. Discuta com colegas da turma sobre os diferentes textos e espetáculos abordados. Também é interessante que vocês selecionem juntas/os alguns espetáculos para que duas ou mais pessoas escrevam sobre as mesmas obras, evidenciando os diversos pontos de vista. Também pode ser criada essa prática a partir de obras apresentadas nos territórios dos quais vocês fazem parte, criando um espaço para a publicação de críticas dessas produções, promovendo, também, parte da formação de público, reverberando apresentações para além de seus momentos de partilha com o público.

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Considerando ainda o espetáculo *Traved*, que tal produzir um roteiro autobiográfico que utilize tecnologias em sua materialização? Faça um roteiro e uma proposta de encenação, determinando quais as tecnologias que você utilizaria. Será interessante se pudermos experimentar em encontros presenciais essa criação, na qual teríamos também alguém da turma dirigindo o experimento, ou mesmo mais pessoas formando equipes em obras construídas coletivamente, reunindo roteiros de mais artistas-pedagogos/os-pesquisadoras/es em formação. Que acha dessa proposta, você topa?



Figura 15 - Artistas-pedagogos/os-pesquisadoras/es em formação projetam roteiros teatrais

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Relacionando as já citadas metodologias do ensino de teatro às práticas de criação cênica em coletivos de teatro, é possível enxergar relações intrínsecas de dupla troca entre os âmbitos pedagógicos e artísticos. E uma das questões chave é a função de encenadores/as pedagogos/as, algo interessante sistematizado no século XX. Ao abordar o ensino-aprendizagem de teatro, Maria Lucia Pupo (2015) explicita a relação dos princípios da atuação nessa área com a visão contemporânea de teatro. Então, o fazer teatral e a ação pedagógica têm em comum os conceitos de protagonismo ou atoralidade, processo criativo e construção ou elaboração. Segundo Walter Benjamin, cuja abordagem da experiência aparece inclusive em Larossa, é fundamental ao produtor (autor) consciente a fabricação dos produtos, mas também dos meios de produção. De acordo com esse pensamento, o processo é altamente relevante ao aprendizado. Por isso, as formas de produção coletivo-colaborativas, comuns ao teatro de grupo e a algumas formas populares de cultura, são inspirações ao trabalho com teatro, nos âmbitos da pedagogia, da criação artística e da pesquisa.

Do ponto de vista teatral e da pedagogia contemporânea, para Pupo (2015), algumas características marcantes são: busca da atuação com organicidade; alargamento da noção de teatralidade para além do espetáculo nos moldes consagrados; abertura para a experiência por parte de quem atua; valorização do trabalho coletivo; rompimento com os papéis habituais de atores e atrizes e plateia; ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação.

O potencial pedagógico do teatro tem se revelado desde antes do século XX, com o advento da encenação, como ação relacional com o público e processo de criação para atores e atrizes, além do implemento de programas culturais de popularização da linguagem. Já na formação de educadoras/es de teatro necessariamente deve abarcar ambas as áreas, imbricadas, permitindo a práxis que garantirá as vivências experienciais e, portanto, a apropriação do processo como sujeitos(as) que o movem, a partir dele também refletem e o ressignificam. Então, a visão contemporânea no sentido relacional do teatro traz para a formação em teatro a perspectiva transformada, na qual o aprendizado de seus meios de produção amplia as possibilidades da percepção das pessoas de si mesmas, das relações humanas, da realidade e de leituras de mundo.

O teatro contemporâneo, de modo geral, antenado ao seu tempo histórico, tende a se coadunar, por seus fazedores/as, às necessidades de reflexões acerca das multifacetadas realidades. Foram as transformações sociais do século XX que transformaram também a cena teatral, considerando a história registrada do teatro ocidental. E, como vimos, as tecnologias também modificaram as formas de produção e recepção do teatro, assim como modificaram a vida das pessoas. As chamadas dramaturgias no plural referem-se ao

fato de o texto teatral ser adotado como um dos elementos na construção do espetáculo, já que a encenação passa a considerar o modo de se colocar um texto em cena, ou seja, a sua montagem.

Portanto, a partir desse pressuposto, e da colaboração de diferentes profissionais a pensar os elementos cênicos como a cenografia, a trilha sonora, a iluminação, figurinos, maquiagem, e entre um dos mais importantes elementos a preparação de atores e atrizes como um processo formativo necessário à encenação, constituem-se as camadas dramatúrgicas de uma obra, pois cada um desses elementos é pensado para contribuir a um todo complexo, não podendo mais a dramaturgia de um espetáculo se resumir ao texto dramatúrgico. Por esse motivo as diferentes formas de escritura de um texto teatral também vieram à tona ao longo da história, o que caracteriza fundamentalmente o modo colaborativo de criação teatral, no qual a presença de um dramaturgo ou dramaturga durante o processo de criação garante o dinamismo da produção textual, relacionando a escrita com as ações desenvolvidas em cena por atores e atrizes. Daí, a dramaturgia do ator, da atriz, que diz respeito à partitura de ações, ao modo como um intérprete executa as ações propostas em uma dramaturgia de texto e à experiência em improvisações que geram o texto dramatúrgico depois sistematizado pelo/a dramaturgo/a.

Essas interações entre a dramaturgia de encenação, composta pelas camadas estéticas dos cenários, figurinos, musicalidade, coreografias; com a dramaturgia de cena, composta por elementos que a constituem estilisticamente; com a dramaturgia do ator/atriz, rompem com a denominada hegemonia do drama como estética única. Isso no teatro oficial, já que as formas populares sempre apresentaram outras dinâmicas formais e de produção. Os movimentos realismo-naturalismo, simbolismo, dadaísmo, cubo-futurismo, futurismo, expressionismo, surrealismo, teatro épico e teatro do absurdo, marcam o desenvolvimento das estéticas e suas contextualidades históricas, sendo que o teatro de forma épica de Bertolt Brecht capta as possibilidades de abarcar diferentes proposições em cenas independentes dentro de uma estrutura dramatúrgica. Uma cena pode ter autonomia dentro da estética proposta para um espetáculo, já que a forma épica inclui a organização das cenas como episódios, algo tão presente nas plataformas das atuais séries, organizadas em temporadas e veiculadas por diferentes telas.

Voltando a pensar nas materialidades da cena, os diferenciais e potências das diversas abordagens, e nas discussões acerca dos teatros dramático e pós-dramático e suas presenças na pedagogia teatral, podemos também pensá-los à luz das implicações ficcionais, ligadas às criações de imagens no teatro, como pressuposto da construção de imaginários e poéticas.

Considerando a etimologia da palavra *drama*, temos drama como ação (no drama teatral, relativo ao agir da personagem, no sentido de fazer, conquistar). A palavra

*ficção* podemos relacionar a ‘formação, criação’ (como ato de dar forma e, por extensão imaginar, representar). Já o termo *materialidade*, como algo constituído por material, por extensão resultante do processo criativo, aproxima-se do conceito de encenação como ato de colocar em cena, seja em células, tableaux, imagens ou outros tipos de suporte que registrem os processos vivenciados em sala de aula.

Flavio Desgranges (2006), no prefácio do livro *Drama como método de ensino*, expõe que a prática do drama desenvolveu-se e tornou-se mais difundida na Inglaterra a partir da segunda metade do séc XX. Beatriz Cabral (2006) liga a prática artística e a educacional, articulando o ensino e aprendizagem do teatro e a investigação artística e pedagógica, tratando da apropriação da linguagem cênica e reflexão acerca da vida social.

No drama, as pessoas se comportam como se estivessem em outras situações ou lugares, como eles próprios ou outras pessoas. Constituindo-se em “modo de pensar a vida” e os impactos das formas dramáticas no cotidiano da criança, usá-lo como estratégia para veicular conteúdos na educação básica, separando as técnicas teatrais do contexto dramático faz com que seu potencial estético seja perdido. Já o drama como método de ensino é considerado uma subárea do fazer teatral e está baseado em um processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados a determinado foco de investigação. Algumas de suas características são: - contexto e circunstâncias de ficção, relacionadas ao contexto real ou interesses específicos dos participantes; - processo em desenvolvimento através de episódios; - pré-texto que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e mediação do professor/a-personagem.



**Figura 16** - Grupos selecionam temas, preparam pré-texto

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Ao fazer drama, há o contexto da ficção que permite focalizar ou desafiar aquilo que normalmente é aceito sem questionamentos e facilita a abordagem de temas ou situações que podem abalar a suscetibilidade dos participantes, possibilitando respostas ou atitudes reais como se fossem parte do universo imaginário. Assim, a narrativa está relacionada ao enredo que sistematiza as informações, memória e histórias pessoais. “A constatação fundamental aqui é que as dimensões artística e educacional alimentam uma à outra – o desempenho artístico será tanto melhor quanto maior for o conhecimento adquirido sobre os conteúdos e as formas subjacentes ao processo dramático; o valor educacional da experiência na escola será tanto maior quanto melhor for o resultado artístico alcançado” (CABRAL, 2006, p.17).

A palavra teatro é substituída pela palavra drama, no contexto em que os textos estabelecidos não dão conta do que os participantes da atividade artística pretendem expressar. Drama significa tanto a autoria do texto dramático (escrito ou narrado) quanto do texto teatral (encenado). Se caracteriza pela incorporação de situações e temas emergentes, na medida em que cada episódio vai definir ou delinear o próximo. As convenções teatrais são indicadores da maneira pela qual tempo, espaço e presença interagem e são moldados para criar diferentes tipos de significado em teatro: ações que criam o contexto, ações poéticas (uso seletivo da linguagem e do gesto) e ações reflexivas (verbalização do subtexto, narração, testemunhos). Todas as etapas evidenciam o processo, como forma de percepção das formas teatrais e dos conteúdos, contribuindo para a aprendizagem no sentido mais amplo.

Também, enfatizando os processos e utilizando a improvisação teatral para as criações artísticas e com função pedagógica, estão os jogos teatrais, sistematizados por Viola Spolin nos EUA durante a década de 1960 e importante referência para os grupos de vanguarda da época. Ambos, jogos teatrais e dramáticos, “fundamentam-se na ideia de que a depuração estética da comunicação teatral é indissociável do crescimento pessoal do jogador” (PUPO, 2015, p. 25). Eles têm em comum a plateia interna ao grupo de jogadores/as, o que garante os processos avaliativos acerca do foco estabelecido e não da noção de talento de cada jogador/a. E apresentam os elementos constituintes da convenção teatral, no caso dos jogos teatrais quem (personagens), onde (locais, cenários, ambientes), o que (ações). Nesse particular e, ligado às proposições de Stanislávsk, o ato de mostrar trata-se de um fundamento determinante, já que o teatro é a arte de presentificar. Segundo Pupo (2015, p. 25) “quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis”. O elemento fundamental do jogo é a produção no aqui e agora, em relação com o coletivo e o ambiente, unindo a intencionalidade e o acaso, acolhendo fatores aleatórios. Por esse motivo, os jogos desenvolvem prontidão, tônus, capacidade de jogo,

improvisação a partir de critérios bem definidos que, por fim, atribuem certa segurança à experienciação, já que as regras trazem estabilidade e confiança. De acordo com Pupo (2015), Stanislavski, Grotowski e Barba também foram, de certa forma, pedagogos, além de responsáveis por grandes transformações teatrais no século XX. Acrescentemos Ariane Mnouchkine e encenadores brasileiros, como por exemplo Augusto Boal e Maria Thais, entre outras, em diferentes vertentes e abordagens.

Vale lembrar que a forma de produção do teatro de grupo engloba: processo de criação, recepção e formação de artistas e público, compreendendo a arte teatral como um experimento estético-histórico-social. Essa poética como forma de conceber a produção teatral de modo coletivo-colaborativo tem se mostrado como uma das formas de conceber a formação de professores/as-artistas-pesquisadores/as, de modo vivencial e contextualizado, garantindo espaço fecundo ao desenvolvimento de suas atoralidades.

O conceito de composição foi relevante às vanguardas históricas, caracterizado pela ruptura com sentidos únicos e miméticos das obras artísticas para viabilizar a polissemia advinda da abordagem do subconsciente, do inconsciente, dos afetos e iconoclastias. Desse modo, a intertextualidade e integração de linguagens, assim como o caráter intervencionista e performático estavam presentes. Essa necessidade expressiva se amplia exponencialmente na cultura pós-moderna, e essas proposições são retomadas com aspectos interseccionais de modo a contemplar lugares de fala, além de provocar movimentos urbanos, como as intervenções. Atualmente, o teatro pós-dramático é citado com essa determinação, de possibilitar a criação crítica-sensível, estabelecendo a relação de poéticas políticas que promovam o aguçamento das sensibilidades e percepção crítica do mundo.

## ATENÇÃO

Teatro Épico ou Pós-Dramático? Vale refletir sobre as diferenças e aproximações entre essas duas proposições teatrais. Observando as características de ambos, podem ser percebidas questões que, mesmo não cabendo aqui aprofundar, ligam-se às tecnologias e importância dessas serem utilizadas conscientemente dentro de uma coerência criativa. Assim, é importante atentar para o fato de que o pós-dramático traz algumas perspectivas já presentes em outras manifestações existentes. E que talvez venha se diferenciar da performance e do teatro épico em aspectos que dizem respeito aos compromissos ou não comprometimentos sociais mais ou menos explícitos. Na sua visão, quais as diferenças?

## VAMOS EXPERIMENTAR?

A partir de um tema comum, dividam-se em grupos e proponham que cada grupo utilize diferentes tecnologias para encenar um roteiro de acordo com uma proposta diferente: teatro dramático, teatro épico, teatro pós-dramático, performance. Analisem as diferentes abordagens e reverberações, a partir de registros em vídeos, fotos, debates, relatos.

Em conjunto com esse desenvolvimento das formas, atreladas às transformações dos processos de produção, também estão presentes mudanças no acesso às produções teatrais, assim como o acesso a produzir obras teatrais, que foram popularizados no processo histórico. É importante frisar relações de certa ambientação das formas épicas na América Latina, em diversos países, com os teatros independentes e populares, assim como no Brasil, culminando com os teatros de grupo nos séculos XX e XXI.

De modo geral, as reflexões atuais acerca da encenação e seu potencial pedagógico enfocam fundamentalmente as atoralidades como condição de protagonismo na criação das obras, os aspectos relacionais das obras construídas em processo e sempre abertas a diferentes leituras possíveis, e o processo de criação como base primordial da experimentação que torna porosa a permeabilidade das resultantes espetaculares, ou manifestações teatrais. Assim, articulam-se os elementos: dramaturgias (no plural); autoria e atoralidade; aspectos relacionais da recepção das obras teatrais e processos criativos.

Portanto, os processos de encenação em suas diversas modalidades colaboram para que a vivência da atoralidade seja incorporada como forma de protagonizar a construção do conhecimento, como disse Paulo Freire (2010), consciente de sua provisoriidade e inacabamento.

Na sua atuação como educador/a-artista-pesquisador/a, o tecimento da “dramaturgia” que organizará a presença de diferentes modos de experimentação - como o faz de conta na infância, jogos e improvisações, fábulas do teatro épico, viewpoints, derivas, entre outras - dependerá das relações que se contituírem, em diferentes processos.

Você já deve ter percebido que cada processo requer procedimentos diferenciados. O critério, assim como o foco nas regras do jogo, é que determinará a certeza de estar no caminho: é a porosidade para que ele se constitua ao caminhar.

[...] eu antes tinha querido ser os outros para conhecer o que não era eu. Entendi então que eu já tinha sido os outros e isso era fácil. Minha experiência maior seria ser o outro dos outros: e o outro dos outros era eu. (Clarice Lispector)

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Considerando a epígrafe, grave um áudio comentando como você relaciona o trecho às suas vivências. O objetivo é adentrar à multiplicidade de leituras e diferentes poéticas que um disparador pode desencadear.

A epígrafe traz um pouco do espírito da pós-modernidade e conseqüentemente das performances, performatividades e cenas expandidas. Híbridas do ponto de vista de suas formas, modos de produção e recepção, sobretudo nesse momento pandêmico no qual as ações artísticas ocorrem em meio quase exclusivamente virtual. Complexo e dinâmico, o universo da performance está sempre em movimento. Em um texto de Barbara Browning, publicado no ano 2001, a autora refletia sobre o futuro da performance, em uma mesa redonda com essa temática, dentro de um evento de Performance Art, em Salvador. Ela trata de algumas variações do termo performance, citando Ciane Fernandes (apud BROWNING, 2001) e a utilização de termos como performatizar e performatividade. Ela inicia dizendo que não apresentará uma orientação sobre a noção de performance, mas uma desorientação. Segundo ela, os estudos da performance visavam naquele momento desfamiliarizar o que constitui a performance. Browning (2001) problematiza as noções de interculturalismo, sinalizando para a utilização de técnicas de performance não-ocidentais, principalmente as de caráter ritual. Salienta, também, que o pós-colonialismo questionou a apropriação das culturas não-ocidentais por artistas ocidentais. “Dessa tensão política surgiu uma nova geração que tem interesse no potencial político da performance com fins de combater uma noção fixa da identidade do ‘outro’, seja esse um outro racial, sexual, étnico, ou de classe” (BROWNING, 2001, p. 5). Uma das mais influentes foi Judith Butler (1990;1993, apud BROWNING, 2001, p. 6), que enfocou a performance do gênero e no entrecruzamento com sexo, raça e classe, na vida cotidiana. Ela analisou a eficácia política de fenômenos teatrais, centrada nas noções de performance teatral e na teoria linguística da performatividade. Desse modo, enquanto “performo” por meio das palavras nesse texto, algum conceito novo está sendo forjado no âmbito da teatralidade e na cena expandida. Portanto, o cerne da abordagem das práticas performativas no ensino contemporâneo diz respeito às práxis que evidenciam: a criação artística como processo, os aspectos relacionais essenciais ao

exercício da presença, a teatralidade e a atoralidade, no sentido de cada pessoa/estudante adotar postura ativa no processo, e finalmente com base na experiência, na acepção de Benjamin-Larossa<sup>8</sup>.

No final do séc. XIX e início do séc. XX despontavam novas formas de arte, contrapondo-se fundamentalmente às tentativas de reprodução da realidade. As transformações sociais em todo o mundo influenciaram as formas de criação e recepção das obras de arte. As vanguardas históricas, a partir do movimento simbolista, rompem com as formas tradicionais das artes, com rupturas diversas, a começar pela ausência de fronteiras entre as linguagens artísticas, com base na iconoclastia, choque e questionamentos acerca da função da arte. Foram produzidos happenings, derivas, intervenções diversas que provocaram alterações nos modos pelos quais as artes eram percebidas por artistas e público. Na Europa, o teatro político de Piscator foi criado em meio à participação política, o desenvolvimento da maquinaria teatral e a intersecção com o cinema. Meierhold (apud PICON-VALLIN, 2008) opõe-se ao teatro naturalista e propõe o teatro da convenção, antiilusionista, e o palco se torna tridimensional, ou seja, sem limites como cenários ou quarta parede, podendo inclusive se dar nas ruas, feiras e praças públicas (outra evidência de manifestações populares que existiam muito tempo antes). Nessa proposição, o/a espectador/a é constantemente lembrado que está em contato com teatro e não com a realidade cotidiana. E o/a ator/atriz deve lembrar também todo o tempo que tem o público presente. Segundo Meierhold (apud PICON-VALLIN, 2008, p. 23), “o teatro da convenção elabora encenações nas quais a imaginação do espectador deve completar de forma criadora o desenho das alusões feitas em cena”. Também o teatro épico de Bertolt Brecht sistematizou a forma que possibilita o aguçamento dessa participação ativa com a imaginação e o pensamento crítico das(os) espectadoras(es).

De acordo com Féral (2015), o teatro performativo evidencia o encontro do teatro com outras linguagens e sobretudo com a performance. Um dos princípios básicos do teatro performativo é a não representação, e a/o performer se expõe, experienciando a relação com o outro/ a outra e a materialidade que se impõe no momento presente.

Silvia Fernandes (2009) aborda as Teatralidades Contemporâneas, analisando o livro de Hans Thies-Lehmann, *Teatro Pós-Dramático*. Entre os elementos citados pela autora, destacam-se:

---

<sup>8</sup>Tal proposição é apresentada em tese de doutoramento, de modo a relacionar os dois autores às noções de experiência no sentido de vivenciar a autoria em seu compromisso ético, estético e político, comprometendo-se com a transformação do mundo. Ver CARLETO, Simone. *Processos de formação de intérpretes em consigna livre*: práxis e metodologias experimentadas pela Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro. São Paulo, Unesp: 2017.

- 1 – na dinâmica do teatro pós-dramático não há respeito por fronteiras entre linguagens ou gêneros, mas sim travessia, contaminação entre eles;
- 2 – o que interessa e significa no teatro pós-dramático são as formalizações, a materialidade, portanto, a forma, o significante;
- 3 – a cena pós-dramática sempre revela um “acontecimento cênico” presentificado; não há “re-apresentação”, seja ela no sentido da repetição ou da reprodução da realidade;
- 4 – o princípio de organização dos elementos na cena é a justaposição – os elementos são colocados em convívio;
- 5 – a presença como encontro físico entre atores/atrizes e público é valorizada;
- 6 – o teatro contemporâneo se volta para sua própria materialidade, refletindo sobre os procedimentos de construção da cena e para o corpo dos intérpretes;
- 7– a auto-referência na investigação dos procedimentos criativos do teatro também se desdobra em uma cena que expõe e reflete a própria vida e a corporalidade do/a intérprete/performer. De um lado, a dimensão concreta e complexa do corpo se expõe: sua fragilidade, seus sentidos socioculturais; de outro lado, a vida íntima (privada) é tornada pública;
- 8 – o teatro contemporâneo dá ênfase ao processo, é uma cena em constante investigação. Assim, os ensaios são tão relevantes quanto cada apresentação e a encenação também se contamina por essa processualidade, por uma atmosfera de vir-a-ser.

Tendo como característica formal o hibridismo, o teatro performativo abarca múltiplos elementos simbólicos, de acordo com os elementos da composição, que torna-se palimpsesto, ou seja, repleta de camadas que em contato com o público amplia seu caráter polissêmico e polifônico. Esses elementos são fundamentais ao trabalho no ensino contemporâneo, tanto nas escolas como nas universidades, inclusive por proporcionar vivências significativas às e aos estudantes e professores de teatro em formação. Aqui o/a professor/a-artista-pesquisador/a experimenta o papel de performer-ator/atriz-atuador/a. Não se metamorfoseia completamente em personagem - mantém o senso crítico, alerta aos acontecimentos, interage, improvisa, exercita sua prontidão. Portanto, são inúmeras as aplicações das cenas expandidas no ensino. Pode ser altamente relevante, por exemplo, ao praticar derivas com o intuito de conhecer movimentos na cidade desconhecidos dos espaços mais comumente frequentados e/ou apresentados como turísticos, por exemplo. Nesses percursos,

muito material pode ser “coletado” como elementos de criação e elaboração estética. E pode ser tomado contato com fenômenos performativos tradicionais característicos dos locais, o que permite inclusive a vivência das Comunidades de Aprendizagem propostas por José Pacheco, nas quais se vivencia todo o território como um campo fértil para o aprendizado.



**Figura 17** - As questões identificadas no território são importantes fontes de criação e aprendizado

Fonte: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

Para Ileana Diéguez Caballero (2016, p. 23-24) “[...] Este tipo de evento – rituais comunitários – nos quais fica transparente a responsabilidade cidadã do artista, incita a uma reflexão além das taxonomias estéticas. Interessa refletir sobre as dimensões de convívio [...], sobre o caráter das performances, efêmeras, acionistas, participativas, políticas e éticas destas práticas”.

Nas derivas, um cuidado que precisa ser tomado é de como performers interagem com as observações dos cotidianos de pessoas da comunidade, inclusive tratando com ética e responsabilidade com esses “achados” nas cenas expandidas criadas.

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Registre práticas comunitárias que você possa observar no seu entorno, se possível em vídeo. Pesquise as origens de manifestações encontradas, entreviste pessoas que fazem parte da tradição. Utilize elementos de sua pesquisa para construir uma cena, na qual você estabeleça relação com essa tradição/manifestação e o teatro.

Carolina Angrissani, pesquisadora de teatro documentário, coordenou ações nas quais a busca do aqui agora, da porosidade, da(o) performer permeável, que se deixa atravessar pelo outro e pelo espaço. Segundo a educadora, em reunião de grupo de pesquisa sobre o tema, para esse processo de sensibilização, utilizam-se muitos jogos, ruídos externos, e a materialidade que se apresentava na sala de ensaios. Todas as práticas no processo criativo têm esse objetivo de se abrir para o outro, para a relação e para o aqui agora, buscando a presença. Os pressupostos de Féral são colocados em prática, para que se manifestem as personas e eus cênicos, performando os verbos correr, cantar, dançar, fumar, em contato com esses liminares do comportamento extracotidiano.

A partir do trabalho com temas diversos que afetam as e os performers, e como não há efetivamente personagens a serem apresentadas, ganham espaço os relatos e as narrativas intersseccionais, “gritos” de trabalhadoras(es), de pessoas que lidam com questões de gênero, raça, classe, etc., e nesse lugar encontram espaço para o acolhimento da diversidade que compõe o tecido social. Ileana Diéguez Caballero, pesquisadora de universidade mexicana, considera que suas pesquisas e que a produção de muitos performers latino-americanos se realizam em reação à situações limítrofes vividas em seus países de origem: períodos de ditadura, desaparecimentos, extermínios coletivos.

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Pesquise sobre manifestações relacionadas a reivindicações sociais, podendo ser relativas a diversos temas à sua escolha. Verifique os componentes teatrais nas expressões encontradas. Registre em fotos e vídeos, além de áudios.

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Faça experimentos a partir do exercício de performar os verbos citados: correr, cantar, dançar, fumar, e busque compor a partir de observações do cotidiano, buscando variações nos movimentos. Procure chegar a uma partitura extracotidiana. Registre a composição como partitura e faça um pequeno vídeo com a sua partitura. Se possível, poste em alguma rede social e verifique a recepção. Além disso, vale gravar uma intervenção ao vivo, que também poderá ser postada.

No processo de formação de educadoras/educadores professoras(es) de teatro, uma possibilidade de abordagem dos estudos da performance é a metodologia de pesquisa de campo criada, segundo Barbara Browning, por Richard Schechner em colaboração com Victor Turner. Turner impulsionava as e os estudantes a verem a observação-participante através da lente da teatralidade.

Lee Taylor, a partir de reelaboração de metodologias criadas em conjunto com o encenador Antunes Filho, desenvolve curso no Núcleo de Artes Cênicas - NAC, em São Paulo. Nos experimentos, a cena se expande em espetáculos com a extensão .DOC, nas quais se busca a não-representação e sim a presença. São feitas entrevistas com pessoas consideradas singulares, embora todas sejam, e que apresentem respostas a determinados temas escolhidos para o trabalho. Trata-se de um procedimento interessantíssimo, pois os/as performers atores e atrizes apresentam personagens, sem entretanto se metamorfosearem nelas. Além disso, há experimentos nos quais são elaboradas cenas poéticas, tratando do contato das e dos artistas com o material e como lidaram com eles em fricção às suas percepções do mundo e dos temas abordados.

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Escolha uma ou mais pessoas que considere singulares e que seja possível entrevistar. Faça perguntas preparadas previamente com base em um roteiro pensado para que possa evidenciar as visões de mundo das pessoas entrevistadas. Peça autorização para utilizar um gravador de voz, apenas. A partir desse material, componha cenas, que podem ser com interpretação, narração, ou criação poética a partir da sua relação com o material.

Todas essas abordagens podem ser escolhidas pelas e pelos estudantes de acordo com projetos que tenham interesse em desenvolver como forma de práxis da autoria, desde a proposição inicial. Assim, a função do/a professor/a formador/a será a de atuar na direção de auxiliar na organização dos processos criativos, contribuindo para configurar rotas em processo, procedendo, assim como se definiu, também como um/a educadora/a em processo contínuo e inacabado.

### 3.2 Abordagens Teatrais em Comunidades

“E eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de Robinson Crusoe.”  
(*Infância*. Carlos Drummond de Andrade)

Na contemporaneidade, verificar as possibilidades de contato com a linguagem teatral na educação formal ou não-formal suscita algumas reflexões envolvendo o teatro e crianças, ainda que não exclusivamente para esse público infantil, mas certamente em grande parte. Por esse motivo é relevante abordarmos os aspectos comunitários dos processos educacionais, justamente para sermos coerentes com o prisma decolonial. Para tanto deve-se relativizar o ensino e proporcionar a construção do conhecimento.

Se pensarmos a encenação no contexto pós-moderno e a ênfase nas formas de produção coletivo-colaborativas podemos perceber, de partida, que um elemento fundante é pensar a criança como um ser único, com vivências e percepções do mundo antes de seu nascimento. *Os Saltimbancos*, espetáculo inspirado na história de “Os Músicos de Bremmen”, que teve versão para o português de Chico Buarque, diz que “[...] O sonho é meu e eu sonho que/Deve ter alamedas verdes/A cidade dos meus amores/E, quem dera, os moradores/E o prefeito e os varredores/Fossem somente crianças[...]” (BUARQUE, Chico; ENRIQUEZ, Luiz; BARDOTTI, Sergio ).

Considerando que cada criança é uma pessoa que tem uma história singular, conforme ressalta o poema de Drummond, e que o contexto social, conforme abordado em *Os Saltimbancos* muitas vezes negligencia a potencialidade transformadora das crianças, temos nas abordagens poéticas possibilidades de descobrir e acolher as novidades trazidas pelas crianças. Jorge Larossa, inspirado em um filme denominado *Alumbramiento*, (de Victor Erice, 2002) e na obra de Hanna Arendt, problematiza o fato de as crianças serem impedidas de trazer ao mundo o novo.

---

<sup>9</sup>Nos tempos que correm no século XXI, as perspectivas decoloniais colocam em tela o debate das representatividades sociais e temas interseccionais de classe, raça e gênero. Inevitável que teses hegemônicas a respeito da história do teatro sejam confrontadas com perspectivas outras, que, pelos mais variados interesses, ainda não foram suficientemente observados em territórios latinoamericanos. Isso porque não se vê presentes, grosso modo, referências bibliográficas, teóricas e artísticas em trabalhos acadêmicos, que expressem a multiplicidade de experiências desenvolvidas em diversos países, e que são experiências bastante significativas, singulares do ponto de vista de desenvolverem-se de modo absolutamente contextualizado ao que se pode chamar de encruzilhadas geográficas, históricas, sociais, culturais, subjetivas, caracterizando os territórios. Ao pensarmos os percursos históricos que configuraram o surgimento das cidades encontramos os processos de colonização, marcados por violência, genocídios, estupros e expropriações de vida. Documentos relativos às pesquisas na área teatral dão conta da existência de manifestações culturais populares, envolvendo aspectos comunitários e próprios das cosmologias ameríndias e africanas. Assim, no Brasil, a colonização portuguesa se utilizou do teatro para catequizar e dominar povos indígenas residentes no país, dominando inclusive a historiografia nesse sentido de configurar como a fundação do teatro brasileiro. Elementos de manifestações existentes no território brasileiro foram alvo de apropriação, para que os valores dos colonizadores pudessem ser mais efetivamente internalizados, a partir da descaracterização das intencionalidades das manifestações. Assim, ritos indígenas foram alterados, tendo inseridas letras católicas nas canções indígenas. Para configurar a vila como povoado, as manifestações evoluíram dos altares das igrejas pelas ruas e praças, promovendo apropriação das manifestações populares e direcionando-as às ações dominatórias. Essa perspectiva, atrelada às reverberações liminares adotadas por Ileana Diéguez Caballero (2016) e a formação das *communitas* como espaços de suspensão e devires, retoma a possibilidade de reconhecer como teatrais as manifestações populares anteriormente excluídas dessa categorização.

<sup>10</sup>BUARQUE, Chico; ENRIQUEZ, Luiz; BARDOTTI, Sergio. A cidade ideal. In: BUARQUE, Chico; ENRIQUEZ, Luiz; BARDOTTI, Sergio. *Saltimbancos*. Rio de Janeiro: Phonogram/Philips, 1977. Disponível em: <https://immub.org/album/os-saltimbancos>. Acesso em 4 nov. 2022.



## Sabendo um pouco mais



Assista ao curta-metragem *Alumbriamento*, no link :

<https://www.youtube.com/watch?v=AJkM3cAv9bk>

Provocada/o pelo curta-metragem, convido você a refletir acerca de como vemos a infância em nossa sociedade, sobretudo considerando o meio escolar. Ao mesmo tempo que são consideradas puras, as crianças são alvo de imposições do sistema “adulto” supostamente “testado e aprovado”. O teatro e a pedagogia atuais, e por conseguinte as práxis da Pedagogia do Teatro, descortinam processos criativos que enfatizam as possibilidades inovadoras via desenvolvimento da autoria ou atoralidade, enfatizando o processo sempre aberto a transformações. Para tanto, preconiza o trabalho em grupo, com as formas coletivo-colaborativas e o exercício da alteridade, como capacidade de compreender o “lugar do outro” e com ele aprender sobre as relações humanas, sobre o mundo e sobre si mesmo.

Por essa ótica, é relevante a consideração do repertório prévio das crianças e a intencionalidade de proporcionar um ambiente para a experimentação em que a ludicidade em atividades pensadas com e não apenas para as crianças sejam os fios condutores de um tecimento que se faça com várias camadas de sentido e alternativas aos modos tradicionais educacionais. O contato com a fantasia, o faz-de-conta, os referenciais imagéticos das linguagens artísticas, o desafio de simbolizar a partir da transposição do jogo dramático para o jogo teatral são modos de evocar formas sensíveis de interagir com o mundo. Segundo Fayga Ostrower (2014), a criatividade concerne a diversas áreas do conhecimento, consistindo em uma necessidade humana. Essa “[...] profunda motivação humana de criar” OSTROWER, 2014, p. 9) é de ordem tanto objetiva quanto subjetiva, pois lida com possibilidades como potencialidades, “[...] que se convertem em necessidades existenciais” (OSTROWER, 2014, p. 10). Portanto, do mesmo modo como Larossa (2012) discute os impedimentos que uma criança enfrenta para trazer o “novo” ao mundo, Ostrower defende inclusive o papel da intuição para a criação, sendo que a criatividade mobiliza inovações e soluções.

Francesco Careri (2002) compara o homo faber e o homo ludens, tomando como ponto de partida a história dos irmãos Caim e Abel. O tempo do *Homo faber*, Caim, é

dedicado ao trabalho, portanto considerado tempo útil-produtivo; já o tempo do *Homo ludens*, Abel, é livre, proporcionando a especulação intelectual, a exploração da terra, a aventura e o jogo, ou seja, o tempo não utilitarista por excelência. E é esse tempo livre que permitirá que Abel experimente e construa um primeiro universo simbólico em torno de si (CARERI, 2002, p. 36). Segundo o autor, o ato de caminhar é associado à criação artística e ao rechaço ao trabalho. Livre das imposições do trabalho “produtivo” ou “lucrativo” é que o ser humano poderia viver e descobrir e transformar o mundo e a si mesmo. Para Careri, nas cidades se pode buscar o tempo lúdico-construtivo a partir de comportamentos alternativos. Salienta, porém, os processos de marginalização dos “difusos”, o que urbanisticamente se chama periferização, no ato de expulsar as pessoas mais pobres dos grandes centros urbanos. Esses elementos demonstram algumas das raízes das diferentes concepções de educação.

Um dos registros mais potentes e transformadores com os quais já tive contato é o livro “*A Paixão de Conhecer o Mundo*”, de Madalena Freire. Leitura primordial para todas as pessoas que atuam nas áreas educacionais e/ou artísticas, trata-se de relato poético, sensível e generoso ao compartilhar os preceitos, práticas e desafios do que foi uma das experiências pioneiras na materialidade das proposições construtivistas. Ingrid Dormien Koudela (1984) aborda, em seu livro *Jogos Teatrais*, os registros das apresentações da história *Genoveva Visita a Escola ou A Galinha Assada*, que gerou uma obra experimental interativa pelo Grupo Foco, apresentada na cidade de São Paulo, durante a Mostra de Arte na XV Bienal de São Paulo. Madalena explicita o conflito que surge da oposição entre recreação e trabalho. A brilhante educadora defende que o conhecimento é produto resultante do trabalho em grupo, no qual a função do professor é ser animador e organizador. “A busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim vida aqui e agora.” (KOUDELA, 1984, p. 108).

Koudela (1984) cita Elliot Eisner ao distinguir duas categorias de justificativas para o ensino de arte-educação, a contextualista, que enfatiza as consequências instrumentais da arte na educação e utiliza as necessidades psicológicas e sociais para formular seus objetivos; e, oposta a essa, a essencialista, que considera que a arte tem uma contribuição única à experiência e cultura humanas, diferenciada de outros campos de estudo. Assim, não são necessários argumentos que justifiquem sua presença no currículo escolar.

Segundo Ingrid Koudela (1984), a concepção predominante em Teatro-Educação vê a criança como um organismo em desenvolvimento, cujas potencialidades se realizam desde que seja permitido a ela desenvolver-se em um ambiente aberto à experiência. O objetivo é a livre expressão da imaginação criativa. O movimento escolanovista revolucionou o ensino de teatro no século XX, pois proporcionou ênfase no processo

de aprendizagem, centrado na criança, e a infância compreendida como estado de finalidade intrínseca e não só como condição transitória que prepara para a vida adulta. Esse pressuposto impulsionou o respeito ao desenvolvimento da criança, valorizando a vivência e experiência como formas de desenvolver a função simbólica e a operacionalização dos aspectos ditos concretos. O trabalho mobilizado por interesses de aprendizagem, a abertura às atividades lúdicas e à prática da educação pela ação foram coadunados à necessidade de atividades diversificadas no currículo escolar, incluindo a arte nesse contexto. E, ao mesmo tempo que a incorporação do modelo da Escola Nova trouxe a expressividade e o desenvolvimento da criança ao primeiro plano, segundo Koudela, abrindo possibilidades para a presença das áreas artísticas no currículo escolar, verificou-se que os objetivos educacionais amplos se transformaram em justificativa para o ensino de teatro, instrumentalizando-o.

Entre 1890 e 1970, o termo *Creative Dramatics* foi fortalecido pelos estudos de Winifred Ward, impactando Inglaterra e Estados Unidos, a partir do que o termo passou a designar todo o movimento de teatro realizado com crianças. A orientação dada pela Escola Nova influenciou o teatro-educação nas décadas de 1920 a 1960. (KOUDELA, 1984, p. 20). A maneira de ensinar teatro passa a enfatizar o processo, no lugar do produto final. Outras tantas contribuições se deram, e, na perspectiva de embasar a observação e intervenção para incentivar saltos de qualidade nos processos de aprendizagem, unem-se às teorias e estudos de Jean Piaget, Vigotski e Wallon, estruturando a proposta construtivista. Considerando a ação processual e protagonista dos sujeitos no processo de aprendizagem, como crescimento que resulta da experiência criativa mais importante que o resultado, os elementos da experimentação articulam-se em projetos de aprendizagem, na observação e registro dos processos e de como as e os participantes se aproximam ou apropriam dos conteúdos, que são, não apenas conceituais, mas atitudinais e procedimentais, que se referem para além dos tradicionais conteúdos a serem conhecidos, atitudes a serem desenvolvidas e procedimentos a serem aprendidos.

Espectáculos teatrais também podem ser considerados elementos de educação e, nessa perspectiva, além do contato com a linguagem do teatro e suas convenções, quando o processo de abstração é possível, forma mais uma camada de elaboração da criança em contato com as obras. Apesar de o teatro de grupo como forma de produção alternativa ter se desenvolvido também na produção de obras teatrais dedicadas ao público infantil, ainda existem os chamados “espectáculos caça-níqueis”, que atuam percorrendo escolas com espetáculos que veiculam “lições”, “conteúdos escolares”, e muitas vezes a preocupação artística-estética fica em último plano. Por outro lado, a presença de

políticas públicas pode propiciar a relação entre grupos com trabalho continuado e as instituições de ensino. Como exemplo, em São Paulo, o extinto programa Formação de Público, integrado aos projetos da Escola Municipal de Iniciação Artística e projeto Teatro Vocacional, na década de 2000 implantados em 21 CEUS, na cidade de São Paulo, pela prefeitura de São Paulo.

Alguns grupos unem as vertentes da poética e da pedagogia teatral, compondo obras que enfatizam os aspectos lúdicos no processo de criação e nas obras propriamente ditas, impregnando a forma teatral, abarcando estrutura e conteúdo, de fantasia. Como exemplo, cito O Teatro Ventoforte, coordenado pelo saudoso Ilo Krugli, cuja contribuição é bastante representativa ao teatro para crianças e adultos em torno da ludicidade e potencial imagético.

A fantasia tem como característica a formação de imagens, e essas podem ser ressignificadas pela imaginação do/a espectador/a, de acordo com os seus repertórios vivenciais. A experiência com as obras, por sua vez, contribui para a ampliação desse repertório imagético e proporciona vivências mais significativas que as proporcionadas pela chamada cultura de massa. Outro exemplo fundamental é o trabalho de Ana Maria Amaral, com o Teatro de Formas Animadas, referência na criação de imagens, culminando no chamado Teatro Visual. A vertente tem inúmeras ramificações no teatro para todos os públicos.



## Sabendo um pouco mais

Observe na Enciclopédia Mundial de Artes de Marionetes a imagem de *Os Protágonas*, construção do grupo O Casulo, para o espetáculo BonecObjeto (2013), com direção de Ana Maria Amaral.



<https://wepa.unima.org/en/ana-maria-amaral/#prettyPhoto>

Já Maria Clara Machado criou inúmeras obras largamente difundidas, como *Pluft*, *o fantasmilha*, uma das peças mais conhecidas e montadas em escolas e oficinas. Fundadora de O Tablado, reuniu um legado no teatro infantil e na formação teatral, incluindo as crianças.



## Sabendo um pouco mais

Conheça um pouco da história de O Tablado e de Maria Clara Machado.



<https://www.otablado.com.br>

No tocante ao quesito teatro feito por crianças não exclusivamente para o público de crianças, uma experiência interessante é o espetáculo *Cinco Peças Fáceis*. Ele foi criado em colaboração com o CAMPO Arts Center, de Ghent, na Bélgica., que esteve no Brasil na Mostra Internacional de Teatro do ano de 2019.



## Sabendo um pouco mais

Verifique imagens de cenas da obra *Cinco Peças Fáceis*, de Milo Rau, que teve exposições no Brasil em 2019.



<https://mitsp.org/2019/cinco-pecas-faceis/>

Milo Rau parte da biografia de Max Dutoir, condenado em 2004 por violência sexual e assassinato - um caso que se tornou muito conhecido na Bélgica - para esboçar uma breve história desse país e refletir sobre a re(apresentação) dos sentimentos humanos. O elenco é formado por crianças e adolescentes atualmente entre 11 e 14 anos, que encenam esse trágico episódio, tomando como base testemunhos e reconstruções de histórias reais. Na montagem, os limites dos conhecimentos, dos afetos e das ações infantis são testados. Questões estritamente estéticas e dramáticas unem-se às questões morais: como crianças compreendem o verdadeiro significado da narrativa, da empatia, da perda, da sujeição, da velhice, do desapontamento ou da revolta? Qual a reação do público ao vê-los representar ações de violência ou de amor? E, especialmente, o que as crianças e adolescentes demonstram sobre os próprios medos e desejos? Tudo isso estabelece uma experiência de confronto, que rompe com alguns tabus de nossa época.



## Reflexão

Na possibilidade de considerar que o trabalho feito na Bélgica é inadequado para crianças, devemos problematizar sobre assuntos relevantes como as violências sexuais contra crianças e adolescentes.

Muitas vezes esses temas não são tratados com as crianças por estas serem consideradas não preparadas para o diálogo a esse respeito. Entretanto falar sobre as violências que existem pode auxiliar a prevenir ou identificar situações infelizmente ainda muito alarmantes em nossa sociedade.

*Cinco Peças Fáceis* foi criado em colaboração com o CAMPO Arts Center, de Ghent, na Bélgica.



## Sabendo um pouco mais

Assista ao trailer do espetáculo *Cinco Peças Fáceis*, apresentada na 6ª Mostra Internacional de Teatro, no Brasil.



<https://www.youtube.com/watch?v=U-Gy7lHGL8Y&t=15s>

## VAMOS EXPERIMENTAR?

Identifique os aparatos tecnológicos colocados em cena, como tipo de iluminação, elementos cenográficos, telões, microfones. Especifique como são utilizados e com qual funcionalidade cênica, considerando o tema e a narrativa. Problematize com sua turma o tipo de espetáculo realizado com crianças e se vocês conhecem algum trabalho semelhante.

Em diferentes abordagens e visões, a sala de aula deve abarcar inúmeras possibilidades vivenciais com crianças: jogos tradicionais, jogos dramáticos e jogos teatrais, teatro de formas animadas em suas inúmeras manifestações (fantoques, marionetes, objetos), teatro de sombras, brincadeiras cantadas do repertório cultural tradicional, entre outras. Tendo o divertimento e o desenvolvimento pessoal proporcionados pela vivência teatral, a experiência em pensar criativa e independentemente, a imaginação, cooperação social, sensibilidade para relacionamentos pessoais e simpatia humana, através da análise de personagens e situações, permite que esse “lugar de onde se vê” seja permeado pelos atos de se ver e se reconhecer nas outras pessoas, trazendo a certeza de que fazemos parte de um conjunto, e que a partir disso a construção de outro mundo, mais humano e solidário, com a contribuição solidária e amorosa de pessoas de todas as idades, está a caminho.

Atualmente, questões urgentes precisam ser abordadas, como as já citadas referentes ao teatro e educação na sociedade contemporânea, tais como as questões étnico-raciais, de gênero e/ou de classe no fazer teatral, a implementação da Lei 10639/2003, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afrobrasileira nos sistemas de ensino - combate ao preconceito, racismo e discriminação e a Lei 11645/2008 que traz a mesma orientação quanto à temática indígena, são leis afirmativas que reconhecem a escola como lugar de formação de cidadãos e a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que caracterizam a riqueza, pluralidade e diversidade das culturas brasileiras. Entretanto, a incorporação da diversidade etnicorracial da sociedade brasileira nas práticas escolares ainda precisa de intensa defesa para que se concretize no cotidiano pedagógico.

A chamada globalização, por meio das tecnologias, teoricamente possibilitaria a interligação de culturas, permitindo livre circulação de informações entre países através das redes de interação e comunicação. Porém, o processo de globalização reveste-se de estruturas de poder que determinam as ênfases em determinadas culturas e modos de vida. Portanto, as informações veiculadas não são neutras, requerendo, segundo Kellner e Share (2011, p. 316) uma leitura crítica da mídia como resposta educacional, “expandindo a noção de leitura, alfabetização e letramento, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias”. Além disso, reforçam o potencial da produção de mídias alternativas na capacitação de estudantes a criar suas próprias mensagens, que poderão questionar narrativas da mídia tradicional.

Para esses autores, as reflexões de McLuhan (apud LIMA, 1984) são bastante atuais, pois McLuhan expôs que antes os humanos eram caçadores e coletores e conviviam em sociedades orais, auditivas, participativas, orgânicas e unificadas. Com o letramento/alfabetização tornando fragmentada a cultura cósmica, o olho substituindo o ouvido, buscando linearidade. De acordo com McLuhan, a criação da imprensa no século XV traz a era mecânica e o individualismo. A próxima mudança foi a chegada da eletricidade

e o telégrafo, o que faz com que os humanos retomem suas raízes orais. E a era cibernética provoca a volta a um modo de vida mais participativo. A eletricidade para McLuhan é uma extensão do sistema nervoso central, e proporciona simultaneidade.

Ainda de acordo com Kellner e Share (2011, p. 318), Friedman defendeu que a transição entre os séculos XX e XXI recebeu a terceira maior virada na mudança globalizante”. A primeira grande era de globalização foi denominada 1.0 e teve seu início com a colonização a partir de 1492, com exploração da força de trabalho das populações via força bruta do imperialismo e religião.

A segunda era de globalização foi a 2.0 e envolveu a expansão dos mercados das multinacionais, via industrialização, ocorrendo entre 1800 e 2000. No século XXI a globalização 3.0 via rede global de fibra ótica em constante transformação, também influenciada pelas tecnologias da informação. Entretanto, Kellner e Share (2011, p. 318) alertam para o fato de que o mundo não fica nivelado por essa globalização, pois grande parte da população não tem acesso a essas tecnologias, e nem mesmo eletricidade.

Quando tratamos de tecnologia e novidade, relativizando os meios de propagação de informação como neutros, devemos olhar criticamente e problematizar o poderio desses meios. Ermínia Silva (2011), a partir de argumentação consistente no texto *O novo está em outro lugar*, que trata dos tensionamentos entre o circo tradicional, os espaços de formação circense e o circo contemporâneo, problematiza que o circo sempre teve como prerrogativa ser contemporâneo, já que deve garantir as interações entre seus artistas e público e que “ter como característica a contemporaneidade – em sua expressão estética, artística, não é uma novidade, é constitutivo”. Portanto, as formas populares de cultura tensionam tradição e atualidade, provocando dinâmicas em suas formas de produção e partilha. Torna-se necessário atentar para as apropriações que ocorrem e reconhecer a diversidade de saberes que habitam os territórios comunitários. Nesse imbricamento ou encruzilhada muitas transformações podem ocorrer com as vivências proporcionadas pelo teatro feito com essas pessoas. Independente das idades, até porque, quanto mais populares mais abertas à intergeracionalidade são as manifestações culturais, as propostas aqui mencionadas e desenvolvidas podem ser recriadas, inclusive de acordo com projetos de encenação propostos por estudantes.

### SÍNTESE DA UNIDADE 3

Ao tratarmos das formas populares representacionais em seu caráter multifacetado quanto à forma de produção, partilha, recepção e ressignificação, podemos pensar as formas de interação pedagógica envolvendo o teatro em diferentes espaços. Assim, as pedagogias do teatro e da encenação tornam-se relevantes como processos significativos de trocas simbólicas e construção de conhecimento, valorizando formação teatral como processo de construção de conhecimento, sempre dinâmico e inacabado.

Tais reflexões evocam o conceito de materialidades da cena, os diferenciais e potências de diferentes abordagens e discussões acerca dos teatros dramático e pós-dramático e suas presenças na pedagogia teatral. As chamadas liminaridades levantadas na atualidade trazem a necessidade de pensá-las à luz das implicações políticas, poéticas e ficcionais, ligadas às criações de imagens no teatro, como pressuposto da construção de imaginários e outros mundos possíveis, como devires. Vimos que as abordagens teatrais em comunidades na contemporaneidade, podem se dar de múltiplas formas e, ainda que os processos de formação em teatro não sejam exclusivamente focados nas crianças, a presença do teatro em seu caráter pedagógico se apresenta de diferentes modos em territórios diversos. Os aspectos comunitários desses processos educacionais devem ser coerentes com as perspectivas decoloniais, para que os conhecimentos prévios e os saberes encontrados possam tecer uma ecologia de saberes diversos. Para tanto deve-se relativizar o ensino e proporcionar a construção do conhecimento.

Por fim, as propostas elencadas podem (e devem) ser recriadas, de acordo com as percepções que você tiver durante os processos vivenciados ou coordenados. Como exposto antes, na sua atuação como educador/a-artista-pesquisador/a, você é e será a/o artesã/o tecimento da “dramaturgia” que organizará a presença de diferentes modos de experimentação. Nessa dramaturgia, você unirá fios de diferentes espessuras e cores, incluirá brilhos e contas, achados em seus caminhos, e descobrirá a sua forma de tecer. Tudo dependerá das relações que se contituírem, em diferentes processos, e da porosidade que você tiver, para ouvir, perceber, sentir e se transformar. Que em breve possamos estar juntas e que, como dizem as/os poetas, que as gentes brilhem, fortalecidas coletivamente, transformando o mundo das relações humanas, se materializando em uma sociedade feliz, solidária e diversamente rica.



## Glossário

**persona**: refere-se à máscara, no sentido original do teatro. No âmbito performativo, refere-se a um conceito de máscara no sentido complexo da composição corporal e da intencionalidade de criação de uma outra presença, diferenciada do ator/atriz em cena.

**eu cênico**: estado de presença característico, que mantém atores e atrizes porosos aos acontecimentos, porém manifestando transformação na sua forma de se presentificar.



Imagem: Rawpixels

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido**. Rio: Civilização Brasileira, 1983.

BOGART, A. & LANDAU, T. **O Livro dos Viewpoints**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BROWNING, Barbara. Desorientação. Abertura da mesa redonda temática O Futuro da Performance. **Repertório: Teatro & Dança**. Salvador, Ano 4, n. 5. 2001.

BUARQUE, Chico; ENRIQUEZ, Luiz; BARDOTTI, Sergio. A cidade ideal. In: BUARQUE, Chico; ENRIQUEZ, Luiz; BARDOTTI, Sergio. **Saltimbancos**. Rio de Janeiro: Phonogram/Philips, 1977. Disponível em: <https://immub.org/album/os-saltimbancos>. Acesso em 4 nov. 2022.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários Liminares: teatralidades, performances e políticas**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. SP: HUCITEC, 2006.

CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. RJ: G Gili, 2013.

CARLETO, Simone. *Processos de formação de intérpretes em consigna livre : práxis e metodologias experimentadas pela Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), Núcleo de Artes Cênicas (NAC) e SP Escola de Teatro*. São Paulo, Unesp: 2017.

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COELHO, Marcelo Bafica; PISETTA, Maria Angélica Augusto de Mello. Inclusão, arte e docência: caminhos para a inovação pedagógica. In: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Araraquara, v. 13. n. esp. 2, set., 2018.

COUTINHO, Marina Henriques. O Teatro Aplicado em questão - abrangência, teoria e o uso do termo. In: **ouvirOUver**, v. 8, n. 1-2, p. 110–127, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/12498>. Acesso em: 8 set. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: **Cadernos Pedagogia Universitária**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, 2008. p. 24-27. Disponível em: [https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno\\_6\\_PAE.pdf](https://www.prpg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_6_PAE.pdf). Acesso em 6 ago. 2022.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2006.

DUBATTI, Jorge; FREITAS, Victor Lavarda de. Experiência Teatral, Experiência Tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem superação evolucionista, nem destruição, nem vínculos simétricos. In: **Rebento**. n. 14. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp (2021). Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/609>. Acesso em 6 ago. 2022.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FERNANDES, Silvia. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

ISAACSSON, Marta. Cruzamentos históricos: teatro e tecnologias de imagem. **ArtCultura**, v. 13, n. 23, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/15120>. Acesso em 2 ago. 2022.

- KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. A mídia-educação crítica e a democracia radical. In: APPLE, Michel. **Educação Crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2011.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LAROSSA, Jorge. **A vinda ao mundo e a hospitalidade educacional**: a educação como acolhimento. Guarulhos (SP), 12 nov. 2012. Palestra conferida às diretoras e diretores de escolas municipais.
- LAROSSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LIMA, Lauro de Oliveira. **Mutações em educação segundo Mc Luhan**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- LISPECTOR, Clarice. **Para não esquecer**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Cultura Popular e Lazer na Cidade**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MATE, Alexandre. Processos e Transversalidades do Teatro no Ocidente. In: São Paulo (Estado) Secretaria de Educação. **A história do teatro e da dança**: Linhas do Tempo. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2010.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PICON-VALLIN, Béatrice. **A cena em ensaios**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. **Para Alimentar o Desejo de Teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.
- SILVA, Ermínia. O novo está em outro lugar. In: **Circonteúdo**. 2011. Disponível em: <https://www.circonteudo.com/o-novo-esta-em-outro-lugar/>. Acesso em 20. jul. 2022.
- SILVA, Renata Ferreira da. (Des)liga isso!! Acontecimentos em mídia e ensino de Teatro. In: **TEATRO**: criação e construção de conhecimento [online], v.2, n.3, Palmas/TO, jul/dez. 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/1112/8184>. Acesso em 02 ago. 2022
- SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.
- SOFFNER, Renato. Tecnologia e Educação: um diálogo Freire-Papert. In: **Tópicos Educacionais**. v. 19, n. 1. Recife: UFPE, jan/jun. 2013.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.



Universidade Federal da Bahia

## Tecnologias Aplicadas ao Ensino de Teatro

A presente disciplina tem por objetivo reconhecer as tecnologias como produções humanas que promoveram avanços nos modos de produção sociocultural no nosso mundo, observando a presença das tecnologias em determinados momentos da história do teatro e aplicadas ao ensino dessa arte.



PROGRAD  
PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Teatro  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

