

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

CAMILA MAGALHÃES FERREIRA

**Aula de teatro no ensino remoto: a importância do jogo para a
construção de encontros na pandemia**

SÃO PAULO
2021

CAMILA MAGALHÃES FERREIRA

**Aula de teatro no ensino remoto: a importância do jogo para a
construção de encontros na pandemia**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, Campus Cidade Universitária, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Licenciada em Artes Cênicas, sob orientação da Prof.^a. Dr.^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

SÃO PAULO
2021

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Ferreira, Camila Magalhães

Aula de teatro no ensino remoto: A importância do jogo
para a construção de encontros na pandemia / Camila
Magalhães Ferreira; orientadora, Maria Lúcia Barros
Pupo. - São Paulo, 2021.
63 p.: il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Departamento de Artes Cênicas / Escola de Comunicações e
Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia

1. Jogo. 2. Lúdico. 3. Ensino Remoto. 4. Pandemia. I.
Barros Pupo, Maria Lúcia . II. Título.

CDD 21.ed. - 792

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Lúcia Pupo, muito obrigada pelos ensinamentos, pela disponibilidade, pelo olhar gentil e atento. Você é uma professora inspiradora e eu fico feliz por ter muitas boas memórias como sua aluna.

À Professora Adriana Oliveira, muito obrigada por todo o apoio, pela parceria e pelo aprendizado. Muito obrigada por me receber de coração tão aberto em suas maravilhosas aulas de teatro, de me orientar e de dividir comigo sua sabedoria. Às vezes eu te falo o quanto eu queria ter tido a oportunidade de ter sido sua aluna quando estava no ensino médio, mas a verdade é que eu já me sinto parte da sua turma. Muito obrigada por me ajudar a atravessar esse último ano tão rico em descobertas e em experiências significativas.

À Professora Doutora Alice Kiyomi Yagyu, muito obrigada por acreditar em mim, o seu incentivo foi muito importante na minha trajetória na graduação e na minha formação como artista. Tenho uma grande admiração pela pessoa, professora e artista que você é. Muito obrigada por aceitar o meu convite para fazer parte da minha banca.

À Giovanna Poloni, muito obrigada pela sua disponibilidade, paciência, pelo tempo que me ofereceu e principalmente pela sua amizade. Você é incrível e eu confio em você e em seu trabalho de olhos fechados. Se não fosse pelo seu apoio e suas contribuições muitas coisas maravilhosas que me aconteceram nesse ano não teriam se realizado.

Ao Matheus Martinez, obrigada pelo acolhimento, doçura e sensibilidade. Logo que passei a fazer parte do grupo você me recebeu com generosidade, sempre presente e disposto a contribuir. Sou muito grata pelo tempo em que trabalhamos juntos e pelo quanto me ajudou a crescer.

Aos meus companheiros de pesquisa durante a pandemia na Escola de Aplicação, muito obrigada pelo acolhimento e pela parceria. Foram tantas descobertas, perrengues, reuniões intermináveis e aventuras na mediação, mas sequer nos conhecemos pessoalmente! A pandemia é injusta, mas tenho certeza de que logo que possível poderemos nos encontrar.

Aos estudantes da Escola de Aplicação que tive a oportunidade de conhecer e de partilhar descobertas. Por eles fui recebida com tanto carinho e respeito, serei

sempre grata pelo tempo que passamos juntos e por tudo que pude aprender com eles. Sem dúvidas as aulas de teatro na Escola de Aplicação e o tempo planejando o que aprontaríamos juntos nesses encontros foram os momentos mais vivos e animados da minha quarentena.

Ao meu companheiro, Wallacy Silva. Muito obrigada pelo apoio, carinho e cuidado nesse momento que precisei muito ser acolhida. Obrigada por partilhar comigo das minhas curiosidades de pesquisa, ouvindo minhas ideias malucas e lendo meus textos destrambelhados.

Ao meu querido amigo Christian Martins, muito obrigada por me oferecer as suas quartas-feiras para que eu pudesse conversar e elaborar esse trabalho. Nossas parcerias são sempre um sucesso e espero que a gente possa aprontar muitas coisas juntos pelo futuro.

Ao meu querido amigo Lucas Chrispim, muito obrigada pelo apoio e incentivo. Muito obrigada por dividir comigo tanta coisa bonita e importante, te admiro muito como professor e artista.

RESUMO

A presente monografia propõe-se a fazer uma reflexão e análise de práticas pedagógicas no ensino de teatro em contexto da pandemia de Covid-19, a partir da experiência no projeto “Entre a teoria e a prática: aula de teatro como espaço de formação de professores”, com a coordenação da Prof.^a. Dr.^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e cocoordenação da Prof.^a. Me. Adriana Silva de Oliveira, realizado na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo entre 2020 e 2021. A dissertação procura investigar as alternativas adotadas no período com foco nas práticas de jogos, buscando compreender quais os impactos para o ensino e aprendizagem de teatro bem como o papel das práticas de jogos teatrais e do lúdico nas aulas em contexto de pandemia mundial.

Palavras-chave: Jogo. Lúdico. Ensino remoto.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Elementos utilizados na atividade "Explorando diferentes qualidades de voz" | 19 |
| Figura 2 – Slide da apresentação "Sons do cotidiano" | 22 |
| Figura 3 – Qual a roupa que o herói usa? | 26 |
| Figura 4 – Conceito visual do uniforme de Zezão, herói do grupo 3 | 27 |
| Figura 5 – Fotografia apresentada ao grupo 1 | 29 |
| Figura 6 – Fotografia apresentada ao grupo 2 | 30 |
| Figura 7 – Fotografia apresentada ao grupo 3 | 30 |
| Figura 8 – Quebra-cabeças: qual elemento completa a lacuna?..... | 32 |
| Figura 9 – Quadro da apresentação "Objetos preciosos" | 36 |
| Figura 10 – Croqui do figurino de Hermia, de Sonho de uma noite de verão | 40 |
| Figura 11 – Portal de entrada do centro comercial da Cidade Aplicação | 41 |
| Figura 12 – Croquis de O Lago dos Cisnes e Romeu e Julieta | 44 |
| Figura 13 – Croqui de Odile, de O Lago dos Cisnes | 44 |
| Figura 14 – Croquis de Romeu e Julieta | 44 |
| Figura 15 – Colagem digital: figurino de Nora, de A Casa de Bonecas..... | 45 |
| Figura 16 – Objetos animados por estudantes | 54 |
| Figura 17 – A arraia..... | 55 |
| Figura 18 – Flor de álcool em gel | 56 |
| Figura 19 – Fotos de casa: A visão do mundo | 56 |
| Figura 20 – Fotos de casa: Jaula | 57 |
| Figura 21 – Fotos de casa: Insone | 58 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 07 |
| 2 | ALGUNS ASSUNTOS IMPORTANTES PARA COMEÇAR | 09 |
| 2.1 | A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP | 10 |
| 2.2 | O PROJETO PUB | 11 |
| 2.3 | POR QUE JOGOS TEATRAIS? | 12 |
| 3 | CONVITE À CRIAÇÃO: MODALIDADES LÚDICAS ONLINE | 15 |
| 3.1 | BLOCO 1: À PROCURA DO TEATRO NO ENCONTRO <i>ONLINE</i> – ADAPTAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS PARA O AMBIENTE <i>ONLINE</i> | 17 |
| 3.1.1 | Explorando diferentes qualidades de voz | 17 |
| 3.1.2 | Efeitos sonoros vocais: paisagens sonoras | 20 |
| 3.1.3 | Jogo das intenções | 23 |
| 3.2 | BLOCO 2: PROPOSTAS RELACIONADAS AO ESPETÁCULO <i>SPACE INVADERS</i> , DA CIA DO FUBÁ | 24 |
| 3.2.1 | Criação do super-herói coletivo | 25 |
| 3.2.2 | Sons de fotografias | 29 |
| 3.2.3 | Enquadramento: foto de casa..... | 32 |
| 3.3 | BLOCO 3: EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DAS FERRAMENTAS DIGITAIS – PEQUENOS PROCESSOS COM OS ALUNOS DO 8º EF | 33 |
| 3.3.1 | Objetos ressignificados: Jogo do alienígena | 35 |
| 3.3.2 | Objetos ressignificados: objetos preciosos..... | 35 |
| 3.3.3 | Objetos ressignificados: manipulação coletiva | 37 |
| 3.3.4 | Projeto Figurinos: atividade domiciliar dividida em três etapas | 38 |
| 4 | REFLEXÕES E DESAFIOS SOBRE O ENCONTRO ONLINE..... | 47 |
| 4.1 | COPO MEIO CHEIO | 49 |
| 4.2 | O JOGO E A BUSCA DE SENTIDO PARA AS AULAS NA PANDEMIA | 51 |
| 5 | CONCLUSÃO | 59 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 62 |

1 INTRODUÇÃO

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002).

O presente trabalho parte da experiência na bolsa de pesquisa submetida ao Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação (PUB), oferecido pela Universidade de São Paulo (USP), intitulado *Entre a teoria e a prática: aula de teatro como espaço de formação de professores*, coordenado pela Profa. Maria Lúcia Pupo, docente do Departamento de Artes Cênicas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA - USP), e cocoordenado pela Profa. Me. Adriana Silva Oliveira, docente da Escola de Aplicação (EA) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). A pesquisa, que visa auxiliar a formação de professores de teatro por meio de uma imersão na vivência escolar e no exercício da prática docente na Escola de Aplicação da FEUSP, ocorreu entre 2020 e 2021, em meio à pandemia mundial do Coronavírus.

As aulas realizadas durante a pandemia aconteceram por meio de ferramentas e plataformas online, dentro do sistema de ensino remoto emergencial. Acompanhei as aulas de teatro das turmas de 8º ano do ensino fundamental, 1º ano do ensino médio e 3º ano do ensino médio e trabalhei como bolsista, integrando um grupo com outros colegas pesquisadores. Coletivamente, concebemos, desenvolvemos, discutimos e problematizamos diversas propostas de atividades.

Partindo da pergunta “é possível haver jogos teatrais no ensino remoto?”, meu interesse ao longo do processo foi investigar modalidades lúdicas dentro do ensino remoto, possibilidades de jogos mesmo sem a presença territorial entre os jogadores. Ao longo da monografia, pretendo analisar até que ponto foi possível a realização dessas práticas lúdicas, além de tecer reflexões sobre os desafios da formação docente em meio à pandemia e o isolamento social.

Para tal, realizei o exame das atividades e aulas desenvolvidas por mim nos encontros de teatro com as turmas de 8º ano do ensino fundamental, 1º ano do ensino

médio e 3º ano do ensino médio na Escola de Aplicação entre 2020 e 2021 utilizando registros em vídeo, áudio e anotações.

No primeiro capítulo, faço uma contextualização mais aprofundada do contexto de pandemia do coronavírus, as consequências da pandemia na organização da educação básica, meu envolvimento com a bolsa de pesquisa, as aulas na Escola de Aplicação e a relação com os jogos.

No segundo capítulo, exponho em detalhes algumas das atividades realizadas, a repercussão em aulas e as dificuldades do trabalho no formato online.

No terceiro capítulo, traço reflexões sobre a prática, a materialidade do ensino remoto e das relações em aula mediadas pela tecnologia.

2 ALGUNS ASSUNTOS IMPORTANTES PARA COMEÇAR

Tem muita gente que suspendeu projetos e atividades. As pessoas acham que basta mudar o calendário. Quem está apenas adiando compromissos, como se tudo fosse voltar ao normal, está vivendo no passado [...]. Tomara que não voltemos à normalidade, pois, se voltarmos, é porque não valeu nada a morte de milhares de pessoas no mundo inteiro (KRENAK, 2020, p. 89, 91).

Acho importante começar pela pandemia. Não somente pelo contexto, mas principalmente porque esse evento redefiniu tudo que aconteceu depois dele. Não à toa ela já é considerada um grande marco do início do século XXI, que impacta a maneira como as pessoas trabalham, consomem, criam e convivem. Nos jornais e nas grandes mídias, fala-se de “novo normal”. Tenho horror a essa expressão, carregada da ideia de que é necessário “seguir em frente” como se a realidade pós-Covid pudesse ser uma atualização da vida anterior, com a diferença que agora a positividade fabricada usa máscara e álcool em gel. Foi o normal de antes que nos trouxe até aqui e não há maneira de ser como antes das 5 milhões de mortes (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021a).

A pandemia é um tipo de catástrofe que, diferentemente de uma bomba, de um avião que cai, de um desmoronamento ou de um tsunami, não é instantâneo. Estamos vivendo o marco, atravessando a pandemia, falando de dentro do acontecimento, pois, nos meses finais de 2021, ele ainda não terminou. Apenas conseguiremos compreender algo assim tão grande, em sua totalidade, com o passar do tempo. Para nós, resta registrar e analisar o que pudermos, ver do ponto de vista de quem está dentro do incêndio, sobreviver e fazer o que estiver ao nosso alcance para manter conosco aquilo que consideramos importante deixar a salvo de toda a destruição. Mesmo vendo tudo pegar fogo, tentamos salvar o que for possível.

Em 2020, não fomos à escola. No fim de 2019, quando a OMS¹ recebeu o primeiro alerta de uma “pneumonia misteriosa” surgindo na China, poucas pessoas no Brasil ficaram preocupadas com o que poderia ser. Imaginava-se que fosse um surto localizado, que não ultrapassaria o continente asiático, mas, em poucos meses, a nova doença ganhou outras proporções. Em fevereiro de 2020, a Covid-19, sigla

¹ OMS - sigla correspondente à Organização Mundial de Saúde, fundada em 7 de abril de 1948 e subordinada à Organização das Nações Unidas.

utilizada para designar a enfermidade causada por um novo tipo de coronavírus, já havia desembarcado na Europa e aqui nas Américas. Em 11 de março de 2020, a OMS declarou pandemia (ASCOM SE/UNA-SUS, 2020).

A Covid-19 é uma doença respiratória com risco de letalidade e alto grau de contaminação, podendo ser transmitida por meio do contato entre as pessoas e pelas vias aéreas. Por essa razão, muitos países passaram a adotar medidas de isolamento e controle social, como quarentena, cancelamento de voos e fechamento de fronteiras (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021b). Infelizmente, no Brasil, as iniciativas de combate à doença foram desordenadas e descentralizadas, já que o governo federal sempre se posicionou de forma contrária às restrições, o que contribuiu ativamente para a circulação do vírus (BRUM, 2021). Logo no início da crise, foi necessária, por parte do Supremo Tribunal Federal, a reafirmação da competência dos governos municipais e estaduais na gerência da pandemia, em contraposição ao entendimento do presidente da república de que a implementação de medidas de isolamento social caberia apenas ao governo federal (FALCÃO; VIVAS, 2020).

No estado de São Paulo, foi decretada a quarentena, com início em 24 de março de 2020, o que obrigou a suspensão de quaisquer serviços que não fossem considerados essenciais (SÃO PAULO, 2020). As escolas foram fechadas, então, foi definido que, durante o período de quarentena, elas poderiam aderir ao ensino remoto emergencial, com aulas à distância, mediadas por plataformas *online* ou transmitidas pela TV aberta.

2.1 A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP

A Escola de Aplicação (EA) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), onde desenvolvi o estágio que deu origem a este trabalho, é uma escola pública submetida à Universidade de São Paulo. Por esse motivo, as aulas da EA foram organizadas de maneira diferente da utilizada na maioria das escolas públicas do estado de São Paulo e não aconteceram por meio da plataforma do centro de mídias do governo estadual. Durante o período de isolamento social, as atividades foram divididas entre atividades domiciliares (atividades assíncronas) e encontros-aula *online* (atividades síncronas), e o contato entre professores e estudantes foi realizado por intermédio de *e-mail*, *site* da escola e plataformas digitais.

A Escola de Aplicação atende um público bastante diverso, dado que o ingresso dos alunos não é feito por meio de provas, mas por um sorteio, e as vagas são destinadas aos filhos dos funcionários da Universidade de São Paulo e de toda a comunidade externa. Por esse motivo, há uma diversidade socioeconômica entre os alunos, e, no início da pandemia, algumas famílias passaram por problemas financeiros, o que prejudicou a participação dos estudantes nas atividades, tendo em vista a falta de acesso à internet ou a equipamentos eletrônicos. Para que todos pudessem acompanhar as aulas, a comunidade escolar desenvolveu uma campanha chamada EA Conectada, que conseguiu arrecadações que possibilitaram a doação de equipamentos e *kits* internet para as famílias que manifestaram interesse.

2.2 O PROJETO PUB

Minha participação nas aulas da EA durante o período de isolamento social se deu por meio do Programa Unificado de Bolsas de Estudo para Apoio e Formação de Estudantes de Graduação (PUB), oferecido pela Universidade de São Paulo (USP), que visa à permanência estudantil e ao envolvimento em projetos de investigação científica com orientação de docentes da universidade. Por um ano, fui bolsista do projeto intitulado “Entre a teoria e a prática: aula de teatro como espaço de formação de professores”, coordenado pela Prof.^a. Maria Lúcia Pupo, docente do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), e pela Prof.^a. Adriana Silva Oliveira, docente da Escola de Aplicação. O projeto tem como objetivo auxiliar na formação de professores de teatro por meio de uma imersão na vivência escolar e no exercício da prática docente. Contando com o acompanhamento próximo da Prof.^a. Adriana e com um grupo de colegas licenciandos em artes cênicas, foram desenvolvidas colaborativamente atividades assíncronas e síncronas. Também coordenamos encontros *online* para turmas de ensino fundamental e ensino médio nas aulas remotas de teatro entre 2020 e 2021.

A decisão de me inscrever no projeto em meu último ano de formação faz parte das inúmeras redefinições causadas pela pandemia. Sou estudante do curso de licenciatura no Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, e minha trajetória, além de proveitosa, foi também longa, considerando os parâmetros de tempo estipulados pelo programa do curso, que prevê quatro anos de formação. Fico satisfeita ao pensar

que, ao longo desse tempo, pude me envolver em diferentes processos extracurriculares, em alguns momentos pela necessidade de permanência estudantil – já que sou uma estudante de baixa renda e a possibilidade de estágio remunerado e bolsa de pesquisa acadêmica é valiosa e funciona como um incentivo para pessoas como eu continuarem no curso até o fim, mesmo precisando de mais tempo do que o previsto para a conclusão. Apesar de tudo, sempre esteve presente o interesse de extrair da universidade experiências que fizessem sentido para meu aprendizado como estudante.

Entretanto, percebi que meu ciclo na graduação estava chegando ao fim e me dei conta de que, em nenhum momento, eu havia me arriscado a experimentar a prática da sala de aula, planejando e propondo um processo para outras pessoas. Como saber o que é ser professora sem nunca ter tentado antes? Quando a pandemia se tornou uma realidade, permanecemos por meses sem entender o que seria do futuro, e considerei que estender um pouco mais o meu tempo como graduanda era minha maneira de buscar sobrevivência em meio ao caos que se instalou. Essa decisão me possibilitou a oportunidade de, enfim, tentar me descobrir professora.

2.3 POR QUE JOGOS TEATRAIS?

As práticas de jogos em aula são parte das memórias mais reconfortantes que tenho do tempo em que fui apresentada às práticas teatrais. Acredito que os bons sentimentos em relação a essas memórias vêm principalmente da forma como os jogos me proporcionaram experiências significativas e momentos de prazer relacionados aos aprendizados das aulas de teatro. De acordo com Viola Spolin, aprendemos por meio das experiências, e o jogo naturalmente fornece as condições necessárias para tal. Então:

O crescimento ocorrerá sem dificuldade no aluno-autor porque o próprio jogo o ajudará. O objetivo no qual o jogador deve constantemente concentrar e para o qual toda ação deve ser dirigida provoca espontaneidade. Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isso causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos (SPOLIN, 2015).

Ao longo da minha graduação, não tive um interesse específico pelos estudos relacionados aos jogos, mas isso não significa que o hábito de jogar não tenha estado

presente. O jogo sempre esteve no meu cotidiano, é um componente importante da minha formação como artista e professora e também é parte da minha vida pessoal. O jogo até então nunca havia me atravessado de forma racional, mas sempre esteve em mim de maneira orgânica, por meio do prazer que jogar me causa. Assim como é importante e presente para mim, também é para todos nós como humanidade. Huizinga (1971) aponta que nossa espécie não deveria receber a designação *Homo sapiens*, mas, sim, *Homo ludens*, dado que, no jogo e pelo jogo, nossa civilização surge e se desenvolve.

Jogar é algo natural para nós e, talvez por esse motivo, algo de intuitivo me direcionou ao jogo quando enfrentei pela primeira vez a tarefa de propor aulas para os estudantes da EA. Em parte, é comum que nós, professores em formação, recorramos às nossas referências como estudantes para lidar com as dificuldades da função. No entanto, acredito que eu possa suscitar mais reflexões sobre a minha prática na condição de proponente, analisando as atividades desenvolvidas e até os resultados gerados dos encontros com os estudantes, partindo da minha escolha inicial de recorrer ao jogo para pensar aulas *online* de teatro.

O jogo teatral de Viola Spolin foi meu ponto de partida: a autora foi tanto a minha primeira referência como estudante de teatro como a primeira estudiosa a que recorri quando me vi com a tarefa de preparar atividades práticas de teatro. Nos primeiros meses de pesquisa, consultei minuciosamente sua bibliografia e me baseei diretamente em seus jogos, adaptando-os para o contexto de aula *online*. Entretanto, ao longo do processo, fui me deslocando dos jogos da autora para me inspirar em jogos que conheci não por livros, mas em sala de aula. À medida que o processo prosseguia, fui atravessada pelas especificidades do trabalho no contexto da pandemia – as contribuições dos meus colegas estagiários, a orientação da prof.^a. Adriana e a convivência com os estudantes –, o que gerou um emaranhado de referências que culminaram em atividades que já tinham muito pouco dos jogos teatrais que conheci nas aulas presenciais.

No curso do processo e com as transformações que ele me impôs, diversos questionamentos surgiram. Por que priorizar o jogo em um contexto de educação emergencial na pandemia pode ser uma estratégia interessante tanto para professores quanto para os estudantes? Por que, apesar das dificuldades materiais e práticas, foi importante para mim perseguir os princípios do jogo na minha prática

como proponente? O que foi essencial e significativo nas aulas de teatro durante o ensino emergencial remoto? Por que vale a pena continuar persistindo nas práticas lúdicas que o jogo evoca mesmo quando parece que estamos vivendo o fim do mundo?

Neste estudo, tenho o interesse de compartilhar não apenas o meu processo de trabalho e algumas experimentações que desenvolvemos ao longo das aulas de teatro de 2020 e 2021, mas também meus receios e minhas reflexões sobre a prática, o mundo e a minha formação como professora na pandemia. Para isso, é importante começar contando um pouco mais sobre como trabalhei durante o período no qual estive com as pessoas da Escola de Aplicação.

3 CONVITE À CRIAÇÃO: MODALIDADES LÚDICAS ONLINE

Foi em setembro de 2020 que passei a integrar o grupo de estagiários das aulas de teatro na Escola de Aplicação. Nas primeiras semanas, acompanhei apenas como observadora os encontros síncronos com os estudantes, as reuniões de orientação do grupo e o trabalho de alguns dos colegas que faziam parte do projeto havia mais tempo. Como uma das consequências da pandemia, o ensino remoto emergencial foi estabelecido de forma inesperada e, por não haver precedentes, todos estavam fazendo o possível para entender a melhor maneira de trabalhar em uma situação tão desfavorável.

De modo geral, todos os estagiários do grupo tinham liberdade para acompanhar os processos educativos de todas as turmas com aulas de teatro na escola, então, sempre havia abertura e liberdade para conversar e construir a organização do grupo coletivamente. A professora Adriana geralmente nos dividia considerando tanto as nossas demandas quanto as das turmas – turmas mais numerosas ou com alunos mais agitados tendiam a ter mais adultos presentes nos encontros, por exemplo – e, à medida que nos habituávamos ao processo, poderíamos também assumir a responsabilidade de planejar e propor as práticas para as turmas que acompanhávamos.

Era convencionado que a carga didática de cada turma estaria dividida em dois grupos de atividades: atividades síncronas, propostas para serem realizadas pelos estudantes dentro do período das reuniões via plataformas de videoconferência, e atividades assíncronas, ou atividades domiciliares, que deveriam ser feitas fora do horário dos encontros síncronos. As atividades domiciliares eram escritas principalmente em documentos de texto em que havia a apresentação do tema (que continha informações gerais sobre o assunto), texto de apoio, indicação de materiais extras, como vídeos ou *sites* na internet, imagens ou qualquer outra informação considerada pertinente para introduzir o estudante no assunto abordado, e a descrição das etapas para a realização da atividade. Apesar de grande parte das vezes usarmos plataformas de processamento de texto, tentamos experimentar outras modalidades de interação *online*, como aplicativos de apresentação gráfica, formulários etc.

Em 2020, os estudantes tinham acesso às atividades assíncronas por meio do *site* da escola, para o qual foi criado um mural *online* de acesso aberto. Além das

atividades, preparávamos a ficha de autocorreção, que também era publicada no *site* da escola por meio de documento de texto e que continha comentários gerais sobre a atividade publicada na semana anterior. Em 2021, o sistema de compartilhamento das atividades e de comunicação com os estudantes mudou, e adotamos uma plataforma que contava com um ambiente *online*, como uma espécie de fórum ou ambiente virtual, que permitia o compartilhamento de informações e documentos diretamente à turma interessada – o *Google Classroom*.

Para as atividades síncronas, utilizamos principalmente uma plataforma de videoconferência *online* gratuito chamada *Google Meet*, que permite que cada convidado transmita a própria imagem por vídeo em tempo real e se comunique com os outros convidados por microfone ou por texto. Na diagramação dessa plataforma, a tela de um computador ou de um celular é dividida em retângulos que exibem os rostos de cada um dos usuários, formando um mosaico. Uma reunião comporta até cem pessoas, mas, na diagramação da tela, é possível a transmissão simultânea de no máximo 49 participantes, que podem também decidir não ligar suas câmeras. Nesse caso, em vez de transmitir a própria imagem em tempo real, o retângulo correspondente ao convidado apresenta um ícone estático.

O microfone pode ser silenciado por quem não quiser ou não puder se comunicar por voz, e a comunicação por texto se dá por uma janela suplementar que chamamos de *chat* e pela qual as conversas acontecem por mensagens de texto em tempo real. Outra funcionalidade da plataforma de videoconferência muito usada nos encontros *online* é o dispositivo de apresentação, em que um convidado pode abrir uma janela maior para compartilhar a tela do próprio computador ou celular. Essa função é útil para apresentações de *slides*, exibição de vídeos em aula, criação de lousa digital, entre outros.

Pretendo apresentar aqui as atividades que construí para propor às turmas com que trabalhei na EA; portanto, acho importante tentar descrever da melhor maneira possível as ferramentas que utilizamos para nos comunicar, pois eram elas que davam contorno às nossas possibilidades de práticas ao elaborar as atividades. Descrever essas ferramentas é o equivalente a retratar o ambiente que ocupamos coletivamente ao longo desse tempo. Não é algo simples de descrever como em um relatório de atividades na escola, em que é possível assumir que o leitor seja capaz de compreender, mesmo que genericamente, o espaço de uma sala de aula, um pátio

ou um auditório. Durante todo o período de pesquisa com orientadora, colegas estagiários e estudantes da EA, o convívio se deu por um ambiente tecnológico, no ciberespaço, em ambientes de sociabilidade virtual – e essa não é uma realidade comum mesmo para nós que vivemos no século XXI.

Adaptar jogos teatrais para as atividades remotas foi uma alternativa que experimentei quando comecei a ensaiar minhas primeiras propostas de dinâmicas para os estudantes, como um ponto de partida. Essa escolha se deu em parte por uma busca por referências, considerando que a situação era muito nova para mim – até aquele momento eu nunca havia planejado uma atividade de teatro para outra pessoa realizar, muito menos em uma circunstância de ensino remoto –, mas, com o tempo, as referências foram se misturando com a observação do trabalho dos outros colegas, com experiências pré-pandêmicas, com as criações que fazíamos em reuniões semanais de pesquisa e até mesmo com as mudanças do meu modo de olhar as aulas *online*. As atividades descritas aqui são todas extremamente colaborativas, com a participação muito próxima da professora Adriana, que nos dava orientações cotidianamente, e com as contribuições dos colegas de pesquisa.

Selecionei algumas das atividades que considero representativas desse meu percurso com o grupo para analisar algumas das escolhas tomadas. Por causa das diferenças que identifiquei em minha relação com as propostas ao longo do tempo, delimito as práticas por blocos: as propostas que nasceram da tentativa de adaptação de jogos teatrais, as propostas de mediação de espetáculo gravado que construí em conjunto com outros colegas estagiários e as propostas dentro de um mesmo tema, planejadas em etapas para integrar um processo a ser desenvolvido por um período maior de tempo.

3.1 BLOCO 1: À PROCURA DO TEATRO NO ENCONTRO *ONLINE* – ADAPTAÇÃO DE JOGOS TEATRAIS PARA O AMBIENTE *ONLINE*

3.1.1 Explorando diferentes qualidades de voz

Explorando diferentes qualidades de voz foi uma atividade domiciliar proposta para o 8º ano do ensino fundamental (8º EF). Para compor essa atividade, adaptei um jogo com o qual tive contato em uma pesquisa de conclusão de curso conduzida por

um colega de departamento. Meu colega, proponente do exercício, me contou que havia se inspirado em outros jogos de sua própria história como estudante de teatro, fazendo adaptações para as nossas necessidades naquela época. O jogo criado por ele funciona da seguinte maneira:

O grupo de pessoas é dividido em algumas duplas e, nessas duplas, cada participante assume um papel diferente – o papel do cantor e o do ajudante. O cantor deve escolher uma música que conheça bem para cantar de forma cíclica, enquanto aceita as indicações e sugestões de mudança de voz vindas do ajudante, que, por sua vez, precisa ficar atento ao cantor, à sua voz e à sua maneira de cantar. Ele deve estar atento às características daquela voz para introduzir no jogo algumas provocações que possam ajudar o cantor a explorar mais espaços dentro do corpo, outras qualidades da voz e possibilidades de transformação do modo de cantar como um todo. As interferências do ajudante devem vir como sugestões para a imaginação do cantor, com sentenças como: “se você estivesse cantando debaixo d’água, como sua voz soaria?”, “se você fosse um ratinho, como sua voz soaria?”, “e, se fosse um elefante?”, “cante como se estivesse triste”, entre outras possibilidades.

Ao longo do exercício, o cantor tende a transformar sua expressão corporal, na tentativa de investigar não só com a voz, mas com o corpo inteiro, as situações fictícias sugeridas pelo parceiro de jogo. Essa reação pode acontecer involuntariamente ou não, mas gera grandes descobertas para o cantor e cenas interessantes para quem assiste à atividade. Há também o exercício de percepção sonora realizado pelo ajudante ao tentar identificar as características da voz do colega, o que também o auxilia na descoberta de possibilidades para a própria voz, mesmo que em uma posição diferente. Em algum momento, os papéis são invertidos e o jogo recomeça.

Na adaptação que fiz para a atividade domiciliar, em vez de dois jogadores, um para o papel de cantor e outro para o de ajudante, assumi que o estudante, ao realizar a atividade, ocupa a posição de cantor – ou declamador, já que, nessa nova versão, é possível escolher entre cantar, ler um texto ou declamar um poema – e eu, como propositora da atividade, ocupo a posição de ajudante. No documento da atividade, organizei todas as instruções para a realização do exercício, incluindo indicação de aquecimento vocal, posicionamento do corpo e escolha de espaço de trabalho.

Com a impossibilidade da interação entre cantor e ajudante em tempo real, as indicações por sentenças, que, no caso da adaptação, seriam feitas para um

documento escrito, mudaram. Escolhi outro formato de comunicação a fim de abrir espaço para a interpretação e a imaginação do cantor: ao invés de escrever “agora experimente cantar ou falar como se estivesse em um local apertado”, coloquei imagens de diferentes lugares que não apenas pudessem ser interpretados como locais apertados, mas que também abrissem a possibilidade para outras significações dependendo da forma como o cantor entende as mesmas imagens. Então, todas as sentenças de mudanças físicas e experimentações de voz foram transformadas em uma proposta de imagem, como cartões de ação em um jogo de tabuleiro, símbolos que pudessem ser interpretados de maneira mais ampla por quem os visse. A Figura 1 apresenta o enunciado e as imagens utilizadas para a construção dessa atividade.

Figura 1 – Elementos utilizados na atividade "Explorando diferentes qualidades de voz"



Fonte: compilação elaborada pela autora².

Em outras palavras, a indicação “cante como se estivesse” seguida da imagem de um ônibus cheio, para mim, poderia significar “cante como se estivesse em um local apertado”, mas poderia também ser interpretada como “cante como se estivesse

² Imagens retiradas de banco online de imagens gratuitas. Disponível em: [istockphoto.com](https://www.istockphoto.com). Acesso em: dez. 2021.

no meio de muitas pessoas”, “cante como se estivesse em um local público”, “cante como se estivesse em um local barulhento”, “cante como se estivesse dentro de um veículo em movimento”, entre tantas outras possibilidades dependendo da relação que se tem com a situação representada na imagem.

Por fim, a indicação é que se escolham três maneiras diferentes de cantar/declamar para compartilhar como gravação de áudio. O critério de seleção de qual voz fará parte da gravação cabe totalmente ao estudante, que tem a possibilidade de escolher apenas aquilo com que se sente mais à vontade. Nos áudios gravados pelos estudantes do 8º EF, foi importante notar a diversidade na interpretação das instruções da atividade e, consequentemente, nos resultados dos áudios. Assim como existiram casos em que pudemos identificar rapidamente a imagem escolhida pelo cantor, também houve gravações que abriram margem para serem relacionadas com mais de uma imagem apresentada como opção na atividade. Outro destaque foi que uma mesma imagem permitiu a criação de áudios parecidos, mesmo que feitos por estudantes diferentes. Talvez isso tenha acontecido porque, na realização dessa atividade, houve o acionamento de um tipo de ideia socialmente aceita sobre o que aquela imagem representa, como na indicação de uma imagem de um bebê, que, em todas as vezes que foi usada, gerou uma mudança bastante parecida nas vozes dos estudantes – voz aguda, com mudanças na pronúncia de algumas sílabas. Isso não é um problema, dado que afinar a voz para representar um bebê pode ser uma possibilidade de interpretação, mas, mesmo assim, cada corpo sempre criará uma sonoridade única.

A gravação dos áudios foi muito importante, mas não para exercer uma mera confirmação da realização da atividade. Em um encontro síncrono com a turma, pudemos compartilhar os experimentos que, a princípio, tinham sido realizados de forma solitária, em uma maneira tanto de valorizar a produção dos estudantes como de compensar de alguma forma a perda significativa que uma adaptação de atividade tem, considerando as possibilidades de convivência que o jogo traz em sua versão original.

3.1.2 Efeitos sonoros vocais: paisagens sonoras

Efeitos sonoros vocais é um jogo criado por Viola Spolin e que adaptei para outra atividade domiciliar e também para uma atividade síncrona para a turma do 8º EF. Spolin organiza seus jogos em um fichário e encontrei esse jogo em uma de suas fichas:

Foco: Tornar-se o ambiente (Onde) apenas através dos sons.
 Descrição: Times de quatro a seis jogadores estabelecem o onde e reúnem-se em torno de um microfone. Utilizando o som como uma parte do todo, os jogadores tornam-se o ambiente escolhido. (Exemplo de onde: uma estação de trem, selva, porto etc.) Pelo fato de não haver ações em cena, os jogadores podem estar fora da visão da plateia ou a plateia poderá fechar os olhos. [...] Avaliação: Onde estavam os jogadores? O Onde estava no espaço ou na cabeça dos jogadores? Jogadores, vocês concordam? (Pergunte individualmente) Você era uma parte do todo? (SPOLIN, 2014, ficha C34).

Tive interesse por esse jogo, pois sua essência está mais nas vozes dos jogadores do que na movimentação ou na expressão corporal, o que me pareceu muito viável para uma adaptação no formato de videoconferência, visto que estávamos enfrentando dificuldades para convencer os estudantes a participarem das aulas com câmeras e microfones ativados. A atividade assíncrona com o tema paisagens sonoras³ foi realizada desta forma:

Com base em uma “galeria *online*”, o estudante deveria escolher uma obra para imaginar e produzir os sons do ambiente retratado. A curadoria das obras reunia pinturas e fotografias, algumas bastante conhecidas, que representavam diferentes paisagens. Inicialmente, pretendia-se propor que a produção da paisagem sonora fosse unicamente caseira, com sons criados por objetos domésticos e com a voz dos estudantes; porém, a atividade passou a aceitar também áudios retirados da internet, de bancos de sons digitais, e editados via aplicativos de áudio gratuitos e *online*. A mudança foi feita pensando principalmente em oferecer maior diversidade de opções para que a atividade pudesse ser também a mais democrática e acessível possível, considerando a pandemia e o acesso a recursos dos estudantes. Havia aqueles que pudessem achar mais viável gravar o próprio áudio, para evitar a necessidade de

³ Do termo em inglês, *soundscape*, é um conceito difundido por R. M. Schafer, que se caracteriza pelo estudo do universo sonoro. Na atividade criada para o 8º EF, descrevi da seguinte maneira: “Assim como quando falamos de ‘paisagem’ muito provavelmente vocês visualizam um local com tudo aquilo que normalmente encontramos nele, quando falamos de ‘paisagem sonora’ podemos pensar nos sons que normalmente ouvimos quando estamos nesse lugar. Esses sons podem ser naturais (como o da chuva ou o do vento, por exemplo), sons humanos (como uma conversa ou um grito), sons de animais (como latidos ou cascos batendo no chão) ou sons de máquinas e aparelhos tecnológicos”.

tantos equipamentos tecnológicos, mas também havia aqueles que preferiam recorrer a um maior grau de uso tecnológico por não encontrarem em casa espaço para experimentações sonoras.

Como resultado dessa atividade, recebemos criações muito diversas e interessantes, como uma versão feita para a pintura *Noite estrelada*, de Vincent van Gogh, com sons de água corrente, ou uma versão de *Golconda*, de René Magritte, com um trecho da dublagem de um desenho animado popular da televisão em que o protagonista tem a habilidade de fazer cópias de si mesmo. Na Figura 2, a captura de tela de parte de uma apresentação criada para comentar as produções realizadas pelos estudantes.

Figura 2 – Slide da apresentação "Sons do cotidiano"



Fonte: imagem elaborada pela autora⁴.

No encontro síncrono, tínhamos uma limitação técnica ao tentar reproduzir o jogo, porque a plataforma de videoconferência não permitia que mais de um participante usasse o microfone ao mesmo tempo. Tentei contornar esse problema modificando as regras do jogo. A partir daquele momento, apenas três jogadores seriam convidados a participar e eles deveriam anunciar, antes de começar o jogo, qual a ordem de interferência na criação de sons. Algo também impraticável na dinâmica da aula em uma videoconferência era a possibilidade de sair para fazer combinações rápidas, muito úteis para os grupos nos momentos que antecediam uma rodada de jogo ou uma apresentação. Havia a alternativa de montar salas reservadas

⁴ Montagem para apresentação realizada em uma aula de teatro com a reprodução de três obras, de cima para baixo: MAGRITTE, René. *Golconda*, 1953. CREWDSON, Gregory. [Sem título], (2003 – 2007). PORTINARI, Candido. *Futebol*, (1935).

dentro de uma sala *online* de videoconferência, mas era um processo complicado, o que acabava impedindo uma reunião rápida e orgânica para fazer pequenos acertos. Então, ou tudo precisava ser combinado antecipadamente ou tudo precisava ser aberto na aula, o que não permitia tantas surpresas reservadas para a plateia nos improvisos.

Depois de combinar quem assumiria as posições de jogador 1, jogador 2 e jogador 3, a turma indicaria no *chat* um lugar genérico, como um parque, uma avenida ou uma praia, e os três jogadores, cada um em sua vez e com o cuidado para não se sobreporem, fariam com a voz ou com o corpo um som que pertencesse à paisagem do lugar combinado. Ao fim, a turma poderia comentar sobre os sons feitos individualmente, se havia sido possível compreender qual elemento da cena cada jogador havia representado e até mesmo se haviam conseguido identificar algum tipo de acontecimento apenas pelas pistas deixadas pelos sons.

3.1.3 Jogo das intenções

Criamos e adaptamos mais outros jogos para os encontros síncronos. Um deles, construído coletivamente com o grupo de pesquisa, lembra o jogo Construindo uma história com subtons de emoção, também criado por Viola Spolin (2014, ficha C30). Nesse jogo, a instrução da autora indica que um grupo de jogadores precisa contar junto uma única história, mudando aleatoriamente de narrador sem interromper a narrativa, sempre incluindo diferentes emoções expressas pela maneira como cada jogador conta a história a partir do ponto em que a assumiu. Decidimos chamar nossa versão de Jogo das intenções.

Nessa versão, os estudantes não eram convidados a contar uma história, mas a ler diálogos simples e cotidianos, escritos por nós, e que, a princípio, não revelavam nenhuma intenção ou emoção específica. Propusemos esse jogo na tentativa de conquistar maior adesão da turma aos experimentos e também maior engajamento, porque os alunos ainda se mostravam distantes, participando pouco tanto pelo *chat* quanto por voz, sem nunca abrirem câmeras. Talvez, com os diálogos roteirizados e com uma preocupação a menos, os estudantes pudessem se sentir mais à vontade para experimentar o jogo. Nas primeiras rodadas, as sugestões de sentimentos foram dadas pelos próprios jogadores, mas, depois de algumas rodadas, passaram a ser

feitas pelas pessoas no *chat*, que participavam do exercício como uma plateia ativa. Foi uma adaptação que gerou bons resultados, porque esse foi o jogo que mais movimentou a turma e que até jogamos em mais de um encontro por ter feito bastante sucesso.

Chegamos até mesmo a repetir o jogo em outro encontro, misturando-o com a atividade domiciliar da galeria de quadros, conferindo as mudanças que davam maior grau de dificuldade aos jogadores. Nessa versão, os estudantes liam novos diálogos, mas as emoções não eram mais indicações do *chat*, e, sim, a interpretação que cada jogador fazia das obras da galeria, considerando o sentimento, a sensação ou a atmosfera comunicada pela imagem. Criamos uma tabela que fazia correspondência de números com cenas e de letras com quadros, para que os jogadores sorteassem uma combinação aleatória de diálogo e obra de arte ao escolherem arbitrariamente números e letras.

3.2 BLOCO 2: PROPOSTAS RELACIONADAS AO ESPETÁCULO *SPACE INVADERS*, DA CIA DO FUBÁ

No início de 2021, surgiu a oportunidade de disponibilizarmos para as turmas da EA a gravação da peça teatral *Space invaders*, trabalho de 2017 da Cia do Fubá voltado ao público jovem. A companhia havia ganhado um edital de circulação de obras na época e entrou em contato conosco oferecendo acesso à gravação e um bate-papo com os estudantes. Então, aproveitando a oportunidade, iniciamos uma sequência de atividades de mediação artística⁵ com as turmas de 8º ano do ensino fundamental (8ºEF), 1º ano do ensino médio (1ºEM) e 3º ano do ensino médio (3ºEM), que iriam assistir à gravação. Todas as atividades foram desenvolvidas de forma

⁵ De acordo com Maria Lúcia Pupo (2017, p. 197), a “mediação teatral é o termo que designa ações deliberadas visando à aproximação entre indivíduos ou grupos e manifestações cênicas”. Quando trabalhamos o espetáculo *Space invaders* com as turmas da EA, tentávamos nos distanciar de uma perspectiva vinculada a “aspectos de teor cognitivo” (PUPO, 2017, p. 198), ou seja, evitar uma abordagem de mediação que tentasse dar respostas sobre a peça teatral e os temas que aborda, no entendimento de que havia uma suposta necessidade de preencher lacunas para que o espectador pudesse fruir a obra.

“Não se trataria de alimentar costumeiros debates, nem de se valer daquela criação como plataforma para aquisição de noções ou emissão de posicionamentos ideológicos, mas sim de convidar o espectador para realizar leituras próprias, focalizando as reverberações singulares neles provocadas pelo espetáculo. Abrir caminhos que lhes permitissem descobrir a cena e defrontar-se com a desestabilização, as inquietações e o incômodo eventualmente causados por ela, era o que pretendíamos” (PUPO, 2017, p. 229).

coletiva com outros dois colegas de processo, Giovanna Poloni e Matheus Martinez, entre os meses de março e maio.

Para as atividades, selecionamos assuntos que tangenciavam o espetáculo, a fim de aquecer o debate entre os estudantes de temas abordados pela peça e, com base nessa reflexão, propor atividades que pudessem instigar novas criações artísticas por parte dos alunos. Debruçamo-nos sobre a peça ao longo de três meses e realizamos atividades antes de os estudantes terem acesso à gravação do espetáculo e depois que eles assistiram a essa gravação. Aqui vou compartilhar algumas das atividades que realizamos com duas turmas antes de assistirem à peça.

Com o 8º EF, trabalhamos com atividades que discutiam as possíveis representações que a figura do super-herói evoca e, para elaborar as dinâmicas, propusemos discussões com a turma lançando perguntas como “o que é um super-herói e quem pode ser considerado um?” ou “o que é necessário para se construir um super-herói?” para trabalharmos juntos na criação de super-heróis coletivos e colocá-los em situações fictícias. Tínhamos o interesse em conhecer melhor a percepção que a turma tinha dessa figura tão explorada pela comunicação de massas, em abrir espaço para uma reflexão desse conceito no nosso dia a dia e quem sabe até elaborar outras possibilidades de heroísmo.

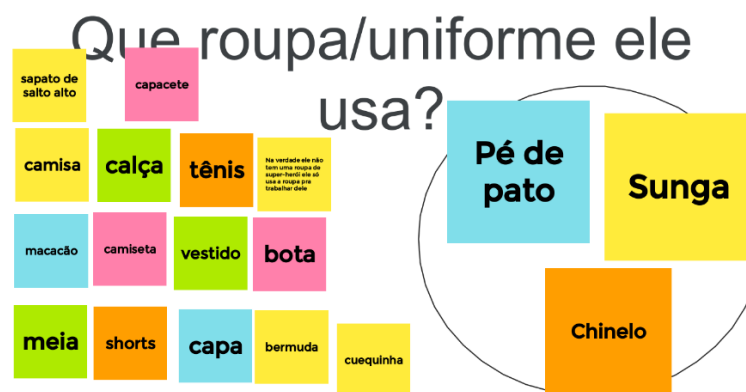
Para o 3º EM, propusemos atividades inspiradas em discutir a ideia de casa, o convívio com outras pessoas no espaço particular, relacionando a peça, que se passa dentro de um apartamento e que retrata o convívio de jovens forçados a morar juntos, com a pandemia e a quarentena. Decidimos abordar o assunto utilizando atividades que envolviam tanto a apreciação quanto a criação de fotografias.

3.2.1 Criação do super-herói coletivo

Dividimos o 8º EF em três grupos menores e partimos da premissa de que um herói pode ser feito assim como podemos executar uma receita de bolo – é apenas necessário escolher e misturar diferentes características, ou os ingredientes da mistura. Então, utilizando um programa *online* de apresentação como um equivalente digital para um bloco de cavalete repleto de folhas em branco, criamos quadros com as etapas de criação do personagem. Em cada quadro, havia um caldeirão vazio e algumas opções de ingredientes que poderiam ser escolhidos pelo grupo para serem

adicionados à receita. Os ingredientes eram divididos em grupos, como origem, características físicas e psicológicas, poderes, uniforme, local de residência etc. À medida que avançávamos para a página seguinte, mais e mais características escolhidas pelo grupo eram adicionadas à receita do herói. A Figura 3 apresenta a captura de tela de uma das páginas dessa apresentação, editada coletivamente pelo grupo 1 e de forma simultânea à realização do encontro *online*.

Figura 3 – Qual a roupa que o herói usa?



Fonte: imagem da autora.

Após essa primeira dinâmica, cada grupo recebeu o *link* de acesso para seus respectivos blocos de criação, com a tarefa de, ao longo da semana, continuar dando forma ao personagem, utilizando apenas colagem de imagens. Na Figura 4 há a apresentação de um dos quadros desses blocos de criação, com a composição visual do uniforme do herói criado pelo grupo 3. Essas imagens poderiam ser retiradas da internet ou também ser desenhos feitos por eles, mas necessariamente eles deveriam compor entre si, sempre respeitando o que já havia sido inserido por outro colega e o que havia sido decidido em aula pelo grupo. Dessas dinâmicas, vimos nascer três super-heróis: Tietê-Flumine, Maya e Zezão.

Figura 4 – Conceito visual do uniforme de Zezão, herói do grupo 3



Fonte: imagem da autora.

Tínhamos em mente a proposta dessa dinâmica porque esperávamos que, por meio da criação dos personagens, pudéssemos discutir, tendo como base algo concreto, o que é um super-herói e o que ele pode fazer. Para a discussão, propusemos situações fictícias para serem resolvidas pela turma do ponto de vista dos personagens inventados por eles. Criamos situações bastante próximas da nossa realidade, o que contrastava com a onipotência de um super-herói. Fizemos perguntas que questionavam não apenas a maneira como cada herói resolvia e lidava com seus problemas, mas, também, como se sentia em relação a ser discriminado por não ser igual a todos, por ter uma imagem diferente ou por morar em um local desprestigiado – as perguntas foram elaboradas com base nas próprias escolhas de características feitas pelos estudantes nas etapas de criação dos personagens.

A resposta mais imediata que pudemos observar em cada um dos três grupos foi o impulso de responder a qualquer situação difícil com a solução mais óbvia – se o super-herói possui grandes poderes, ele pode resolver qualquer conflito impondo a própria força, intimidando, agredindo ou até matando qualquer um que o contrarie. Tentamos pedir um pouco mais de esforço, lembrando as características atribuídas por eles mesmos aos super-heróis: o senso de justiça. Seria justo um herói se aproveitar do fato de possuir mais poder que a média para machucar outra pessoa que, apesar de ter atitudes reprováveis, não oferece perigo à saúde física de ninguém?

Quando ficou evidente que simplesmente responder a qualquer problema enfrentado pelo herói com violência solucionaria o enigma, a turma assumiu duas possibilidades de saída: ou o super-herói seria indiferente a qualquer situação social

colocada diante dele ou os proponentes da situação – no caso, eu e meus colegas estagiários – estariam impondo o autoritário politicamente correto: “ah, mas agora a gente é obrigado a resolver tudo na conversinha? Isso é chato e injusto!”. Algumas sugestões também foram exceções a essas duas reações gerais, pois, depois de discutirem um pouco, acabaram encontrando para algumas perguntas respostas interessantes: se discriminam o herói porque ele mora em um rio poluído, ele “argumenta que tem a maior casa do mundo” e que, “se todos se esforçassem para limpar, qualquer um gostaria de morar com ele”; se implicam com a sua roupa, ele pensa “salvar o mundo é difícil, que bobagem pensar em algo superficial como uma roupa”.

No fim das contas, ficou evidente para nós, proponentes, que o exercício de imaginação e negociação com a turma poderia ser mais difícil do que imaginávamos. Apesar da dificuldade de estabelecer acordos para as situações que propusemos, uma semana depois voltamos a abordar o tema em uma conversa avaliativa que gerou um debate acalorado.

Sobre a polêmica de as regras para solucionar as situações fictícias serem muito “politicamente corretas”, houve uma reflexão sobre os filmes de heróis em geral: “os filmes de herói são muito ditadores, eles falam quem é bom e quem é ruim e a gente aceita”. Perguntamos por que criamos super-heróis, por que filmes assim fazem sucesso ou por que queremos ser como eles. Então, uma estudante comentou:

Problemas reais da humanidade são causados pela própria, ou seja, quando temos um herói humano significa que ele fez algo admirável pelo bem comum, mas ele causa os seus próprios problemas e os das pessoas que vivem ao seu redor. Então, quando o ser humano cria um ser ou um herói, é o próprio desejo dele de ser salvo de si mesmo. O super-herói é o desejo dele.

Criamos essa dinâmica em formato de debate, porque queríamos que a maior parte da turma participasse, expressando seu ponto de vista – estávamos trabalhando na ocasião com cerca de sessenta estudantes no encontro. Fico pensando no quanto assuntos difíceis como esses poderiam gerar aprofundamentos, propostas de solução e criações interessantes se pudssemos colocar nossos pontos de vista não pela palavra, mas pela ação no improviso. Talvez se eles tivessem a oportunidade de experienciar de maneira lúdica em vez de simplesmente supor as soluções mais vingativas e violentas que encontraram para as dificuldades sociais do herói, teríamos mais ferramentas para questionar esse tipo de saída sem cair na acusação do

“politicamente correto”, e também poderíamos encontrar juntos soluções cenicamente interessantes. Porém, considerando a materialidade do encontro *online* e as limitações impostas pela videoconferência, assumir um diálogo falado e escrito era o mais agregador que poderíamos propor naquele momento.

3.2.2 Sons de fotografias

Em um dos encontros com o 3º EM, depois de dividir a turma em três grupos menores, apresentamos uma fotografia encenada diferente para cada grupo: a primeira retratava alguém lavando roupas em um tanque ao ar livre. Não era possível ver quem praticava a ação, pois o enquadramento da fotografia se aproximava apenas das mãos, o que dava destaque à ação. Víamos as roupas, o tanque, a água com sabão, uma parte de um radinho de pilha, um relógio (Figura 5). A segunda fotografia era mais aberta e mostrava o cômodo inteiro, mas com o ponto de observação saindo do chão, e retratava um banheiro sujo e inundado (Figura 6). A terceira fotografia enquadrava a imagem de um sofá visto de frente, com uma pessoa sentada por baixo das almofadas do assento, o que dava a impressão de que estava sendo engolida pelo móvel (Figura 7).

Figura 5 – Fotografia apresentada ao grupo 1



Fonte: captura de tela retirada de filme (ROMA, 2018)⁶.

⁶ ROMA. Direção: Alfonso Cuarón. EUA, México: Netflix, 2018. 1 filme (135 min), p&b.

Figura 6 – Fotografia apresentada ao grupo 2



Fonte: captura de tela retirada de filme (PARASITA, 2019)⁷.

Figura 7 – Fotografia apresentada ao grupo 3



Fonte: BONETTI, Matheus (2020).

Escolhemos três imagens de objetos e ambientes domésticos, mas que eram muito diferentes em estilo e no ponto de vista do enquadramento, para propor uma dinâmica de criação com a turma. A proposta consistia em, depois de apreciar as imagens, tentando observar a atmosfera e a narrativa que transmitiam, o grupo elaborar coletivamente os sons daquela imagem, com base no que era apresentado em primeiro plano, procurando objetos ocultos ou com menor destaque, até tentando imaginar o que poderia estar no ambiente, mas, que por conta do recorte da fotografia, não podíamos ver, apenas escutar.

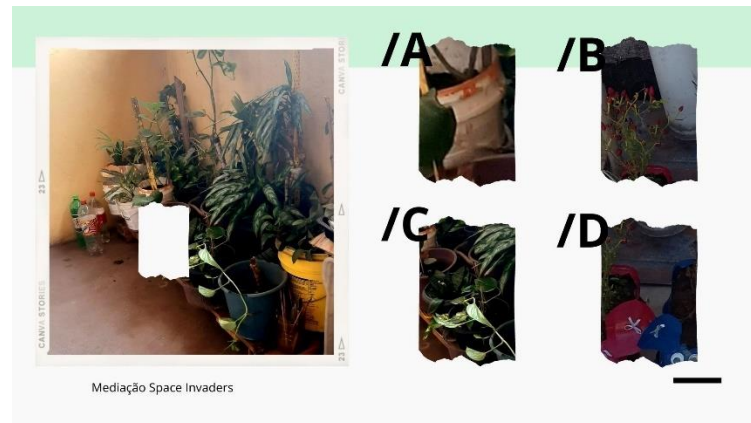
⁷ PARASITA. Direção: Joon-ho Bong. Coréia do Sul: Pandora Filmes, 2019. 1 filme (132 min).

O grupo que acompanhei estava com a fotografia do tanque de roupas sujas. À primeira vista, a fotografia é um pouco confusa, mas, das três, é a que tinha mais possibilidades de exploração por contar com o maior número de elementos visíveis. Decidimos dividir a turma maior em grupos menores, porque em algumas aulas anteriores, e também em outras turmas, testamos a possibilidade de aumentar a participação com a redução de grupos. A esperança era que assim os estudantes se sentissem menos intimidados pelo número de observadores e que tivessem também mais dificuldade para se camuflar na imensidão de ícones que uma sala *online* cheia se torna. Porém, mesmo com essas mudanças, tanto o meu grupo quanto os outros dois, acompanhados por meus dois outros colegas, preferiram sustentar o silêncio absoluto. Se o silêncio depois de uma pergunta é angustiante em sala de aula, em uma sala *online* é ainda mais difícil de sustentar sem poder ver os rostos dos interlocutores.

Apesar de tímidos, com muita insistência e com o uso da maior parte do tempo de criação para convencê-los a tentar participar, um ou outro se arriscou a fazer algum som tímido. Aqueles que não tinham coragem de abrir o microfone e participar, pelo menos no grupo em que eu estava, passaram a dar sugestões de sons de objetos que não estavam presentes na cena aos colegas, o que rendeu, além do barulho de água e do rádio, uma imitação de carro do ovo – “essa imagem me lembra a casa da minha avó e, na hora em que ela saía para lavar roupas, sempre passava o carro do ovo ou da pamonha”. No fim das contas, faltou tempo para que pudéssemos conquistar um pouco mais da confiança dos estudantes, mas percebemos que, apesar da retração, eles estavam tentando jogar, cada um à sua maneira.

Decidimos que precisaríamos voltar alguns passos se quiséssemos que eles participassem mais das nossas propostas, então, assumimos a estratégia de aproveitar o fato de a maior parte deles usar o *chat* para participar da aula. Decidimos começar a propor atividades que misturavam jogos de perguntas e respostas, jogo de completar lacunas, quebra-cabeças e criações como atividades domiciliares. A Figura 8 apresenta um desses jogos, criado da mistura de elementos das produções de estudantes da turma a partir da atividade “Enquadramento: foto de casa”.

Figura 8 – Quebra-cabeças: qual elemento completa a lacuna?



Fonte: imagem da autora.

3.2.3 Enquadramento: foto de casa

Esperávamos que a dinâmica de explorar uma imagem utilizando seus sons pudesse sensibilizar a turma sobre as possibilidades de contar histórias que uma fotografia pode ter. Com base nesse pensamento, propusemos uma atividade domiciliar de criação em que os estudantes pudessem tirar suas próprias fotografias de ambientes da casa. Uma das preocupações era que eles pudessem sentir sua privacidade invadida, então, concebemos uma proposta em que eles pudessem sempre ter a escolha de todos os elementos, inclusive do enquadramento, que nada mais é do que a escolha do que deve ser escondido e do que deve ser revelado. Para a criação da fotografia, propusemos uma sequência de etapas:

- **Etapa 1:** escolha um tema de sua preferência:
 - privacidade;
 - lugar da casa no qual eu mais passo tempo;
 - lugar da casa no qual eu menos fico;
 - lugar da casa mais confortável;
 - lugar da casa que me traz uma boa lembrança;
 - lugar da casa no qual eu estudo;
 - convivência com minha mãe;
 - convivência com meu pai;
 - convivência com irmão/irmã.

- **Etapa 2:** agora pense em um sentimento que tenha relação com o tema que você escolheu.
- **Etapa 3:** pense em um lugar da sua casa que tenha relação com o tema e com o sentimento que você escolheu. Você também pode montar um cenário com alguns móveis ou objetos se preferir.
- **Etapa 4:** tire uma fotografia no local da casa ou cenário usando um enquadramento que revele o sentimento e o tema escolhidos. Tente pensar e se lembrar dos enquadramentos que vimos durante a aula. Qual seria o melhor enquadramento para passar as ideias que escolheu? Para esse momento, o ideal é que não apareçam pessoas na sua fotografia. Teste vários enquadramentos diferentes, isso te ajudará a selecionar qual é o que melhor transmite o sentimento e o tema escolhidos.
- **Etapa 5:** agora você escolherá um complemento poético para acompanhar essa fotografia que criou. Tendo em mente tudo o que você pensou para realizar a foto em si, escolha uma dessas opções: um texto poético (poema) de quatro versos no mínimo, com ou sem rimas, escrito por você, ou uma letra de música que você ache que tem a ver com a fotografia (nesse caso, você pode mandar a letra da música ou um *link* com uma gravação).

3.3 BLOCO 3: EXPLORANDO AS POSSIBILIDADES DAS FERRAMENTAS DIGITAIS – PEQUENOS PROCESSOS COM OS ALUNOS DO 8º EF

O processo de trabalho em torno da peça teatral *Space invaders* foi muito intenso e rendeu três meses de muito trabalho, reuniões e diálogos. O trabalho colaborativo é muito rico e também muito mais difícil do que trabalhar só, principalmente quando se trata de trabalhar *online*. Depois desse intensivo, sinto que estava muito diferente do que no ano anterior, quando fazia muito esforço para achar similaridades entre o teatro e o encontro virtual. Estava interessada em conceber atividades que pudessem aproveitar ao máximo a materialidade das plataformas digitais, pensando em processos que fossem além de atividades pontuais. Foi nesse

período que passei a acompanhar apenas uma turma, o que me deu condições de me dedicar totalmente a um único processo.

Entre o fim de maio e julho, desenvolvi, junto da professora Adriana, atividades em torno de dois grandes temas – ressignificação de objetos no teatro, entre o fim de maio e junho, e figurinos, entre o fim de junho e julho. Durante o período em que trabalhamos com objetos ressignificados, propus experimentações tanto em atividades síncronas como em atividades assíncronas, divididas em pequenas propostas.

As propostas de dinâmicas para os encontros síncronos sofreram alguma resistência. Uma das características da turma não é a timidez, já que são bastante participativos, fazendo comentários sobre a aula ou debatendo temas difíceis, mas o que sempre foi bastante comum em todas as turmas que acompanhei foi a resistência em encarar práticas mais teatrais ou que exigissem interação lúdica entre os participantes. Em alguns momentos, conseguimos desenvolver práticas de leitura dramática ou de criação com sons, mas percebi que, quando entrávamos no campo da manipulação de objetos, a turma parecia menos receptiva às atividades em aula – porém, não demonstraram total desinteresse pelo assunto, pois o que não tínhamos de participação em aula eles demonstravam em engajamento nas atividades domiciliares. Por esse motivo, desenvolvemos um plano B: sempre que levássemos um jogo ou uma dinâmica de manipulação de objetos para o encontro síncrono e ninguém se arriscasse a participar, os adultos da aula – eu, a professora Adriana e outros estagiários presentes como apoio – realizariam o jogo para ser apreciado pela turma. Para as propostas tanto em encontros síncronos como em assíncronos, buscamos maior exploração dos recursos tecnológicos, como o uso simultâneo de *chat*, câmeras e microfones, assim como a gravação de vídeos, áudios, apresentações com material de apoio para atividades com vídeos e fotos, uso de aplicativos de edição etc.

Durante o período em que trabalhamos com figurinos, houve mais dificuldade em preparar dinâmicas em encontros síncronos, em que houve presença maior de apresentações de referências e propostas de discussões em aulas. Porém, já havia um tempo que eu estava interessada em propor uma atividade de imersão lúdica,

como em um RPG⁸. Foi dessa vontade e da criação coletiva em uma das nossas reuniões de grupo que surgiu a ideia do projeto Figurinos, uma espécie de atividade imersiva com etapas, objetivos, e projetada em uma plataforma de apresentação usada para se parecer com uma mistura de ficha e tabuleiro. Essa atividade não ocupou o tempo dos encontros síncronos, mas o tempo das atividades domiciliares, pois foi proposto que os estudantes trabalhassem no projeto ao longo das aulas de figurino.

3.3.1 Objetos ressignificados: Jogo do alienígena

Depois de escolher um objeto próximo ao local em que assiste à aula e apresentá-lo para a turma pela câmera, o manipulador de objetos se transforma em um alienígena que tenta descobrir a função daquele objeto terráqueo, experimentando formas diferentes de usá-lo. Qualquer um presente no encontro pode participar e, mesmo com apenas um jogador manipulando objetos, os outros participantes da reunião podem sugerir novos usos por mensagens no *chat* ou conversando pelo microfone.

Ser um alienígena nesse jogo não se trata necessariamente de encarnar um personagem, mas de assumir um estado de jogo – imaginar-se como um recém-nascido seria uma equivalência, já que o importante é exercitar novas maneiras de olhar um objeto cotidiano. Na ocasião em que propus esse jogo, apenas a professora e os estagiários se arriscaram a fazer experimentações com os objetos de casa, mas tivemos bastante interação por parte da turma com novas sugestões de manipulação. Mesmo com poucos abrindo câmera e com participações diferentes, a aula ainda assim esteve repleta de alienígenas.

3.3.2 Objetos ressignificados: objetos preciosos

Outra proposta de atividade realizada em encontro síncrono foi inspirada em um jogo que conheci quando estive em um projeto extracurricular de laboratório de manipulação de objetos, organizado por uma colega de curso em 2015. Em seu jogo,

⁸ Do inglês *role-playing game*, é jogo narrativo de representação de papéis em que as narrativas são criadas coletivamente.

ela propunha que nós, integrantes do laboratório naquela época, fizéssemos uma caça ao tesouro em nossas casas, buscando objetos preciosos para o uso em cena. Decidi propor a mesma dinâmica aos estudantes do 8º EF, mas no encontro *online*. Apresentei a eles alguns dos meus objetos preciosos escondidos entre os objetos cotidianos da minha casa (Figura 9). Demonstrei que, nesse contexto, um objeto precioso não possui valor sentimental ou material, mas valor em cena, por possuir formas, cores e texturas interessantes para gerar novas interpretações que vão além de um uso convencional.

Figura 9 – Quadro da apresentação "Objetos preciosos"



Fonte: imagem da autora⁹.

Com base nessa dinâmica, fizemos uma proposta de atividade domiciliar dividida em etapas:

- **Etapla 1:** Investigue sua casa – quais as preciosidades que ela guarda?

A ideia é que objetos cotidianos, que encontramos em diversos cômodos da casa, podem ser interessantes para criação, porque possuem formato, cor, movimento, textura ou qualquer outra propriedade que chama nossa atenção. Pode ser um objeto com um formato único, uma cor bonita, um aspecto cômico etc. O que importa

⁹ A apresentação “Objetos preciosos” foi feita como forma de compor um material de referências para as atividades domiciliares. Além de imagens e vídeos, na apresentação também escrevi algumas observações e recomendações com o intuito de auxiliar a análise de possibilidades físicas de diferentes objetos e formas de manipulação.

aqui é a forma como você olha para esses objetos que no dia a dia parecem tão banais.

- **Etapa 2:** Ouvindo o que o objeto tem a dizer:

Esse é o momento de explorar o objeto com um olhar imaginativo. Quando você olha para ele, o que ele te faz lembrar? Um tipo de pessoa? Um animal? Um tipo de humor? Um tipo de ambiente? Você pode imaginar que, se ele fosse uma coisa viva, provavelmente teria uma forma única de andar. Como seria o tom de voz dele se ele pudesse falar ou expressar sons? Qual seria o humor desse pequeno ser que você tem em mãos?

Essas informações podem surgir por conta do lugar onde o objeto tradicionalmente fica, mas pode ser por conta da constituição física ou das metáforas associadas ao objeto na nossa cultura.

- **Etapa 3:** Criando um pequeno vídeo:

Agora é a hora de apresentar essa pequena figura que você encontrou em sua casa. Depois de ter descoberto algumas características desse personagem utilizando a exploração que fez no item anterior, grave um pequeno vídeo para que possamos vê-lo.

Pode ser uma pequena cena em que esse personagem aparece fazendo algo, mas pode ser um vídeo mais simples, apenas demonstrando a forma como o personagem se move e mais algum outro elemento – lembre-se da discussão sobre como outros signos podem ajudar a compor a ideia de um personagem na manipulação de objetos.

Você pode se inspirar nos vídeos que vimos na última aula e pode interagir com o objeto, ajudando-nos a entender o que ele é por meio das suas expressões faciais ou fazendo sons com a boca ao se relacionar com ele. Se preferir não aparecer abertamente, você pode também fazer sons em *off*, inserir música ou iluminação.

3.3.3 Objetos ressignificados: manipulação coletiva

A ideia dessa proposta era conseguir integrar o maior número possível de participantes mesmo que nenhum estudante estivesse disposto a ligar a câmera para manipular um objeto. A regra da atividade era que a turma toda, assumindo diferentes funções, precisaria trabalhar para transformar um objeto em um personagem animado. Para isso, em vez de dividir a dinâmica apenas entre o manipulado e as pessoas no *chat* que interagem dando sugestões, decidimos fragmentar os processos que envolvem a manipulação de objetos em várias funções que poderiam ser assumidas por participantes com disposições diferentes: um manipulador que necessariamente ligaria sua câmera para mostrar o objeto que manipula; o criador da voz, que não seria obrigado a ligar a própria câmera, mas que necessariamente precisaria ativar o microfone para interpretar a voz do personagem, e o pensamento, posição assumida pelo resto da turma via *chat*, mas que modifica a função de dar ideias ao manipulador, passando a integrar ativamente a manipulação. Outra posição possível, porém opcional, era a de um segundo jogador para interagir com o personagem.

O surpreendente nessa proposta foi que, pela primeira vez, conseguimos o engajamento de grande parte da turma. Eu estava contando, como nas atividades anteriores, com o manipulador provavelmente sendo uma função ocupada por algum adulto da aula, mas, nessa experiência, houve estudantes interessados em experimentar pela primeira vez abrir suas câmeras. Além de termos conseguido conquistar manipuladores de objetos entre os estudantes, houve alguns interessados tanto em criar vozes quanto em interagir com o personagem da aula. Em um momento, aconteceu até uma entrevista, pois mais de uma pessoa na turma quis fazer perguntas ao personagem inventado, um jacaré falante e despreocupado inventado por uma das estudantes.

3.3.4 Projeto Figurinos: atividade domiciliar dividida em três etapas

A atividade foi apresentada aos estudantes por meio de um programa de quadros de apresentação. Quando montei o material da atividade, queria que fosse bastante visual: como uma mistura de livro de figuras, formulário e tabuleiro de jogo. Preparamos uma premissa, uma pequena ficção que serviu de mote para o desenvolvimento da atividade: o Projeto Figurinos pretendia, na verdade, simular uma contratação de figurinistas profissionais para um projeto de um grupo de teatro

contemplado por edital. Propusemos a atividade depois de uma aula em que o assunto apresentado foi o trabalho do figurinista, na qual contamos sobre o processo que a maior parte desses artistas constrói, tanto a relação que criam com o texto de uma peça quanto com as necessidades de atores, diretores, cenógrafos, dançarinos etc. Mostramos algumas entrevistas, trechos de documentários sobre o assunto e o *site* de um figurinista profissional.

A atividade foi dividida em três etapas, em que tentei fazer uma analogia com uma possível divisão do processo real de criação: o pré-projeto, o projeto e a produção. Na etapa do pré-projeto, inspirei-me na fase de pesquisa relacionada ao universo da peça, então, propus aos estudantes a escolha de uma peça em uma lista com opções conhecidas – *A casa de bonecas*, de Ibsen, *Sonho de uma noite de verão*, de Shakespeare, até *Édipo rei*, de Sófocles, *Eles não usam black-tie*, de Guarnieri, ou *Pluft, o Fantasminha*, de Maria Clara Machado, dentre outras. Fiz o possível para incluir uma diversidade de obras em relação ao tempo e ao espaço. Depois de escolher uma obra, a solução da etapa ainda exigia uma pesquisa e o preenchimento de informações importantes sobre a peça escolhida. As informações poderiam ajudar na construção dos figurinos.

Então, depois de concluída a pesquisa, a segunda etapa, a produção, poderia ser executada. No momento da produção, quando as informações e referências são coletadas, o projeto começa a tomar forma e os croquis¹⁰ são desenvolvidos. Para completar essa etapa da atividade, o estudante precisaria recolher referências de imagens para dialogar com sua criação e então apresentar o desenho do croqui. Nesse croqui, informações como o tipo físico do modelo que se pretende vestir, a escolha de cores, tecidos e texturas precisariam ser pensadas e indicadas na apresentação (Figura 10).

¹⁰ Palavra do francês *croquis*. Significa “esboço” e pode ser usada na moda, na arquitetura e em muitas outras áreas. Quando usada para representar figurinos, tem a função de apresentar as principais ideias de um figurinista para a indumentária de um personagem.

Figura 10 – Croqui do figurino de Hermia, de Sonho de uma noite de verão



Fonte: imagem da autora¹¹.

Então, por último, na etapa de produção, criamos uma dinâmica para materializar as ideias por meio de pesquisa de preços, fornecedores, compra dos materiais necessários e prestação de contas. Como a nossa atividade era, na verdade, uma tarefa lúdica, criei nos últimos quadros da apresentação o Centro Comercial da Cidade Aplicação, inspirando-me em uma espécie de jogo de tabuleiro. Na Figura 11, a imagem do quadro de abertura da sequência de lojas da Cidade Aplicação, com a lista de opções disponíveis aos estudantes nos quadros subsequentes, serve como uma espécie de portal de entrada para o centro comercial da cidade fictícia. Usando a premissa de que os estudantes foram chamados para o projeto de uma companhia de teatro contemplada pelo edital da cidade Aplicação, uma das regras do edital é que o dinheiro gasto no projeto precisaria ser todo dentro do ciclo econômico da cidade. O edital forneceu aos figurinistas cerca de 5.000,00 “aplicoedas” para os gastos de produção.

¹¹ Captura de tela retirada do trabalho de uma das estudantes da turma. Além do desenho de croqui, é possível observar as referências que serviram de inspiração para a criação do figurino e informações sobre os materiais indicados por setas.

Figura 11 – Portal de entrada do centro comercial da Cidade Aplicação



Fonte: imagem da autora.

Criei a identidade visual do que seriam a entrada da cidade e as diversas lojas disponíveis para a compra dos materiais. O desafio da terceira etapa para os estudantes era tentar lidar com os dados materiais – o valor a ser gasto, os produtos disponíveis nas lojas da cidade Aplicação e como esses elementos podem se encaixar da melhor maneira possível na ideia inicial projetada no croqui de figurinos. Ao fim das compras, em uma tabela final, eles deveriam anotar os produtos adquiridos e o total gasto, como forma de uma prestação de contas justa e transparente.

Apesar de parecer um projeto complexo, comecei a elaborar essa proposta considerando a queixa de um estudante da turma. No fim de um dos encontros síncronos, ele esperou os outros colegas se desconectarem porque queria conversar com a professora e os estagiários sobre a sobrecarga de atividades que as aulas *online* na pandemia estavam trazendo e como isso o estava afetando psicologicamente. Isso me fez pensar bastante sobre a lógica das aulas e atividades na escola, sobre como eu gostaria que as atividades fossem prazerosas, mas sem deixar de considerar que o sistema escolar tem suas demandas. Então, na tentativa de buscar esse equilíbrio, trabalhei em uma atividade que pudesse ter o tempo todo abertura para escolhas: o estudante poderia escolher entre fazer sozinho, em dupla ou em trio; poderia escolher com qual peça gostaria de trabalhar; planejar o tempo de dedicação, se terminaria o projeto em uma semana, duas, três ou quatro. As possibilidades de escolha abriam margem para contemplar tanto os mais empolgados, com mais tempo e disposição para se dedicar, quanto aqueles que não tinham o mesmo tempo ou mesma disposição naquele momento. Estávamos no fim do

semestre e eu considero compreensível o cansaço, ainda mais no sistema de ensino remoto emergencial.

No fim, o retorno foi bastante positivo. Houve aqueles que fizeram o trabalho de forma satisfatória, cumprindo em maior ou menor grau os parâmetros exigidos, mas pude notar que também existiram trabalhos realizados com bastante dedicação e capricho. Quando foi necessário pensar sobre a avaliação, a professora Adriana me orientou a refletir sobre a atividade que eu havia proposto, as regras definidas, os meus porquês ao propor aquela prática. A avaliação é uma etapa que pode ser complicada se não entendemos bem os caminhos da atividade, porque temos tendência a cair em um juízo de valores, assumindo uma postura autoritária que determina o que é bom ou ruim em vez de realizarmos uma análise mais objetiva, vinculada à materialidade daquilo que foi proposto aos estudantes.

O professor não pode julgar o que é o bom ou o mal pois não existe uma maneira absolutamente certa ou errada de solucionar um problema, o julgamento por parte do professor-diretor limita tanto a sua própria experiência como a dos alunos, pois ao julgar, ele se mantém distante do momento da experiência e raramente vai além do que já sabe (SPOLIN, 2015, p.7).

Apesar de o Projeto Figurinos não ser um jogo teatral e de sequer tentar ser a adaptação de um para o ambiente virtual, percebi que poderia recorrer às orientações que Spolin fez aos professores-diretores sobre a avaliação das práticas no manual do seu sistema de ensino de teatro. A avaliação é um dos dispositivos presentes nas oficinas e ajuda tanto o coordenador quanto os jogadores a se afastarem da ideia de aprovação/desaprovação, muitas vezes expressa por palavras como certo/errado, bom/ruim, gosto/desgosto, que nada ajudam nas descobertas do grupo. Spolin (2015) propõe que a avaliação, realizada sempre após um experimento de grupo, é um momento em que o coletivo se debruça sobre a prática recém-realizada para construir um vocabulário comum ao buscar a solução de um problema e esclarecer o ponto de concentração.

No exercício de fazer uma aproximação entre a ideia de avaliação proposta pela autora e a necessidade de analisar os trabalhos realizados pelos estudantes no Projeto Figurinos, concluí que precisaria compreender a estrutura da atividade que havia proposto a eles: qual o objetivo? Quais condições para alcançar o objetivo estavam disponíveis na atividade? Quais regras estavam explicitadas para a

realização da atividade? A atividade possuía um objetivo geral – criar o figurino de uma personagem – que, para ser alcançado, dependeria da maneira como cada estudante trabalharia com as etapas do processo.

Na etapa do pré-projeto, preparamos algumas perguntas para serem preenchidas no trabalho a fim de colaborar com a etapa seguinte do projeto. As perguntas eram relacionadas com informações básicas da peça, como as características de personagens que serviriam de inspiração para os figurinos ou o contexto histórico da peça. Na etapa do projeto, a comunicação era fundamental. Não havia necessidade de saber desenhar, de ter o melhor equipamento ou os melhores materiais de arte, mas apenas ter cuidado para que o desenho conseguisse comunicar a ideia do figurino. Detalhes como cores ou tecidos poderiam ser desenhados, representados por fotografias ou simplesmente indicados por texto. Na etapa da produção, era importante respeitar o valor de gasto estipulado pela atividade e as opções limitadas de elementos oferecidos pelas lojas. De modo geral, esses eram os parâmetros para a realização do objetivo, mas a forma de estar nos parâmetros era mais aberta – por exemplo, as informações sobre a peça poderiam ser pesquisadas na internet, no próprio texto da peça, na sinopse que oferecemos na lista de opções ou, em alguns casos, até mesmo inventadas.

Considerando a atividade, suas características e o que foi realizado pelos estudantes, a necessidade de estabelecer parâmetros para a avaliação se tornou mais natural. Não seria possível avaliar tal qual poderíamos fazer após um jogo realizado presencialmente, apontando o que foi visto por todos no momento presente, mas a análise da minha proposta me auxiliou no exercício de apreciar diferentes trabalhos, realizados de maneiras muito diversificadas (veja nas Figuras 12, 13 e 14 alguns exemplos de croquis criados pelos estudantes), e de conseguir avaliar objetivamente: o croqui conseguiu comunicar a ideia de uma roupa, com cada uma de suas partes e elementos? A compra de materiais nas lojas fictícias respeitou as regras e o valor máximo que poderia ser gasto? As perguntas da pesquisa sobre o contexto da peça escolhida foram respondidas? Houve uma criação autoral de um figurino?

Figura 12 – Croquis de O Lago dos Cisnes e Romeu e Julieta



Fonte: imagem da autora¹².

Figura 13 – Croqui de Odile, de O Lago dos Cisnes



Fonte: imagem da autora¹³.

Figura 14 – Croquis de Romeu e Julieta



Fonte: imagem da autora¹⁴.

¹² Captura de tela com a composição de imagens retiradas dos trabalhos de estudantes da turma.

¹³ Captura de tela do trabalho de uma estudante da turma.

¹⁴ Captura de tela com a composição de imagens retiradas dos trabalhos de estudantes da turma.

Ao fim do processo, com o número de atividades e a diversidade de soluções criadas pelos estudantes, decidimos apresentar alguns dos projetos para discutir essas e outras questões. Uma delas foi uma conversa interessante sobre trabalho autoral e a importância de dar créditos para não cometermos plágio, com base na apresentação de exemplos de soluções para a etapa de produção, em que alguns estudantes optaram pela não realização de croquis. Em alguns casos, como exposto na Figura 15, houve a escolha de apresentar a ideia de figurino com a colagem de diferentes imagens que construía uma composição de vestuário, mas, em outros casos, essa apresentação foi feita com imagens de figurinos retiradas da internet. Apesar de aparentarem ser soluções parecidas por conta do descumprimento da regra do desenho de croqui, possuíam diferenças que merecem ser destacadas – no primeiro caso, apesar de não cumprir a regra da criação de croqui, havia uma criação por colagem/composição, mas, no caso daqueles que simplesmente retiraram uma imagem pronta da internet, não havia o exercício de criação, mas de apropriação (mesmo que não intencional) do trabalho de outra pessoa.

Figura 15 – Colagem digital: figurino de Nora, de A Casa de Bonecas.



Fonte: imagem da autora.

Tivemos oportunidade também de ver diferentes soluções para os croquis, com desenhos cheios de detalhes e outros mais simples, mas que também apresentavam outras visões para os mesmos personagens – como no caso das diferentes visões de Romeu e Julieta, os personagens mais escolhidos pela turma na atividade. Propor essa apreciação dos trabalhos foi importante tanto para valorizar um esforço realizado ao longo de semanas, promovendo uma importante apreciação das produções da turma, como também para que, de alguma maneira, pudéssemos realizar um tipo de

avaliação coletiva. Não tem a mesma riqueza que poderia ter caso fosse feita presencialmente, depois de uma atividade fresca na memória, mas foi uma tentativa de abrir, de alguma maneira, para a turma as questões com que me confrontei quando refleti sobre a avaliação.

4 REFLEXÕES E DESAFIOS SOBRE O ENCONTRO ONLINE

Por que a cultura tecnovivial não foi restringida? Porque não é contagiosa. As reuniões territoriais do corpo atual são contagiosas. É o melhor elogio que lhes podemos fazer: o contágio – como o entende Antonin Artaud, em *O teatro e seu duplo* – propõe uma zona da experiência humana que vai além da linguagem, que se conecta com a inefabilidade do espaço e da matéria (DUBATTI, 2020, p.8).

Jorge Dubatti (2016) caracteriza o teatro como um acontecimento singular, marcado por uma “estrutura-matriz” que o diferencia de outros modos de arte. O teatro é uma experiência que, assim como a vida, “não pode ser aprisionado em estruturas *in vitro*, não pode ser enlatado [...] em gravações, filmagens, transmissões via internet etc.” (DUBATTI, 2016, p.129) teatro é marcado pelo convívio e é essa característica que o distingue da televisão, do rádio e do cinema. O convívio, que se dá na reunião das pessoas de corpo presente, em proximidade e troca humana, é contraposto pelo autor pelo conceito de “tecnovívio”, experiência humana à distância e sem presença física na mesma territorialidade, ou seja, “a cultura vivente desterritorializada por intermediação tecnológica” (DUBATTI, 2016, p.129). Para que haja teatro, é necessário que haja o convívio de pelo menos duas pessoas, alguém que produza “poiésis corporal” e alguém que assista a essa produção:

Desse modo, chamamos de teatro, em um sentido genérico e inclusivo: teatro-matriz, todos os eventos em que se reconhece a presença conjunta e combinada de convivência, poesia corporal e expectativa. O teatro pode comportar elementos tecnológicos (como na cena dita neotecnológica, cada vez mais difundida em Buenos Aires), mas não pode renunciar ao convívio, à presença corporal aurática produtora de venenos. Opomo-nos à coexistência, então, a tecno-vivência, paradigma existencial do cotidiano que permite, graças aos recursos tecnológicos, estabelecer um vínculo desterritorializado (sem encontro territorial) que permite o roubo ou a transmissão digital e via satélite (literatura impressa, cinema, televisão, vídeo, etc.), são práticas tecnoviviais. Na convivência, a territorialidade e o corpo presente são condições *sine qua non*. O teatro-matriz funda-se num acontecimento de convívio + poiesis + expectativa: é um acontecimento-matriz¹⁵ (DUBATTI, 2016b, p. 11, tradução nossa).

¹⁵ De esta manera, llamamos teatro, en un sentido genérico e incluyente: teatro-matriz, a todos los acontecimientos en los que se reconoce la presencia conjunta y combinada de convivio, poesía corporal y expectación. El teatro puede incluir elementos tecnológicos (como en la llamada *escena neotecnológica*, cada vez más extendida en Buenos Aires), pero no puede renunciar al convivio, a la presencia aurática corporal productora de *poíesis*. Oponemos a convivio, entonces, tecnovivio, paradigma existencial de la vida cotidiana que permite, gracias a recursos tecnológicos, establecer un vínculo desterritorializado (sin reunión territorial) que permite la sustracción o la transmisión digital y satelital (la literatura impresa, el cine, la televisión, el video, etc.), son prácticas tecnoviviales. En el

Na pandemia de Covid-19, é exatamente o convívio o que precisou mais ser restringido, por questões de saúde e sobrevivência. A pandemia e o isolamento social nos mostraram o quanto a convivência é importante para a vida humana e o peso da sua falta, principalmente em um momento de luto e de desorientação coletiva. Durante a pandemia, não houve maneira de se fazer teatro, não foi possível ir à escola. No ensino remoto emergencial, qualquer educador precisou lidar com uma situação extremamente desfavorável para o processo de ensino-aprendizagem, considerando que as relações em sala de aula são experiências de natureza parecida com a do teatro, que necessitam da troca humana, do convívio.

As relações tecnoviviais, e isso inclui as aulas remotas *online*, passam necessariamente pela desigualdade de acesso, já que dependem essencialmente de dispositivos que geram gastos financeiros. Não são todos que possuem os equipamentos mais adequados, computador pessoal para estudar, internet com estabilidade de conexão e luz elétrica. Depender exclusivamente de relações desse tipo expõe a desigualdade de acesso e sempre irá excluir muitos. Para aqueles que possuem acesso aos equipamentos necessários, dificuldades de outras ordens se impõem: a distância e a frieza do contato intermediado pelos meios tecnológicos geram apatia e distanciamento nos estudantes, impossibilitando a formação de grupos e favorecendo uma postura passiva e individualista, tal qual aquela que estamos tão acostumados a assumir quando consumimos um produto visto pela tela.

É muito mais difícil e cansativo manter-se atento nesse contexto, as conexões não são vivas e, portanto, são mais frágeis. Em uma aula *online*, não são todos que estão dispostos a ligar suas câmeras e microfones, seja pelo cansaço que a relação entre telas gera, seja por um receio de exposição exacerbada e inconveniente. Nem todos possuem um local adequado para assistir às aulas, tendo que dividir espaço com outras pessoas de casa. Há também o receio de expor seu espaço pessoal – afinal, é como se, em uma videoconferência, todas as pessoas, de alguma maneira, tivessem acesso ao nosso mundo pessoal e íntimo, com o poder de invadir nosso espaço particular. O universo *online* tecnológico, ao contrário do convívio de corpo

convívio territorialidad y cuerpo presente son condiciones *sine qua non*. El teatro-matriz se funda en un acontecimiento de *convívio + poíesis + expectación*: es una matriz-acontecimiento.

presente, também possibilita o registro de imagens e áudios, o que permite tornar eterno qualquer acontecimento. Para os adolescentes, principalmente em uma era de extrema exposição, circulação de informações e em que as pessoas se sentem muito à vontade para sujeitar o corpo do outro a julgamento, isso pode representar uma ameaça à autoimagem.

Partindo da identificação dos inúmeros problemas impostos pelas relações tecnoviviais e dado que o teatro é uma arte do convívio, perguntei-me ao longo do processo qual era o sentido das aulas de teatro no ensino remoto. Se não há teatro sem a presença territorial, como ter aula de teatro? A pergunta guardava um sentimento de falta de sentido naquilo que eu fazia diante do espanto e da decepção que o mundo, aparentemente em uma de suas piores fases em comparação aos últimos anos, me causava. Qual o sentido de pensar em aula de teatro, em arte, com todas as dificuldades impostas, em meio ao fim do mundo?

4.1 COPO MEIO CHEIO

Uma vez por semana, a professora Adriana reunia todos os estagiários de teatro para uma reunião de orientação. Essas reuniões eram um espaço precioso do projeto, pois nelas conseguíamos nos inteirar sobre os processos de outras turmas com outros estagiários, recebíamos orientações, compartilhávamos reflexões, conversávamos sobre leituras teóricas. Era o nosso principal espaço de criação coletiva e de apoio em grupo.

Foi em uma dessas reuniões que a história do copo meio cheio aconteceu e se tornou tão importante para mim. Semanas antes, eu havia escrito em um relatório parcial e compartilhado com o grupo minhas dúvidas sobre o ensino emergencial e as aulas *online*. O grupo acolheu minhas inseguranças e elas foram assunto em uma das nossas reuniões. A memória que eu tenho desse dia é de que eu estava tão convencida de que não havia nada que pudesse ser feito naquele cenário que tive muita dificuldade em acessar falas mais otimistas sobre ressignificação do momento ou de fazer o que fosse possível ser feito. Uma fala da professora Adriana, entre tantas outras as quais não tinha conseguido assimilar, me atravessou: quando ela mencionou a imagem de um copo meio cheio para contrapor a minha postura de mirar a energia apenas na direção dos problemas, em algum lugar, essa imagem preencheu

uma lacuna, como uma peça para o quebra-cabeças difícil que eu estava tentando montar.

O estalo que essa imagem me causou naquele dia eu só consegui terminar de decodificar ao longo do processo, incluindo o tempo de escrita do presente texto. Pensar nas aulas dentro da pandemia como o copo meio cheio não tem a ver com uma postura de fechar os olhos para os problemas e as incoerências do momento, mas de assumir a responsabilidade de investigar saídas, ensaiar contornos, para situações difíceis. É menos uma postura de falsa positividade, de uma busca por um aprendizado pretensamente otimista de dentro em meio a uma tragédia sem igual, que acaba em uma exaltação estúpida dos meios digitais como o "futuro" da educação – educação para quem? –, como vemos em alguns veículos de comunicação, e mais uma postura de “pensar a educação como um projeto de transformação e reflexão crítica que pudesse gerar atitudes positivas e de avanço” (SOARES, 2010, p.26).

A postura da professora Adriana se parece com a de Carmela Soares ao realizar sua análise da escola pública segundo o campo das possibilidades e não das impossibilidades. Apesar de a autora falar de uma escola que ainda contava com a possibilidade do encontro presencial, a relação continua sendo muito próxima. Ela fala sobre essa postura não se tratar da defesa de uma estética do mal acabado, mas de “verificar maneiras de ver surgir de dentro da escola uma pedagogia que vislumbre o sonho, a fantasia e o desejo crítico de mudança” (SOARES, 2010, p.19).

O sistema político, social e econômico em que vivemos é muito complexo e isso não pode roubar as nossas forças. É verdade que tal afirmativa exige do professor uma postura constante de vigilância, reflexão, colaboração, humildade, sentido de transformação e aprimoramento. Garantir um espaço de criação dentro da escola exige o esforço consciente do professor para não se render às armadilhas sutis do sistema que desmobiliza as energias, a confiança, o entusiasmo e o compromisso de todos (SOARES, 2010, p. 26).

Foi a partir desse lampejo inspirador que as perguntas mudaram. No início desse processo, ainda me perguntava se seria possível fazer jogo teatral no ensino remoto, mas, com o tempo, fui compreendendo que, se eu quisesse considerar tanto as condições práticas quanto a disponibilidade indicada pelos estudantes, precisava antes refletir sobre que tipo de teatro eu queria ensinar.

Que teatro pretendemos ensinar? Um teatro que reproduz o mundo, que impõe valores, que dita as regras do bem-feito ou um teatro que abre as portas da imaginação, que não cria certezas, mas que evoca o espírito de curiosidade, imaginação e paixão? (SOARES, 2010, p. 27).

Essa pergunta ecoa porque me ajudou a refletir sobre os princípios daquilo que eu estava propondo, sobre o que eu considerava essencial mesmo sem a possibilidade de ensinar teatro e sobre como, nessas circunstâncias, o jogo, tendo mais ou menos elementos da linguagem teatral, ainda poderia ser uma direção para uma busca de ressignificar o encontro das aulas de teatro no ensino remoto.

4.2 O JOGO E A BUSCA DE SENTIDO PARA AS AULAS NA PANDEMIA

As práticas artísticas em aula, ainda mais as que são pensadas em meio a uma pandemia, precisam garantir espaço para a possibilidade de que os estudantes criem pontes entre o eu e o mundo por meio do lúdico e do simbólico. Ao estar inserida no contexto de preparação de práticas e aulas *online*, há a tendência de cair em uma lógica de transmissão de informações, de tornar o encontro, já frio e distanciado pelas características do meio, uma apresentação informativa. Às vezes era importante tirar um momento para trabalhar conceitos, mas fazíamos também um esforço para ir além.

De modo geral, minha preocupação maior era que os encontros não fossem meramente protocolares apesar de estarem dentro do contexto escolar. Já que estaríamos virtualmente juntos ao menos uma vez por semana, que nossos encontros pudessem ter momentos prazerosos e que as atividades pudessem ser um convite à criação. Se o formato *online* dificultava a criação de grupos, procurava propor a possibilidade de atividades coletivas; se passar tanto tempo em tela tornou-se uma tarefa cansativa, pensava em oportunidades de criação *offline*. Era importante transformar, em alguma medida, a obrigatoriedade das aulas de teatro em uma oportunidade de ressignificação do mundo por meio de práticas lúdicas.

Ao falar sobre educação estética, estou me referindo à educação plena do indivíduo que leva em consideração o ser humano como um todo articulado, física, mental, emocional, política e espiritualmente. A educação estética proporciona ao aluno a oportunidade de se conhecer na relação com o outro e com o mundo de maneira integrada, participativa e criativa (SOARES, 2010, p.19).

Entendo que a educação estética se aproxima da ideia de “saber da experiência”. Jorge Bondía escreve sobre o saber da experiência como uma educação que passa pelo ponto de vista da experiência e do sentido, que se dá por meio da relação entre o conhecimento e a vida humana. Conhecimento e vida não no sentido habitual, como o conhecimento entendido pela lógica da utilidade, da mercadoria e, então, do capital, e a vida compreendida em um sentido meramente biológico e de satisfação de necessidades induzidas pela lógica do consumo, mas segundo uma concepção de aprendizagem no e por aquilo que nos acontece.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular (BONDÍA, 2002, p. 27).

A educação estética, assim como o saber da experiência, está intimamente relacionada com a forma como a vida nos atravessa e como fazemos os elos entre nossas questões fundamentais, íntimas, e o mundo. É algo que gera um ciclo entre o sentido, que é particular e só pode ser construído sozinho, e o universal objetivo, que é aquilo que está no mundo, que foi construído coletivamente, que está associado à educação escolar. O jogo em aula constrói um espaço privilegiado, pois possibilita a realização desse ciclo por meio da manipulação das imagens significativas pelo campo da imaginação. O jogo é experiência, cria a sensação de estar “separadamente juntos”, é uma função significativa – “no jogo, existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação” (HUIZINGA, 1971, p. 4). O jogo possui um caráter profundamente estético, tem uma natureza “extra-ordinária”. Quando jogamos, re-imaginamos a realidade.

Ao longo das atividades realizadas na EA, minha maior prioridade foi estabelecer o jogo com base no lúdico, na proposição de problemas a serem resolvidos pela criação e pela construção artística, por oportunidades de relação e composição coletiva. Mesmo que não pudéssemos nos relacionar de corpo presente, que as práticas pudessem ser vividas no mundo privado doméstico, para que então pudessem ser compartilhadas com o coletivo por meio de gravações ou fotografias.

Era muito positivo poder observar produções em que os estudantes correlacionaram a proposta das atividades, como a criação de vídeos com manipulação de objetos cotidianos, com seus gostos pessoais, referências ao mundo

pop, aos acontecimentos atuais. Era como se, dentro do jogo proposto pela atividade, acontecesse uma apropriação de elementos da comunicação de massas e uma ressignificação desses elementos, dando-os cor e profundidade poética.

Acho muito curioso como o conjunto das atividades relacionadas com manipulação de objetos gerou um vasto material de produções desse tipo. Curioso porque esse foi um dos temas para os quais eu senti mais dificuldade em conseguir aceitação da turma, que, nos primeiros encontros síncronos não se arriscou muito a participar dos experimentos de ressignificação de objetos, guardando-se apenas para interagir por *chat* enquanto a professora e os estagiários ocupavam as funções de jogadores. Foi inclusive em um desses encontros que uma estudante deixou escapar o comentário “aula aleatória” enquanto me assistia brincar com um bule e transformá-lo em um pássaro. Teatro de objetos é uma vertente da linguagem teatral que se afasta bastante da ideia mais corrente do que é “atuar”, afinal, o conceito de atuação que a maioria de nós acessa ao longo da vida e aprende como aceita e respeitável é a atuação dramática. Eu compreendi que aquela imagem gerava tamanho estranhamento ao ponto do desconforto, do sentimento de vergonha alheia por ver uma mulher adulta agir daquela maneira.

Apesar da dificuldade em convencer os estudantes a participarem dos jogos de manipulação de objetos em encontros síncronos, recebíamos sempre trabalhos bem elaborados, cheios de referências. Na Figura 16, o registro de alguns desses exemplos. Mesmo no episódio do bule-passarinho, houve indícios do envolvimento da turma, dentro de suas possibilidades naquele momento: eu não consegui ler o comentário quando foi feito no *chat* da videoconferência, mas fiquei sem entender por que, depois que deixei o bule de lado, havia mensagens de outros estudantes comentando sobre o quanto era divertido me ver manipular os objetos. Elogios sempre nos deixam felizes, e a turma com que eu trabalhava é muito generosa e aberta, mas eles não tinham o hábito de fazer elogios repentinamente, o que me deixou confusa. Só ao fim da aula, a professora Adriana me contou do ocorrido, da interferência que fez via *chat* em relação ao comentário feito anteriormente e então eu pude compreender o motivo das mensagens motivacionais de outros estudantes. Naquele momento, eu achei meigo da parte deles, os que fizeram comentários pareciam preocupados com os meus sentimentos caso eu lesse que minha aula era “aleatória”,

mas, refletindo do ponto de vista do jogo, acho plausível atribuir mais um possível significado.

Figura 16 – Objetos animados por estudantes



Fonte: imagem da autora¹⁶.

Uma das características do jogo é que ele sempre tem regras que determinam o que vale dentro do seu próprio mundo. Todos os jogadores aceitam as regras para jogar, sem espaço para ceticismo, e aquele que quebrar alguma regra acaba por desmoronar o mundo criado pelo jogo. Uma regra implícita do jogo é que aceitamos seu caráter imaginativo, seus códigos. Em um jogo de cena, uma regra parecida com essa está intuitivamente presente: enquanto aquele que atua finge ser um personagem, quem assiste finge que acredita para que a representação tome corpo e presença. No caso do jogo de manipulação dos objetos, o bule só se transforma em pássaro pela minha ação sobre ele na condição de manipuladora e pela aceitação dos estudantes de que aquilo de fato tornou-se algo vivo. A interrupção da ilusão com um comentário que nos puxa de volta à realidade (de que em minhas mãos havia apenas um bule e de que eu sou uma adulta um pouco esquisita) quebra uma regra na relação da ilusão. Talvez as falas de incentivo à minha ação pudessem ser também uma forma

¹⁶ Captura de imagem retirada dos trabalhos de composição de objetos realizados por dois estudantes da turma. Da esquerda para a direita, a primeira imagem é a foto de um personagem feito com elementos naturais, usando folhas e um pepino; a segunda imagem é retirada de um vídeo onde o personagem é feito de luminária e aparece foleando um livro no escuro.

de tentar retomar ou de “remendar” o pequeno rasgo no universo fictício daquele momento.

Entre as atividades de manipulação de objetos realizadas pela turma, recebemos diversas propostas de ressignificação de objetos cotidianos, inclusive de objetos que, nesse momento específico, possuem um valor simbólico até maior. Fotos como a de uma máscara de pano, usada para a proteção contra a Covid-19, transformada em uma arraia (Figura 17), ou mesmo um vidro de álcool em gel dentro de um vaso (Figura 18), como se fosse uma flor. Entre pelúcias de cachorro que dançam coreografias ensaiadas de redes sociais e até luminárias transformadas em senhores pensativos, eram visíveis as diversas possibilidades de jogo, mesmo que entre manipulador, objetos e câmera.

Figura 17 – A arraia



Fonte: imagem da autora¹⁷.

¹⁷ Fotografia retirada do trabalho de uma estudante da turma.

Figura 18 – Flor de álcool em gel



Fonte: imagem da autora¹⁸.

Quando trabalhamos fotografias com o 3º EM, as imagens dos cenários de isolamento social também puderam se tornar jogos. Tanto na apreciação das criações da turma por meio de quebra-cabeças como pela própria ação de escolha do canto da casa que poderia ser fotografado. As fotografias eram muito diferentes e revelavam diferentes aspectos da pandemia. Vários estudantes escolheram seus quartos para registrar, com camas bagunçadas e mesas de trabalho cheias de informações. Outros tantos escolheram ambientes externos, janelas, a visão do mundo do ponto de vista de casa (Figura 19).

Figura 19 – Fotos de casa: A visão do mundo



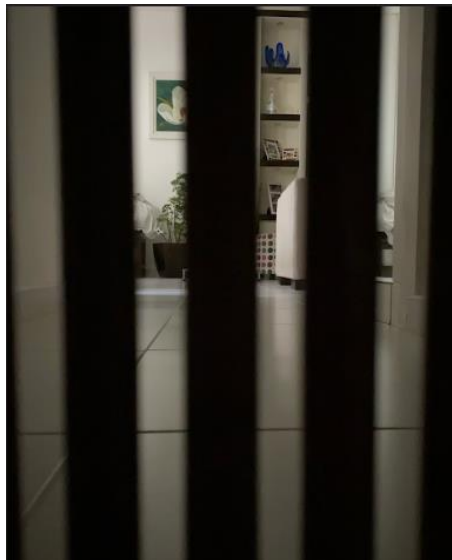
Fonte: imagem da autora¹⁹.

¹⁸ Fotografia retirada do trabalho de um estudante da turma.

¹⁹ Fotografia retirada do trabalho de uma estudante da turma.

Uma imagem muito bonita e potente criada por essa turma foi fotografada por trás de algum objeto que causava a ilusão de que o observador via a casa de um dos lados de uma jaula (Figura 20). Outra estudante escolheu compor uma fotografia encenada, cheia de símbolos que remetiam a tristeza, desamparo e agonia, associada a um poema em tom melancólico sobre a saudade do tempo pré-pandemia (Figura 21). Transformamos as fotografias em quebra-cabeças que precisavam ser resolvidos coletivamente pela turma e, com as fotografias montadas, os estudantes tentavam descobrir qual o material poético que se relacionava com a foto em questão. Nessa ocasião, encontramos o meio do jogo para aproximar os estudantes das produções de seus colegas, fazendo com que essa apreciação necessariamente fosse ativa e relacional.

Figura 20 – Fotos de casa: Jaula



Fonte: imagem da autora²⁰.

²⁰ Fotografia retirada do trabalho de uma estudante da turma.

Figura 21 – Fotos de casa: Insone



Fonte: imagem da autora²¹.

De maneira geral, o traço mais presente e mais importante, para mim, do jogo foi o aspecto do “e se” ou do “como se”. “Cante como se fosse...”, “e se nosso herói enfrentasse...”, “e se esse objeto tivesse vida?”, “... crie um figurino como se fosse um figurinista”. Acho que esse é o aspecto que melhor relaciona o universo de qualquer jogo ao clima de uma aula de teatro viva, pois é a partir do “e se” e do “como se” que nos sentimos confortáveis para provar o improvável, para se jogar em situações que, fora do ambiente seguro da aula de teatro, não se pudesse testar. O campo do “e se” é um campo de ensaio de possibilidades, de reconstruir acontecimentos que nos atravessam em uma escala tangível, possível de manipular em novas imagens e novos significados. Fez muita falta não poder estar em grupo, em corpo presente com meus interlocutores e parceiros de jogo, e tenho certeza de que essa falta foi sentida por eles também. Meu esforço foi de procurar mais do que uma compensação para essa falta, meu esforço foi de investigar junto com todos que estiveram comigo em telepresença nesse período o sentido do jogo para a sobrevivência em tempos de pandemia.

²¹ Fotografia retirada do trabalho de uma estudante da turma.

5 CONCLUSÃO

É justamente nesse momento que os artistas vão trabalhar. Não há tempo para desespero, não há lugar para autopiedade, não há necessidade de silêncio, não há espaço para o medo. Falamos, escrevemos e criamos linguagens. É assim que as civilizações se curam. Sei que o mundo está machucado e sangrando e, embora seja importante não ignorar sua dor, também é fundamental se recusar a sucumbir à sua malevolência. Assim como o fracasso, o caos tem informações que podem levar ao conhecimento - até mesmo à sabedoria. Assim como a arte²² (MORRISON, 2015, tradução nossa).

Gostaria de resgatar o “e se...” não só como um dispositivo de jogo, mas como uma possibilidade concreta frente às novas e velhas questões do mundo, como um disparador para continuar buscando significados, para continuar em ação. Exatamente por causa do “e se...” foi possível passar pela pandemia, pelas aulas online, e compreender a importância de vislumbrar a mudança por meio da ação. É um convite para mudar o ponto de vista, ou para apurar o olhar. Agora entendo que essa postura constitui uma ética do professor. Uma postura que não nega o contexto no qual estamos inseridos, mas que reconhece que:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. (...) insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de história e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’ (FREIRE, 1996).

Assumir esse posicionamento como uma ética do trabalho docente é muito difícil, as forças que nos jogam no sentido da imobilidade parecem muito maiores e mais fortes do que nós. Hoje vivemos a pandemia, mas quantos momentos desesperançosos precisaram ser enfrentados para conseguirmos imaginar futuros diferentes? É preciso se manter vigilante, crítico e reflexivo sobre si mesmo e o próprio trabalho - e isso eu só pude compreender firmemente a essa altura da minha formação, agora na pandemia, com a observação da postura e do trabalho da professora Adriana, que é sempre muito inspirador para nós estagiários, mas também da lembrança dos outros professores que marcaram a minha trajetória como estudante da escola pública,

²² This is precisely the time when artists go to work. There is no time for despair, no place for self-pity, no need for silence, no room for fear. We speak, we write, we do language. That is how civilizations heal. I know the world is bruised and bleeding, and though it is important not to ignore its pain, it is also critical to refuse to succumb to its malevolence. Like failure, chaos contains information that can lead to knowledge—even wisdom. Like art.

porque ao vivenciar a prática, pude deixar de ver o professor do ponto de vista de aluna para me ver como professora na constituição da minha identidade de professora (PIMENTA, 2005). E se... eu não tivesse me encontrado com eles, será que a minha relação com a educação hoje seria a mesma?

É partindo desse ponto de vista que não deixo de concordar com a provocação que Toni Morrison faz aos artistas - e por que não estender também aos professores? Pois, agora é exatamente o momento em que precisamos trabalhar, é impossível escapar à responsabilidade da construção de uma presença no mundo. É preciso que possamos agir para nos contrapor à barbárie. É preciso agir no mundo para desnaturalizar a malvadeza que tentam instituir como inevitável. Lançar o “e se...” para pesquisar possibilidades em meio ao caos, ensaiar novas maneiras de viver, de adiar o fim do mundo.

Caminhamos para o final da pandemia, com o desenvolvimento das vacinas e a flexibilização do isolamento social. Aqui no Brasil as escolas retornam ao ensino presencial e o que essa experiência intensa e traumática deixa para todos nós são questões. Esse período vivido em coletivo, mas em teleconvívio, não pode ser naturalizado. Não podemos simplesmente aceitar o discurso do “novo normal”, tão imobilizante quanto a ideologia fatalista que Paulo Freire menciona, tão mantenedora de um status quo. Discursos como esse surgem para nos entorpecer e para evitar que possamos elaborar criticamente e simbolicamente acontecimentos com a potência de gerar mudanças de paradigmas. É preciso que olhemos para a pandemia de Covid-19, mas principalmente para as condições que tornaram possível tudo de pior que decorreu dela.

Adorno (1995) escreve, em Educação após Auschwitz, alguns apontamentos para pensar como a educação deve se articular para evitar mais episódios de barbárie como o de Auschwitz, o maior campo de concentração do nazismo. O autor fala sobre a necessidade de identificarmos os mecanismos que tornaram possível a barbárie e a convivência das pessoas, que foram capazes de viver sabendo dos horrores do holocausto. Infelizmente esse texto gera ressonâncias em nosso tempo. O pensamento que possibilitou a barbárie sobre a qual Adorno escreve é como o pensamento que possibilita a barbárie nos nossos tempos e em nosso país - e vale ressaltar que essa barbárie é anterior à covid, mas se intensificou com a pandemia.

Não é de hoje que naturalizamos a violência. Durante a pandemia as pessoas foram deliberadamente expostas à doença, houve testes de medicamentos em pessoas doentes nos hospitais, muitos foram deixados para morrer asfixiados, outros tantos estão passando fome. As crianças assassinadas pela polícia não geram comoção. As crianças sugadas pelo maquinário de garimpo não geram comoção. O discurso absoluto da eficiência reina, afinal, o “Brasil não pode parar, a economia não pode parar” mesmo quando sair de casa significa correr risco de vida. É impressionante como a realidade que vivemos é próxima à situação descrita por Adorno.

É como se tivessem elegido uma casta, a humanidade, e todos que estão fora dela são sub-humanidade. Não são só os caiçaras, quilombolas e povos indígenas, mas toda a vida que deliberadamente largamos à margem do caminho. E o caminho é o progresso: essa ideia perspectiva de que estamos indo para algum lugar. Há um horizonte, estamos indo para lá, e vamos largando no percurso tudo que não interessa, o que sobre, a sub-humanidade - alguns de nós fazemos parte dela (KRENAK, 2020).

Faz-se necessário que não deixemos de refletir sobre esse momento, que pensemos em uma educação pós-Covid 19 que possa ser dirigida a uma autorreflexão crítica (ADORNO, 1995). Simplesmente saber que todas as violências estão acontecendo não é o suficiente para que a mudança seja possível, afinal, nunca fomos tão invadidos pela informação. “Por isso a ênfase contemporânea na informação, (...) a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência” (BONDÍIA, 2002). O excesso de informação não permite que possamos de fato ser atravessados pelas coisas que acontecem, que possamos construir relações de subjetividades, que possamos ser afetados.

Pensar em uma educação comprometida em elaborar os últimos acontecimentos a fim de que possamos agir sobre a barbárie do nosso tempo sem dúvidas passa por elaborá-los simbolicamente por meio da estética e do lúdico. Como professores e artistas, podemos colaborar nesse processo que também é um “e se...”, já que será inevitável pensar criticamente sobre a pandemia sem repensar nosso atual modo de vida e o que entendemos como humanidade - e quem está incluído nessa ideia de humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. *In: Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.p.119- 138.

Aquino, Júlio Groppa. A violência escolar e a crise da autoridade docente. *Cadernos CEDES* [online]. 1998, v. 19, n. 47 [Acessado 19 novembro 2021], pp. 07-19. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>>. Epub 31 Maio 2000. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002>.

ASCOM SE/UNA-SUS. Organização Mundial de Saúde declara pandemia do novo Coronavírus. *In: UNA-SUS*. Brasília, DF: Universidade Aberta do Sistema Único de Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRUM, Eliane. Pesquisa revela que Bolsonaro executou uma “estratégia institucional de propagação do coronavírus”. *El País*, São Paulo, 21 jan. 2021. Brasil. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-21/pesquisa-revela-que-bolsonaro-executou-uma-estrategia-institucional-de-propagacao-do-virus.html>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des) igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 3, p. 38-46, 2020.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 13, n. 3, p. 157–168, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643944>. Acesso em: 16 set. 2021.

CARVALHO, J. S. Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. *Educação & Realidade* [online]. 2020, v. 45, n. 4 [Acessado 19 novembro 2021], e109144. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-6236109144>>. Epub 11 Jan 2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109144>.

DE FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz; DA FRANÇA ANTUNES, Charlles; CAMPOS COUTO, Marcos Antonio. Alguns Apontamentos Para Uma Crítica Da Ead Na Educação Brasileira Em Tempos De Pandemia. *Revista Tamoios*, [S.l.], v. 16, n. 1, maio de 2020. ISSN 1980-4490. Disponível em: <<https://www.e->

publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535/33468>. Acesso em: 01 jul. 2021. doi:<https://doi.org/10.12957/tamoios.2020.50535>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DE JESUS PEREIRA, Alexandre; NARDUCHI, Fábio; DE MIRANDA, Maria Geralda. Biopolítica e Educação: os impactos da pandemia do covid-19 nas escolas públicas. *Revista Augustus*, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

DESGRANGES, Flávio. O que eu significo diante disso: ação artística com espectadores teatrais. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, RS, v. 10, n. 2, p. 01-17, mar. 2020. ISSN 2237-2660. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/94955>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

DUBATTI, Jorge. A pandemia revelou o poder do convívio. Entrevista concedida a Márcio Bastos. *Continente*, Recife, n. 240, dez. 2020a. Disponível em: <http://www.revistacontinente.com.br/edicoes/240/ra-pandemia-revelou-o-poder-do-convivior>. Acesso em: 18 nov. 2021.

DUBATTI, Jorge. Experiência teatral, experiência tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem melhoria evolutiva, nem destruição, nem laços simétricos. *Rebento*, São Paulo, n. 12, p. 8-32, jan./jun. 2020b. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/download/503/299>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DUBATTI, Jorge. *O teatro dos mortos*: introdução a uma filosofia do teatro. São Paulo: Edições Sesc, 2016a

DUBATTI, Jorge. *Teatro-matriz, teatro liminal*: estudios de filosofía del teatro y poética comparada. Buenos Aires: Atuel, 2016b.

ECA debate - "Teatro remoto e presença virtual". [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2h2min8s). Publicado pelo canal ECA USP Oficial. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rnUSCCaQ5ew&t=2180s&ab_channel=ECAUSP Oficial. Acesso em: jun. de 2021.

FALCÃO, Márcio; VIVAS, Fernanda. Supremo decide que estados e municípios têm poder para definir regras sobre isolamento. *G1*, Brasília, 15 abr. 2020. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/15/maioria-do-supremo-vota-a-favor-de-que-estados-e-municipios-editem-normas-sobre-isolamento.ghtml>. Acesso em: 3 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva: Edusp, 1971.

ICLE, G. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 070-077, 2018. DOI: 10.5965/1414573102172011070. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011070>. Acesso em: 1 jul. 2021.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MEC AUTORIZA que atividades remotas passem a valer como carga horária. *G1*, Rio de Janeiro, 2 jun. 2020. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/02/mec-autoriza-que-atividades-remotas-passem-a-valer-como-carga-horaria.ghtml>. Acesso em: 3 nov. 2021.

MEIRIEU, Philippe. Arte na Educação: “para inglês ver” ou disciplina fundamental? (Trad. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo). *Enfant, Art et Citoyenneté, Revue du Théâtre. Hors serie*, n. 13, p. 20, 2001.

MORRISON, Toni. No place for self-pity, no room for fear. *In: The Nation*. Nova York: The Nation, 2015.

NOBLIT, George W. Poder e desvelo na sala de aula. *Revista da FEUSP*, São Paulo, jul-dez/1995, v. 21, nº 2, p. 119-137.

PASSMORE, John. Ensinando a ser crítico. *In: The Philosophy of Teaching*. London, Duckworth, 1984.

PIAGET. As regras do jogo. *In: O juízo moral na infância*. Summus Editorial; 4ª edição. 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Diálogos sobre a cena, diálogos com a cena. *In: DESGRANGES, Flávio; MARTINS, Giuliana (Org.). O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo: Hucitec, 2017.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. *Sala Preta*, junho de 2001, pp. 181-187.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Para alimentar o desejo de teatro*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2015.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação e Realidade*, UFRGS, v.30, nº 2, jul./dez. 2005, pp. 217-228.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Autêntica; 1ª edição. 2007.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Especial de Comunicação. Governo decreta quarentena em todos os municípios do Estado de São Paulo a partir da próxima terça-feira. *In*: SÃO PAULO (Cidade). *Cidade de São Paulo*. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2020. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/governo-decreta-quarentena-em-todos-os-municipios-do-estado-de-sao-paulo-a-partir-da-proxima-terca-feira>. Acesso em: 3 nov. 2021.

SENHORAS, Elói Martins. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 2, n. 5, p. 128-136, 2020.

SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero – o ensino do teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

TEATRO? MAS QUE TEATRO? | Maria Lucia Pupo, [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1h34min55s). Publicado pelo canal Existimos por que Coisa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=X6JyuJ65XkA&t=168s&ab_channel=ExistimosporqueCoisa. Acesso em: out. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard. *In*: WORLD Health Organization. Genebra: World Health Organization, 2021a. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Coronavirus disease (COVID-19). *In*: WORLD Health Organization. Genebra: World Health Organization, 2021b. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 17 nov. 2021.