

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

JADY SALVIANO BONIFÁCIO

Experiências efêmeras:

investigações acerca da prática pedagógica teatral através de plataformas virtuais

São Paulo

2020

JADY SALVIANO BONIFÁCIO

EXPERIÊNCIAS EFÉMERAS:

investigações acerca da prática pedagógica teatral através de plataformas virtuais

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), para obtenção do título de Licenciatura em Artes Cênicas, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barro Pupo.

São Paulo

2020

FOLHA DE APROVAÇÃO

Jady Salviano Bonifácio

Experiências efêmeras: investigações acerca da prática pedagógica teatral através de plataformas virtuais

Aprovado em: _____ / _____ / _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Orientadora – Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Marcos Marcelo Soler
Faculdade Paulista de Artes

Agradecimentos

Aos alunos, ao professor Roberto e à Fundação das Artes de São Caetano, por me acolherem nesse período de pesquisa e, em sua coragem de, mesmo diante de todas as incertezas, desbravar as águas desconhecidas, me envolverem a seguir redescobrindo a prática teatral.

À Carin, Lilian e ao João, por aceitarem dividir comigo todas as inquietações presentes no trabalho de propor propostas de jogos através de plataformas virtuais e me despertaram pensamentos e pontos de vista muito valiosos.

À Malu, por sua orientação sempre gentil e precisa, me instigando enquanto aluna e futura professora e sendo guia dos meus primeiros passos como pesquisadora.

Ao Soler, por despertar em mim uma nova forma de olhar a sala de aula e a prática pedagógica, abrindo as portas para os meus primeiros passos na licenciatura.

Aos meus professores, desde o primeiro, que com seu trabalho contribuíram imensamente para que eu chegassem a esse momento.

À minha família, por todo o apoio na realização dessa pesquisa em um período tão difícil.

RESUMO

Essa pesquisa tem início em meio à pandemia de COVID-19 em 2020 e, diante da necessidade do afastamento social imposta pelo contexto pandêmico, o qual impossibilita que os processos formativos em escolas aconteçam da forma como os conhecemos, deparamo-nos com a importância de investigar as práticas pedagógicas teatrais mediadas pelas plataformas virtuais de comunicação. O primeiro capítulo apresenta uma reflexão a respeito do fenômeno teatral enquanto *acontecimento convivial* em diálogo com as práticas pedagógicas teatrais inseridas no contexto formativo, observando na ocorrência do jogo um aspecto de grande importância para os processos estético-formativos dos alunos de teatro, sobretudo nesse período de aulas virtuais. Em seguida, o segundo capítulo dedica-se a desdobrar as observações realizadas com duas turmas de teatro do curso técnico da Fundação das Artes de São Caetano em seu período de aulas remotas virtuais. Para finalizar, propomos um olhar crítico diante das crescentes propostas de implementação de ensino médio à distância no sistema básico de ensino brasileiro, à luz das análises feitas durante o período de aulas à distância na pandemia.

ABSTRACT

This research begun during the COVID-19 pandemic in 2020 and, before the need of social distancing due to the quarantine, which precludes educational process from occurring as usual, we face the importance of investigating pedagogical theatrical practices mediated by virtual platforms of communication. The first chapter presents a thought about the theatrical phenomenon as an *acontecimento convivial* in dialogue with the pedagogical theatrical practices that takes place at schools, noticing the play as an important aspect of the formative and esthetic process of students, especially during the virtual classes period. Following, we present thoughts about the observations made in two groups of theater students of Fundação das Artes de São Caetano, during their virtual classes. To conclude, we propose a critical analysis of the growing tendency in implementing distance educational programs in the Brazilian educational system.

SUMÁRIO

Por que continuar? Como continuar?	9
Capítulo 1 – O que é o que é, se sente, mas não se toca; está, mas não se vê? O teatro como acontecimento em uma encruzilhada espaço-temporal.	12
1.1 O jogo e sua potência criativa a partir das relações em convívio	16
1.2 A escolha do jogo como prática pedagógica	20
1.3 Navegando em águas desconhecidas	23
1.3.1 Nova Sala de aula	27
1.3.2 O contexto das aulas – a disciplina, o grupo de alunos e um grupo de experimentos	30
Capítulo 2 – Traçando a rota, ajustando a bússola, navegando na web. Reflexões acerca das práticas teatrais propostas	34
2.1 Entrando na sala, tirando os sapatos, andando pelo espaço... A dificuldade de começar.	36
2.1.1 Lista de jogos e propostas	41
2.2 O tempo das coisas	45
2.2.1 O quão fundo conseguimos mergulhar antes de acabar o ar	47
2.2.2 Lista de jogos e propostas	48
2.3 Não estamos todos no mesmo barco	53
2.3.1 Planejamento de aula	55
Capítulo 3 – Terra à vista.	58
3.1 Breve contextualização	58
3.2 Encarando uma realidade concreta	59
3.3 O que esperar para o teatro?	62
Conclusão ou um relato das faltas	64
Referências	67

Tempo de travessia

Há um tempo em que é preciso/ abandonar as
roupas usadas/ que já têm a forma do nosso corpo/
E esquecer os nossos caminhos que/ nos levam
sempre aos mesmos lugares/ É o tempo da
travessia/ E se não ousarmos fazê-la/ teremos
ficado para sempre/ À margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Ar¹

Coloque-se de maneira confortável e prepare-se para fechar seus olhos por um momento.

Ao fechar os olhos busque aguçar os demais sentidos. Sinta o ar que te envolve, perceba seu calor, sua densidade, ouça sua respiração e sinta o ar entrando e saindo de você enquanto seus pulmões inflam. Sinta o ar que envolve todo o seu corpo e não só seu nariz, perceba que cada parte do seu corpo é tocada pelo ar. Experimente por um momento deixar esse ar entrar pela boca para ver que sabor ele tem. Solte o ar de outras maneiras para ver que barulho ele faz. Realize esse percurso todo com os olhos fechados e, quando estiver satisfeito(a), abra-os e siga com a leitura.

Feche os olhos.

CONVERSA DE AR

Dizem que o ar é a única coisa que compartilhamos.
Não importa o quão perto estamos uns dos outros,
sempre existe ar entre nós. Também é legal que
dividamos o ar. Não importa o quanto estejamos
separados, o ar nos liga.

Yoko Ono

¹ Adaptação de proposta de jogo desenvolvida com o Grupo de Experimentos Cênicos (esse grupo será detalhado mais adiante). Essa proposta é muito bem vinda para iniciar os encontros, na tentativa de despertar um estado de concentração maior entre os participantes, ou então para algum momento durante a aula, caso o professor perceba que os alunos estão muito dispersos diante das interrupções exteriores.

Por que continuar? Como continuar?

Dante de um cenário de grandes incertezas e constante formulação de hipóteses em torno de todos os campos estruturais de nossa sociedade, o que mais se anseia é encontrar um ponto estável para apoiar-se e passar pela turbulência. Porém, a única estabilidade que se pode obter agora está apoiada sob os pilares de uma construção em ruínas. A realização dessa pesquisa localiza-se temporal e espacialmente em um momento extraordinário de crise, despertado por uma pandemia viral (COVID-19) de proporções nunca antes testemunhadas, que abalou a estrutura sobre a qual nossa sociedade foi construída, ou segundo Boaventura, apenas evidenciou a crise já instalada nos modelos políticos e econômicos atuais, “os quais sujeitam os serviços, como os de saúde e de educação, a uma lógica empresarial de lucro.”²

Esse contexto demanda uma nova organização social, pautada no distanciamento e isolamento das pessoas e tal medida interfere no cerne da estrutura como nossa sociedade organiza-se assim, tal distanciamento necessário afetou diretamente o funcionamento de diversas instituições e estabelecimentos, a interessar para este texto particularmente as instituições formais de ensino brasileiras, e nelas especialmente o ensino de teatro.

Com a paralisação de todas as escolas a partir de março de 2020 e a migração súbita do funcionamento da maioria delas para a modalidade de ensino virtual remoto, síncronos ou assíncronos, todo o corpo docente, discente e administrativo escolar foi forçado a uma adaptação abrupta para adequar-se ao novo cenário imposto, foi preciso fugir às pressas dos tremores e encarar o mar de águas desconhecidas. Esse momento de transição esteve imbuído de muitas incertezas, principalmente por não haver previsões precisas quanto à duração desse regime de isolamentos, seja pelas inconsistências inerentes à própria situação, ou pelas problemáticas agravadas na forma como as diversas instâncias governamentais posicionaram-se, e por ele retirar de nossas práticas diárias algo muito caro, a possibilidade do encontro presencial com o outro.

Muitas questões foram dirigidas a essa nova formatação das aulas, questionando inclusive sua validade, sobretudo diante do ensino de teatro; primeiro, *por que continuar?* Nos primeiros dias, quando ainda se acreditava na brevidade da crise, era plausível considerar apenas uma espécie de recesso antecipado das aulas para a espera de que a normalidade tomasse curso outra vez, e assim foi feito em diversos lugares, feriados e férias antecipadas na tentativa de manutenção do calendário escolar. Mas os dias paralisados tornaram-se semanas e hoje

² SANTOS, 2020, não paginado

acumulam meses, cada vez mais a *normalidade* anterior parece distante e inalcançável e a pausa breve mostrou-se insustentável. O que está em voga não é a escolha entre aulas remotas ou aulas presenciais, mas sim, aulas remotas ou aula nenhuma, visto que as relações mediadas pelas mídias de comunicação apresentam-se como a única forma segura de prosseguir, e assim, diante da impescindibilidade em garantir um direito subjetivo de todos os jovens, o questionamento de por que continuar deu lugar ao *como continuar?*

O problema com o qual defrontam-se todos os profissionais da educação atuantes no Brasil hoje é justamente esse, o de como continuar. As dificuldades no planejamento e realização de uma aula já não podem ser previstas e remediadas pela ação do professor ou professora somente, pois deixaram de ser, majoritariamente, da ordem da relação entre aluno e professor e passaram a ser da ordem material, mais precisamente da tecnologia e das distâncias físicas. Conexão ruim, falta de câmera, falta de microfone, falta de aparelhos de acesso, falta de local adequado para o acompanhamento das aulas, falta de um vínculo estabelecido entre os alunos e o professor e diversas outras faltas, a questão da precariedade material sempre enfrentada pela maioria das escolas assume nova dimensão e apresenta-se no plano individual, acentuada pela necessidade em lidar com as relações desterritorializadas e distantes, obstáculos os quais o professor, além de não ter nenhum controle sobre, também enfrenta.

Apesar de tais dificuldades materiais afigurarem-se de forma adversa para todas as disciplinas escolares que seguem remotamente, trazem uma complexidade específica para o ensino do Teatro, pois, justamente esse possui como condição *sine qua non* para sua realização o encontro, o estar em grupo, o jogo, os processos coletivos, a criação de relações entre os jogadores com o espaço e com os espectadores. Por mais que uma chamada de vídeo ou uma *live* possam mimetizar alguns dos signos e organizações escolares, elas não os são de fato, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.”³

Como criar relações em cena, como instaurar um estado de jogo entre os integrantes de um grupo de alunos em uma disciplina de teatro, como criar relações entre a cena e os espectadores, se é que algum desses aspectos pode ser realizado? Assim, a grande questão com a qual defrontam-se professores de teatro e artistas inseridos nesse contexto é a de que forma desenvolver e propor atividades e experiências em uma linguagem que possui como característica essencial o encontro do corpo com o espaço e com outros corpos, agora no meio virtual, o qual por sua vez caracteriza-se justamente por sua imaterialidade, sua efemeridade.

³ LARROSA, 2014, p. 18.

Diante disso, cabe buscar através da investigação prática uma maneira de criar fricções entre a prática teatral, inserida em um contexto educacional e formativo, e o meio das mídias de comunicação.

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, para olhar, parar para escutar, pensar 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.⁴

A essa pesquisa, portanto, são dirigidas as mesmas perguntas e questionamentos, os quais ganharam força e forma a partir de uma vivência de estágio onde acompanhei duas turmas em aulas de teatro virtuais no curso técnico de teatro da Fundação das Artes de São Caetano durante as atividades remotas de quarentena e me defrontei de pronto com as dificuldades apresentadas, mas também com as possibilidades de investigação e descobertas acerca do fazer teatral. Dessa forma, essa pesquisa está voltada para que se possa encontrar nesse meio virtual – onde predomina a brevidade, a informação em detrimento da comunicação, a fugacidade dos acontecimentos – como criar a suspensão necessária, a pausa, a escuta e descobrir novas formas de propor experiências teatrais que sejam em algum nível significativas para aqueles que a vivenciam, que despertem reflexões e proponham questionamentos acerca de linguagens, temas e estéticas teatrais, *apesar de e em virtude de* estarmos nesse cenário.

As observações descritas a seguir, assim como os apontamentos feitos, de forma alguma pretendem assumir o patamar de soluções para os problemas do contexto vivido, de forma a evitar explicações simplistas e reducionistas “que poderosamente transformam o labirinto em uma trajetória linear, que não apresenta nem sequer pequenas curvas, que guardem alguma espécie de mistério”⁵. Será apresentada a seguir a pesquisa em seu movimento, como a embarcação que se lança ao mar e é levada pelas correntes, cercada pelos desafios em pensar reflexivamente um acontecimento histórico durante sua ocorrência, sem a possibilidade do distanciamento entre experienciá-lo e analisá-lo.

⁴ Ibidem, p.25

⁵ SALLES, 1998, p.12

Capítulo 1 – O que é o que é, se sente, mas não se toca; está, mas não se vê? O teatro como acontecimento em uma encruzilhada espaço-temporal.

O teatro não é feito para nos reconciliar com um mundo que vai mal , mas para reconciliar nós mesmos nesse mundo com aquilo que passamos nosso tempo a ignorar solenemente: o instante, naquilo que ele tem de único e que não sabemos viver como tal; uma relação com objetos, sensações, com a plenitude das presenças, quer elas passem pela palavra, quer pelo silêncio.

– Jacques Lassale

Se em algum momento você já tenha se questionado “o que é Teatro?” percebeu que essa é uma pergunta bastante desafiadora e de resposta, se não impossível, pelo menos extremamente complexa, pois, o conceito de teatro hoje é muito mais amplo que anos atrás justamente pela multiplicidade de suas formas de expressão e pesquisas realizadas na área, apresentadas em diálogo contínuo com outras linguagens e áreas em razão das características dinâmicas e múltiplas da contemporaneidade, as quais tomam dimensões sequer previstas antigamente; esse contato solicitou da nossa compreensão acerca do conceito de teatro uma redefinição e ampliação, abarcando essas novas formas de manifestação do fenômeno teatral e tornando a busca por uma certa delimitação de sua especificidade ainda mais complexa.

Proponho ao leitor, então, que experimente o exercício de pensar o que caracteriza da forma mais abrangente possível o fenômeno teatral, ou seja, o que é aquilo que não pode faltar em nenhuma de suas formas de expressão, que faz com que você veja algo e o nomeie como “teatro”, independente da forma como se manifesta, e seja você familiarizado(a) com as diferentes linguagens estéticas ou não. Muitas respostas podem vir a sua mente em um primeiro momento, um pode dizer que o texto caracteriza o teatro, que é a partir dele que o identificamos, mas isso seria excluir diversas formas de expressão não vinculadas a ele e considerar o fenômeno teatral apenas como “um texto e mais alguma coisa”⁶, ideia já superada; outro pode dizer que está na construção de cenários ou figurinos, ou mesmo no próprio edifício teatral, o que por sua vez também deixa de fora práticas que não se valem desses elementos e estruturas. Quanto mais desdoblarmos o pensamento, buscando aquilo que caracteriza a um sem descaracterizar a outro, percebemos na existência de um espaço, seja ele qual for, onde encontram-se um ator realizando uma ação e o espectador que o observa, dividindo, além do espaço, o tempo presente da ação, algo que nos aproxima de uma compreensão do que é próprio

⁶ PUPO, 2015, p.25

ao fenômeno teatral. Tal noção é desenvolvida pela área de estudos da Filosofia do Teatro, a qual propõe uma discussão teórica acerca da práxis teatral, e é partindo de alguns conceitos propostos por essa área de pesquisa que apresentaremos os pensamentos a seguir.

Certamente não é apenas isso que constitui o fenômeno teatral, mas, elementos como iluminação, maquiagem, figurino, cenografia, apesar de poderem ser uma parte importante de sua manifestação, qualificando-o e diferenciando suas variadas formas de expressão, não são condições indispensáveis, algo que assinalou o diretor e pesquisador Grotowski (1992), ao defender uma *busca por um teatro pobre*, propõe que abandonemos tudo o que se mostra “supérfluo” ao teatro e assim encontraremos aquilo que é essencial a ele, o qual só não pode existir sem “o relacionamento ator-spectador, de comunhão perceptiva, direta, viva”⁷

Caso busquemos observar o fenômeno teatral ao longo do curso da história, nos mais diversos lugares, é certo que encontraremos esses três aspectos inscritos a ele, cada um à sua maneira. Seja na Roma Antiga, em suas grandiosas construções teatrais, ou na cena contemporânea, em algum espetáculo de rua, no qual os espectadores organizam-se à sua vontade de forma descontraída para ver o que acontece, percebemos sempre um tipo de estrutura repetindo-se; há um espaço (Teatro – edifício, praça, rua, hospital etc.) onde alguém ou um grupo (atores, performers etc.) realiza ações, sejam elas verbais ou não, diante de um outro alguém (espectadores).

De uma forma ou de outra, essa tríade está intrinsecamente relacionada ao fenômeno teatral, mostrando-se indissociável a ele e sendo apresentada nas mais diversas configurações. Assim, ainda que as características citadas acima apresentem infinitas formas de materialização e combinações às linguagens e estéticas teatrais, mesmo percebendo tais distinções, há nesses três elementos o elo entre todas e que criam as associações entre tais fenômenos e o que reconhecemos enquanto teatro; algo que não foge a nenhuma dessas formas, portanto, é “a reunião dos corpos viventes produzindo poiésis em convívio, onde haja geração corporal de poiésis e expectação”⁸, ou seja, é aquilo que se produz a partir da ação de uma parte dos participantes do convívio (atores), os quais através de suas ações corporais ou verbais

⁷ GROTOWSKI, 1992, p. 17

⁸ DUBATTI, 2014, p. 255

promovem um estado sensível de experiência, uma região possível da teatralidade e que é apreciada pelos demais (spectadores)⁹.

Temos aí algo que a Filosofia do Teatro denomina como os três *sub-acontecimentos* que constituem o *acontecimento teatral* – *convívio, poiésis, expectação* – como apontados pelo pesquisador e historiador argentino, Jorge Dubatti. Dessa forma, entendemos o fenômeno teatral como uma atitude dinâmica de produção, tanto no artista como no espectador. No artista, que por meio do seu corpo e de outros recursos, cria significantes e desperta significados e no espectador que por sua vez, “para contemplar e usufruir a obra, [...] participa do processo de criação, repetindo e reconstruindo o processo que a originou”.¹⁰

Assim, chagamos ao cerne da questão, ou melhor, da resposta para a questão proposta inicialmente. Dubatti, dentro do campo de estudos da Filosofia do Teatro, entende o teatro como um *acontecimento convivial*, sendo o convívio caracterizado pela reunião dos atores, técnicos e espectadores em uma “encruzilhada territorial e temporal” (DUBATTI, 2015), ou seja, no aqui e agora, de forma a possibilitar, por meio da ação da poiésis, fazer um acontecimento, um objeto, um personagem ou mesmo um novo universo existirem no mundo naquele instante, tornando-se visíveis diante de nossos olhos ao mesmo tempo em que sabemos que nada daquilo é real e que a qualquer momento irá desaparecer. Mesmo na própria origem do termo Teatro (do grego, *theatron*), ao entendermos o significado dessa palavra como lugar de onde se observa, “lugar do público reunido”¹¹, percebemos o acontecimento convivial inscrito na gênese dessa prática, já que o ato de observar demanda um objeto a ser observado, assim, em se tratando do teatro, é indispensável que alguém realize a ação; é preciso, também, que alguém a esteja observando e, para tal, é preciso que essas duas pessoas dividam o mesmo espaço no tempo presente, mesmo que por um breve momento. Percebemos aí algo que é próprio do teatro, a aura do espetáculo teatral, “uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja”.¹²

“O teatro é espaço e tempo compartilhados em uma mesma zona de afetação, zona única que se cria apenas uma vez e de forma diferente em cada função”¹³. Essa é a *aura*

⁹ DUBATTI, 2011

¹⁰ KOUDELA, 2017, p.31

¹¹ GUÉNON, 2003, p. 14

¹² BENJAMIN, 1996, p. 3

¹³ “El teatro es espacio y tiempo compartidos en una misma zona de afectación, zona única que se crea una sola vez y de forma diferente em cada función” (DUBATTI, 2015, p.106, tradução nossa)

(BENJAMIN, 1996) da obra de arte, algo que surge no *aqui e agora* da apresentação, de característica única e irreproduzível, a qual possibilita que o acontecimento teatral seja, além de um conjunto de informações e organizações estéticas lidas e apreciadas pelo espectador, uma experiência vivida e dividida por todos aqueles que encontram-se em relação, é essa característica do acontecimento convivial, por exemplo, que pode diferenciar o teatro do cinema e da televisão, os quais separam atores e espectadores temporal e espacialmente sem promover uma afetação mutua entre as duas partes e sem depender dela, sendo, portanto, formas reproduzíveis. A aura da obra de arte é aquilo que está, percebe-se mas não se vê, é fugaz e irreproduzível, para Benjamin, isso é o que transforma um objeto comum em obra de arte, sendo o teatro a arte aurática por excelência, que remete a algo ancestral da humanidade, aos vínculos criados pelas relações estabelecidas no convívio.

O acontecimento regido pelo encontro dos corpos no espaço e tempo pode ser, então, o que reconhecemos por teatro, aquilo que está em seu âmago, mas, frente aos eventos mais recentes e o distanciamento social imposto como medida de biossegurança, há novas considerações inescusáveis a respeito de tal pensamento. Deparamo-nos com a necessidade de enfrentar uma prática teatral *desterritorializada* e inserida em um novo meio, o qual não possibilita justamente o convívio, na maneira como o compreendemos. Na tentativa de desdobrar as considerações acerca dos impactos e efeitos causados pelo contexto pandêmico e selecionar um recorte de observações dentre todos os aspectos e práticas possíveis a serem abordadas no espectro do fenômeno teatral, proponho olharmos mais atentamente a prática teatral na escola.

Da mesma maneira e de forma bastante simplificada, podemos considerar que uma aula ocorre a partir da relação de ensino-aprendizagem num espaço e tempo determinado, envolvendo alunos e professores, tendo na sala de aula o local predefinido para seu acontecimento. Ao longo do território brasileiro, durante o período de quarentena, todas essas partes foram removidas em algum nível dos processos de ensino e uma nova configuração estrutural foi adotada para a “sala de aula.” Desse modo, vemos profissionais do Teatro-Educação, parcela dos estudos teatrais que pesquisa com mais afinco as características pedagógicas da prática e do fenômeno teatral e sua relação com a educação, encarando novas formas de seguirem com sua prática docente.

Os jogos, procedimentos bastante presentes nas salas de aula de teatro, por proporcionarem a potencialização da capacidade criativa e formativa dos alunos, partindo de

sua relação em convívio, sem criar dependências a estruturas e materiais elaborados – os quais muitas vezes não estão disponíveis para o professor ou professora pelas precariedades das escolas – mostram um caminho de trabalho ao professor por conta dessa independência de espaços, objetos ou estruturas consideradas “ideais” para sua realização. O interesse diante de tal consideração a respeito do fenômeno do jogo reforça-se ao confrontarmos tal característica, de forma radicalizada, com a imprescindibilidade em lidar com o material e o imaterial das relações mediadas pelas mídias de comunicação, seja ele de ordem mais concreta – como a falta de acesso a equipamentos próprios – ou da efemeridade das relações em curso em decorrência do ambiente virtual.

1.1 O jogo e sua potência criativa a partir das relações em convívio

Ao buscarmos estudos referentes à parcela lúdica constituinte do fenômeno e prática teatral, temos em Huizinga (2007) observações férteis a respeito do jogo. Tal autor descreve esse fenômeno como “uma atividade livre, gratuita, regrada, de caráter incerto, que cria ordem e é ordem, estabelecendo intervalos na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que – característica especialmente relevante – abre espaços para a metáfora e para a ficção”¹⁴. Huizinga dedicou-se, dentre outros assuntos, a investigar o jogo, como aponta Caillois¹⁵, pelo que ele é em sua natureza própria e em suas características fundamentais, como parte estruturante da civilização em sua qualidade criativa, como elemento *da* cultura, buscando entendê-lo sem partir dos aspectos fisiológicos, psicológicos ou sociológicos que lhe são atribuídos, não por desconsiderar tais fatores, mas por entender que cada um deles lança olhar a apenas uma das frações do que realmente é o fenômeno do jogo. Mesmo sendo uma abordagem lacunar, como o próprio autor assume nas páginas de *Homo Ludens*, ainda assim é uma perspectiva bastante interessante para se partir.

Como aponta Huizinga em seu livro, muitas são as áreas de pesquisa dedicadas a compreender as influências ou mesmo os reflexos do jogo nas dimensões biológicas, psicológicas e fisiológicas do ser humano e dentro dessa gama de pesquisas há uma grande variedade de teorias, como demonstra o autor, as quais vão desde considerar o jogo “uma

¹⁴ PUPO, 2001, p. 181

¹⁵ CAILLOIS, 2001, p. 4

preparação do jovem para as tarefas mais sérias que mais tarde a vida dele exigirá”¹⁶, até considerá-lo como “uma descarga de energia vital superabundante.”¹⁷

Não cabe aqui desdobrar cada uma dessas definições, o que nos interessa é perceber algo que o autor aponta em seu livro. Em todas essas teorias há um fator em comum, todas propõem suas análises do fenômeno do jogo fundadas em uma perspectiva material, partem de um ponto de vista biológico do ser humano, relacionando o jogo a fatores fisiológicos ou psicológicos. Ainda assim, nenhuma parece contemplar completamente tal fenômeno, cada uma delas remete a uma porção do todo, pois, se uma delas fosse absoluta, anularia as demais. Além disso, sendo o jogo fator mais antigo que a própria cultura, pois seu acontecimento é observável nos animais mesmo antes de os homens organizarem-se em estruturas sociais mais ou menos complexas, sua realidade não pode ser explicada a partir de parâmetros estruturados tendo o ser humano como medida, já que, partindo do pressuposto indicado acima, “o jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade.”¹⁸

O jogo é, também, um fenômeno inserido em um determinado recorte temporal e espacial, ele se inicia e tem um fim em determinado momento, “enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação”¹⁹; está inserido, também, em um determinado espaço, seja ele material ou imaginário, de característica quase “sagrada”, de regras e ordens a serem respeitadas pelos jogadores, de modo que quando as regras não são notadas pelo grupo, mesmo que para serem transformadas, o jogo acaba. Esses espaços são “mundos temporários dentro do mundo habitual, dedicados à prática de uma atividade especial.”²⁰ Há algo no jogo, portanto, que não se explica a não ser por ele mesmo, nele “existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.”²¹ Essa coisa, para Huizinga, seria a diversão, aquilo que motiva e explica o jogo entre os animais e seres humanos. Para um adulto, por exemplo, o jogo pode ser atividade supérflua e dispensável, o que a torna necessária é o prazer que desperta em seus jogadores. Assim, verifica-se no jogo um certo fator universal, não restrito ao ser humano e preexistente a ele, de

¹⁶ HUIZINGA, 2007, p. 4

¹⁷ IBIDEM, p.4

¹⁸ IBIDEN, p. 6

¹⁹ IBIDEM, p. 12

²⁰ IBIDEM, p. 13

²¹ IBIDEM, p. 4

motivação imaterial que encerra-se em si mesmo pois não visa a produção de bens, composto pelo elemento do divertimento, o qual por sua vez repele qualquer explicação racional.

A que nos interessa, enfim, essa abordagem proposta por Huizinga para observar o fenômeno do jogo? Quando pensamos no Teatro-Educação, vemos na constituição desse binômio uma junção de duas grandes áreas de conhecimento, Teatro e Educação, e essa junção suscita a necessidade de se pensar um processo formativo em conjunto com um processo estético e criativo teatral, partindo de um olhar pedagógico do professor. Nesse ponto destaca-se nosso interesse ao observarmos nos jogos inseridos no contexto do ensino de teatro um caráter mobilizador de corpos, textos, espaços e criações estéticas, propostos de forma simples e regrada, mas aberta ao acaso, fruto do encontro desses elementos e possibilitando, dessa forma, que os alunos desenvolvam processos estético-formativos em sala de aula sem que uma parte coloque a outra em detrimento, instigando-os a partir do prazer que o jogo proporciona. Há uma diversa variedade de modalidades de jogos improvisacionais estruturadas por diferentes pesquisadores, dentre elas duas frequentemente trabalhadas na prática pedagógica teatral, o *Theater Game* (Jogo teatral) e o *Jeu Dramatique* (Jogo dramático)²², apesar de apresentarem diferenças metodológicas e fundamentarem-se em contextos históricos e sociais distintos, partilham de um mesmo princípio.

Quando se lança em um jogo teatral ou dramático, o jogador é convidado a formular e a responder a atos cênicos mediante a construção física de uma ficção composta por ação, espaço, fala, entre outros elementos possíveis. Essa construção ocorre através de relações que o jogador produz *aqui e agora* com seus parceiros e com o ambiente,

²² Os Jogos Teatrais, tradução dada ao termo Theater Games, remete a um sistema de improvisações teatrais elaborado pela americana Viola Spolin. O sistema é estruturado a partir de três elementos essenciais, o *foco*, “atribuído pelo coordenador é sem dúvida o mais importante; ele designa um aspecto específico – objeto, pessoa ou ação na área de jogo – sobre o qual o jogador fixa sua atenção. Graças a ele, a experiência teatral pode ser, por assim dizer, recortada em segmentos apreensíveis” (PUPO, 2005, p. 219); a *instrução*, “a retomada do foco pelo coordenador, cada vez que isso se faz necessário” (Ibidem) e a *avaliação*, “efetuada pela plateia composta por uma parcela do próprio grupo, em alternância com a parcela de jogadores. Recusando apreciações vagas e de cunho subjetivo, Spolin propõe um procedimento marcado pela preocupação com a objetividade da comunicação entre quem faz e quem assiste. Para ela, avaliar um jogo é verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido; um parâmetro concreto de aferição é, portanto, colocado à disposição dos participantes; a apreensão do fenômeno teatral é então possibilitada mediante um conjunto de regras articuladas entre si.” (Ibidem).

Já o Jogo Dramático, tradução referente ao termo francês *Jeu Dramatique*, tem sua origem em Léon Chancerel e marca um movimento francês da busca por uma melhora na qualidade do trabalho teatral através de uma boa formação para atores iniciantes. A prática do jeu dramatique “privilegia a relação entre o trabalho em grupo e a expressão pessoal dos participantes, mediante uma atuação improvisada que se contrapõe à simples reprodução de formas teatrais consagradas.” (Ibidem, p. 225)

Em ambas as práticas percebemos um incentivo à criação e ao lúdico pautado em um conjunto de regras definidas e um incentivo ao aluno em lançar um olhar sob o mundo que o cerca através do fazer teatral.

relações essas que implicam intencionalidade, mas incluem também, necessariamente, fatores aleatórios.²³

Ao se fazer uso de propostas envolvendo jogos improvisacionais na sala de aula o que espera-se é que os alunos ajam dentro de um conjunto de regras estabelecidas e relacionem-se entre si espontaneamente e criativamente para resolver o “problema” proposto, articulando e fazendo uso dos corpos, do espaço e das linguagens cênicas, não há nada *a priori*, tudo parte da relação estabelecida entre jogadores e espectadores. Tais características tornam o jogo fundamental para o trabalho teatral dentro de uma sala de aula da escola pública, visto a realidade material precária observável em praticamente todo o sistema formal de ensino brasileiro; mesmo diante disso a capacidade criativa e inventiva do jogo não é afetada. Não é preciso piso adequado, vastidão de figurinos, palco ou mesmo equipamentos de iluminação, nem sequer é preciso uma sala, caso ela não esteja disponível. Se o jogo, a partir de Huizinga, não pode ser explicado em sua totalidade a partir de parâmetros fundados no racional, no biológico, no material, mesmo que em um processo de jogos conduzido com alunos de teatro possamos identificar a criação concreta de sentidos, de espaços, de objetos, a mobilização de conhecimentos e corpos, em outras palavras, mesmo que possamos criar elementos palpáveis e visíveis a partir do jogo, este não depende de nada disso para poder acontecer. O jogo não demanda nada além da relação entre os jogadores e da vontade movida pelo prazer do divertimento de jogar para que se possa criar e inventar e, por isso, através dele é possível contornar as frequentes faltas de toda ordem, algo que percebemos fortemente relatado no trabalho de Carmela Soares, em seu livro *Pedagogia do jogo teatral*.

Em sua natureza, o jogo teatral pressupõe a invenção e a reinvenção a partir do vazio; dos jogos de corpo e do uso do espaço, nas condições em que se apresenta. E até mesmo da falta. Da falta de interesse dos alunos, da falta de escuta, da falta de comunicação, da falta de autoestima e principalmente da falta de otimismo que caracteriza os jovens de nosso país [...]”²⁴

A possibilidade de podermos, a partir da relação estabelecida entre os alunos em jogo, criar os diversos signos que compõem a cena, valendo-se da metáfora e da dimensão lúdica que o compõem para aguçarmos o olhar dos alunos para as possibilidades criativas inatas a cada um deles e ao próprio espaço e suas materialidades, sublinha sua potência criativa e independente das condições adversas encontradas nas instituições de ensino e aponta nele férteis possibilidades da abordagem pedagógica para o professor de teatro.

²³ PUPO, 2015, p.25

²⁴ SOARES, 2009, p. 50

1.2 A escolha do jogo como prática pedagógica

“A imaginação é um músculo, e ela fica muito contente em jogar o jogo”

–Peter Brook

A presença da Arte e suas variadas formas, linguagens e práticas no contexto da formação educacional é assunto que toma espaço nas discussões de diversos pesquisadores ao longo dos séculos. Em se tratando da história do Teatro Ocidental, desde Platão e Aristóteles encontramos menção à essa prática como fator marcante nos processos educacionais com fins formativos, “por meio do teatro, percebiam os gregos, a comunidade se educava a si mesma, significando ele, em todos os seus aspectos, a maior força unificadora e educacional do mundo Ático.”²⁵

Assim, é certo que a presença do teatro nas discussões na área da educação, tocantes às contribuições dessa prática aos processos educativos e formativos, não é novidade e ao longo do tempo as opiniões traçadas a respeito dessa aliança sofreram variações, mas, sempre partindo de análises com viés psicológico ou pedagógico, medindo o valor do teatro no meio educacional atrelado às demais disciplinas. Já os estudos partindo do próprio meio teatral, investigando as contribuições únicas abarcadas pelo aprendizado estético e o estudo de suas linguagens no contexto escolar são consideravelmente mais recentes.

Apesar disso, de a prática teatral já ser realizada no ensino formal há um tempo significativo, é comum percebermos um certo preconceito direcionado a sua presença na escola, seja por ser atribuído a ela a “conotação de faceta menor de um suposto ‘verdadeiro’ teatro”²⁶ devido à sua ação pedagógica, como também sua desqualificação em detrimento das outras disciplinas por sua ação artística, sendo essa uma crítica recorrente, por retirar do fazer teatral na escola o “ar” de seriedade e produtividade esperado de disciplinas curriculares. Em seu livro *Jogos teatrais* (2017), Ingrid Koudela exemplifica tal complexidade com uma pergunta pungente, proposta para iniciar seu texto.

Até que ponto o orientador de um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor

²⁵ NEVES, 2006, p.26-27

²⁶ PUPO, 2015, p.18

importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com uma atividade de caráter formativo?²⁷

Tais divergências e incertezas fazem com que o teatro ocupe uma posição dicotômica e nebulosa no contexto escolar, deve-se valorar o processo artístico em detrimento do formativo, ou vice-versa? Justamente partindo dessa contrariedade, trazemos à baila os jogos em toda sua potência criativa, transformadora e formativa. Nos jogos improvisacionais, sejam eles jogos teatrais ou nos jogos dramáticos, ou ainda em alguma outra modalidade que proponha uma experiência investigativa partindo de uma gama de regras definidas, o jogador é colocado em uma posição ativa, na qual, por meio de sua própria ação, cria esteticamente ao passo que participa de um processo formativo.

A investigação proporcionada pelos jogos improvisacionais possibilita, assim, que o participante apreenda, de maneira livre e prazerosa, os diferentes aspectos particulares que envolvem o exercício da linguagem teatral: a imaginação, possibilitando que a consciência reflita sobre si, e invente a si mesma, abrindo-se para diferentes formas de compreender e retratar o mundo; a ação, quando o indivíduo "arregaça as mangas" e atua efetivamente, transformando o presente, executando aquilo que a imaginação formulou; e a reflexão, que lhe permite analisar os fatos e circunstâncias, e traçar parâmetros para a sua criação e a sua atuação, tanto na esfera da arte quanto na da vida²⁸

O grande ganho pedagógico dos jogos para o ensino de teatro na escola é propor a experiência formativa vinculada à experiência estética, sendo que uma está diretamente correlacionada a outra e cada descoberta em um dos campos alimenta uma nova descoberta no outro. Os sujeitos, engajados na resolução de um problema através da ação cênica, tecem novos olhares ao mundo que os cerca, transformam os objetos e os espaços que os rodeiam, descobrem a potência criativa que emana de cada um de seus corpos e sentem prazer em jogar, é o divertimento que impulsiona e dá vontade de experimentar e descobrir novas possibilidades.

O jogo é o lugar de todas as invenções e incita à criação. Ele inquieta e seduz por essas mesmas razões, pois exige que os participantes se arrisquem com tentativas que rompam com seu *savoir-faire* habitual. Existe um prazer e um júbilo da invenção, como existe um prazer de ver outros participantes apresentarem um trabalho original ou pessoal.²⁹

Os processos do ensino do teatro por meio de jogos têm sido amplamente explorados e pesquisados, tendo a nosso favor e à favor desse pensamento todo o amparo de tais pesquisadores dedicados a compreender essa relação entre as práticas estéticas e formativas no ensino de teatro, alguns deles convidados, através de suas palavras, a contribuir com o

²⁷ KOUDELA, 2017, p. 17

²⁸ DESGRANGES, 2006, p. 89 apud COELHO, 1988

²⁹ RYNGAERT, 2009, p. 72

entendimento apresentado, como Carmela Soares, Flávio Desgranges, Ingrid Koudela, Jean Pierre Ryngaert, Maria Lúcia Pupo, pesquisadores esses que defendem a prática pedagógica teatral não atrelada as tais conotações inferiores anunciadas acima simplesmente por estarem inseridas dentro de um ambiente de aprendizagem, apontando naquilo que poderia ser considerado o seu “ponto fraco”, sua força.

Assim, professores e professoras, ao verem-se impelidos a lidar com faltas de todos os tipos, sejam elas materiais e estruturais pela precariedade do sistema de ensino ou de apoio e reconhecimento por preconceitos enraizados, sendo esses fatores condicionantes de seu trabalho, encontram no jogo uma maneira de “driblar” essas questões. O contexto pandêmico e remoto em que se encontra a sala de aula hoje exige ainda mais que o docente lide com o vazio da falta absoluta de estruturas materiais, pois se antes já não havia o palco, os equipamentos de luz ou figurinos – mesmo que tais faltas não fossem impedimentos ao acontecimento das aulas – agora não há nem mais os corpos reunidos compartilhando o espaço da sala de aula e surge uma dependência a recursos tecnológicos muitas vezes não disponíveis.

Ao defender a prática teatral na escola como uma junção entre as práticas corporais e os conhecimentos teóricos, de modo a promover uma formação mais completa e abrangente, despertando o aluno para o conhecimento de novas possibilidades estéticas assim como para os assuntos formais do ensino de teatro, de forma a proporcionar também seu posicionamento crítico diante dos discursos abordados, essa pesquisa vê ainda mais o valor em reconhecer essa essência criativa do jogo e valer-se dessa característica extraordinária para lidar com a imaterialidade extrema apresentada ao professor e à professora de teatro impelidos a aventurar-se pelas ondas da web.

Se reconhecemos importância nos processos corporais e expressivos para o ensino e aprendizagem do teatro tanto quanto no conhecimento teórico e histórico dessa área do conhecimento, renunciar a um ou a outro diante dos desafios encontrados na modalidade remota de aulas seria uma grande perda. Sendo assim, outro fator que destaca o jogo como escolha de procedimento para as investigações nas aulas remotas está justamente no prazer que pode despertar aos jogadores, um prazer que impulsiona os processos de ensino e aprendizagem, algo tão necessário diante da realidade desmotivadora e incerta enfrentada. Percebemos aí uma pista para começar a percorrer o trajeto necessário, contornando as impossibilidades materiais impostas, tendo no jogo um aliado valioso para a elaboração de novas maneiras de dar aulas de teatro.

1.3 Navegando em águas desconhecidas

Ô marinheiro, marinheiro/ marinheiro só/ ô quem te ensinou a nadar /marinheiro só/
ou foi o tombo do navio/ marinheiro só/ ou foi o balanço do mar.

Clementina de Jesus

Como percebemos, os acontecimentos recentes despertados pela pandemia viral do COVID-19 trouxeram à baila antigos questionamentos, dessa vez colocados sob uma nova perspectiva, que fizeram-nos olhá-los como o marinheiro que precisa subir ao cesto da gávea³⁰ para ver o que se esconde além da névoa do horizonte. Como pensamos o teatro enquanto acontecimento convivial inserido em um contexto que, via de regra, impede justamente o convívio presencial entre as pessoas? É possível pensar o fenômeno e a prática teatral, uma prática que “tende à simplificação, à minimização, à redução fundamental de uma troca direta entre ator e espectador”³¹, entre alunos e professores, incorporada em um espaço orientado por uma lógica contrária a essa, no ambiente das práticas mecanizadas, expandidas e reproduutíveis? Ainda mais em se tratando da prática teatral na escola, a qual se vale em muito de jogos para despertar um processo estético-formativo, e esses, por sua vez, partem de uma relação estabelecida entre jogadores no espaço e tempo presentes.

Ora, enfrentar as incertezas da realidade que se defronta não é nada novo para artistas e pesquisadores, e é justamente a partir do encontro com o desconhecido do real que vemos surgir novas manifestações artísticas de incrível potência política e transformadora. Nas belas palavras de Clementina de Jesus encontramos a ideia que nos move nesse momento, o que vai nos ensinar a nadar é o tombo do navio ou o balanço do mar, para tanto, é preciso embarcarmos. Diversos debates avivados pelas reflexões impostas pelo contexto pandêmico de isolamentos e distanciamentos, a respeito do “que é teatro, afinal?” ou mesmo “o que não é teatro”, assolaram a categoria de artistas, pesquisadores e docentes em diversas partes do mundo. Discussões muito frutíferas tomaram forma, mas muitas ainda demasiadamente apegadas à busca por um certo purismo teatral, se é que isso é possível.

³⁰ A gávea é o ponto mais elevado da embarcação e, por isso, lá encontrava-se o cesto de observação, conhecido também como cesto da gávea, a fim de que os tripulantes pudessem observar o horizonte em busca de terra.

³¹ PAVIS, 2019 p. 237

Deixo ao leitor algo bastante evidente aqui, as reflexões que seguem não buscam, em momento algum, hierarquizar essa possível “nova forma de fazer teatro” colocando-a tanto em detrimento como preferível ao teatro dito “presencial”, como algo substituível; tampouco procura-se aqui formular qualquer tipo de resposta para o que é o teatro, afirmando ou excluindo determinadas práticas mas sim, o que se pretende é reconhecer o tanto que perdemos em termos de práticas e investigações teatrais pelo cessamento do convívio presencial, perderíamos também em não explorar a nova qualidade convivial que se impõe, sobretudo, retomando algo que foi dito no início, não estamos escolhendo entre o presencial e o virtual pois não é uma questão de escolha.

As relações tecidas entre o teatro e os meios de comunicações (mídias) não são fenômeno inédito. Os processos de troca são tão frequentes e vão desde a incorporação de elementos de sons, imagens vídeos e mídias eletrônicas à cena teatral, até o uso do recurso de gravações para arquivar apresentações e espetáculos teatrais. Há inclusive pesquisas acerca de *Digital Theater*³² e o *Computer Theater*³³, explorando relações de atores telepresentes por meio de áudio e vídeo interagindo com atores presentes no local de apresentação do espetáculo ou o uso de mídias digitais em cena, mas ambas ainda considerando a relação convivial entre performers e espectadores. De qualquer modo, até agora, muito do que se pensava era uma forma de investigar e entender a entrada dos meios de comunicações e das mídias à prática teatral presencial, da forma como a conhecemos, mas, nos deparamos com a necessidade de pensar o oposto, a entrada do teatro nas mídias, não vendo-as apenas como recursos para a cena, mas como a forma pela qual sua realização é possível.

Uma das grandes questões que se impõem a isso vem justamente ao encontro da característica marcante dos meios de comunicações e mídias de massa, que como o próprio nome já infere, produzem e reproduzem o objeto infinitamente para alcançar uma vasta quantidade de pessoas. O teatro reproduzido ao infinito deixa de ser teatro, ou, pelo menos, passa a ser outra coisa, além de que, pensando em sua característica aurática, “não pode ser apresentado em estruturas *in vitro*, não pode ser enlatado; o que se enlata do teatro – em

³² Segundo Nadja Masura (2007) *Digital Theater* é identificado pela coexistência de performers presentes e o uso de mídias digitais em um mesmo espaço com uma audiência co-presente.

³³ Pinhahez (1996), considerando apenas situações que envolvem performers e espectadores em um espaço comum, descreve *Computer Theater* como uma maneira de aumentar as possibilidades do ator e atriz em cena, através do uso de elementos digitais.

gravações e registros filmicos, transmissões pela internet ou outros – é informação sobre o acontecimento, não o acontecimento em si.”³⁴

Talvez um ponto de partida para começar a entender e explorar essa nova forma de manifestação do fenômeno teatral seja considerar novas formas de *convívio* e como ele se apresenta nessa nova configuração de relações mediadas pelos meios de comunicação digitais. O pesquisador Jorge Dubatti apresenta como oposto ao convívio o *tecnovívio*, “cultura vivente desterritorializada por intermédio da tecnologia,”³⁵ algo que facilmente compreendemos hoje pois as relações tecnoviviais estão imersas em nossa cultura contemporânea e em nosso dia a dia em inúmeros momentos e de maneira tão intensa que por vezes nem as notamos mais; desde uma ligação telefônica até formas mais realistas de “reproduzir” o convívio presencial, como aparelhos de realidade aumentada, há diversas tecnologias criadas para que possamos nos relacionar mesmo estando afastados por grandes distâncias. Mesmo as mídias de comunicação estando inseridas em nosso cotidiano e muito presentes dentro do espaço escolar – sendo que cada vez mais há uma maior tendência de políticas de modernização e implantação de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas escolares – nunca antes vivenciamos tão intensamente as relações tecnoviviais mediadas pelos meios de comunicação.

O tecnovívio, estabelece Dubatti, pode ser dividido em duas formas, o interativo, por meio do qual há uma relação entre duas pessoas por intermédio da máquina – por exemplo, por chamadas de vídeo, ligações etc. – , sendo que tais pessoas, por mais que não dividam geograficamente o mesmo espaço, ainda partilham do tempo em comum daquela ação; e o monoativo, no qual há a relação de uma pessoa com a máquina e a segunda pessoa, a qual produziu o objeto em questão, já não está presente no tempo em que tal objeto é visto – por exemplo filmes, músicas, televisão, esse próprio texto que você está lendo etc.

Assim percebemos duas situações distintas nas relações tecnoviviais, uma em que de fato não há estabelecimento de relação entre os sujeitos (ator – espectador ou alunos – professores), e sim, uma relação entre sujeito-máquina-objeto; e uma segunda em que há a possibilidade de relação mediada pelo aparelho tecnológico, sujeito-máquina-sujeito. É preciso fazer uma separação ao abordar essas duas formas pois não é possível examiná-las partindo dos

³⁴ “Como la vida, el teatro no puede ser presentado en estructuras *in vitro*, no puede ser enlatado; lo que se enlata del teatro – en grabaciones, registros filmicos, transmissiones por internet, u otros – es información sobre el acontecimiento, no el acontecimiento en si mismo.” (DUBATTI, 2015, p. 104, tradução nossa)

³⁵ DUBATTI, 2015, p.105

mesmos princípios; para as análises feitas aqui, interessa-nos mais a segunda forma. Acontece que, mesmo que nossos corpos estejam separados geograficamente por quilômetros de distância, no espaço virtual, ou *ciberespaço*.³⁶, podemos coexistir de certa maneira e nos relacionarmos; é possível uma presença não carbônica e sim silícica – fazendo referência aqui aos elementos constituintes do corpo físico e do “corpo” virtual – , no sentido de que, nossos corpos podem estar afastados, mas por meio de nossas imagens convertidas em números e informações digitais, há uma modalidade de interação. É uma nova modalidade de presença, como aponta Ayres (2013 apud Velloso, 2011, p. 104), sendo tal forma característica da contemporaneidade e intrínseca à nova geração que chega ao mundo já inserida nesse contexto, como aponta Velloso.

[...] essa geração que nasceu com a Internet tem o seu olhar todo modificado, no sentido de que a presença física e a presença virtual são vistas como duas formas de presença. Com manifestações diferentes, mas são presenças: uma presença carbônica, que é como nós estamos aqui, e a presença silícica, quando está na rede.³⁷

Talvez o que tenha mudado não seja considerar o teatro como um acontecimento fruto da relação convivial ou não, mas sim, o próprio conceito de convívio em si, dando origem a esse novo termo, *tecnovívio*, que agregou a seu significado as mudanças ocorridas na sociedade, sobretudo as tecnológicas, as quais permitem-nos relacionarmo-nos sem necessariamente estarmos com nossos corpos presentes no mesmo espaço físico, considerando esse “novo tipo” de presença. Assim como o edifício teatral já não pode ser o lugar que abriga suas práticas³⁸, a sala de aula também foi transposta para o espaço virtual; as carteiras tornaram-se a cadeira e mesa do quarto de cada um, a lousa virou o *slide* e as paredes transformaram-se nas telas dos celulares e computadores.

Uma nova realidade se apresenta de forma desafiadora aos alunos e professores, sobretudo para o ensino de teatro. Assim, propomos nessa pesquisa um estudo dessa nova característica relacional e tecnovivial partindo do ponto de vista da sala de aula migrada para as mídias digitais, com a observação de alguns dos caminhos encontrados por professores e

³⁶ Encontramos em Ayres a seguinte definição para o ciberespaço: “Um local por onde circulam e se estabelecem todo o tipo de informação, compartilhamento e também reflexão e produção de conhecimento, um dos mundos que nos parece hoje sensível é aquele que possibilita o encontro, o diálogo, a colaboração e a democratização em seus diferentes níveis” (AYRES, 2013, p.47)

³⁷ AYRES, 2013, p.61 apud VELLOSO, 2011, p.104

³⁸ Aqui não se pretende defender o edifício teatral como local adequado ou exclusivo as suas práticas, apenas reconhecê-lo como “marca concreta e histórica dessa atividade” (ALMEIDA JUNIOR & KOUDELA, 2015).

instituições de ensino a fim de tecer considerações que possam nos auxiliar a compreender o contexto atual.

1.3.1 Nova Sala de aula

A partir de março de 2020 as escolas brasileiras passaram a suspender suas aulas e cessar seu funcionamento como um todo seguindo as medidas de biossegurança necessárias, em abril já somávamos cerca de 91% de todos os alunos do mundo sem aulas presenciais³⁹, números expressivos nunca antes enfrentados, semelhantes apenas a contextos de guerra e ainda assim em proporções muito menos abrangentes; todos nos encontrávamos em nossas casas ainda atordoados sem muito bem entender o que estava acontecendo e o que iria acontecer. Em meio a esse estado fervoroso e delicado é que as decisões precisavam ser tomadas de forma ágil. Cada escola, cada professor aos poucos foram retomando suas atividades na forma como era possível.

Com as escolas temporariamente fechadas e alunos e professores isolados cada um em suas casas, afastados muitas vezes por milhares de quilômetros uns dos outros, a sala de aula migrou para o universo tecnológico dos meios de comunicação. Inúmeras foram as tentativas de encontrar uma plataforma ou meio de comunicação adequado à realidade de cada instituição, desde encontros síncronos entre alunos e professores através de vídeo chamadas, até a transmissão de aulas via TV e rádio ou a publicação de planos de aula e materiais didáticos online, cada instituição estudou a melhor maneira de minimizar as desigualdades de acesso de seus estudantes despertadas pela realidade material precária encontrada na maioria da população brasileira, sobretudo aquela que é atendida majoritariamente pelas escolas da rede pública de ensino. Nas duas tabelas a seguir podemos ter uma visão geral das estratégias adotadas pelas escolas de rede estadual e municipal, respectivamente, considerando as etapas do ensino fundamental e médio no período inicial da quarentena até o mês de abril.

³⁹ TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p.3

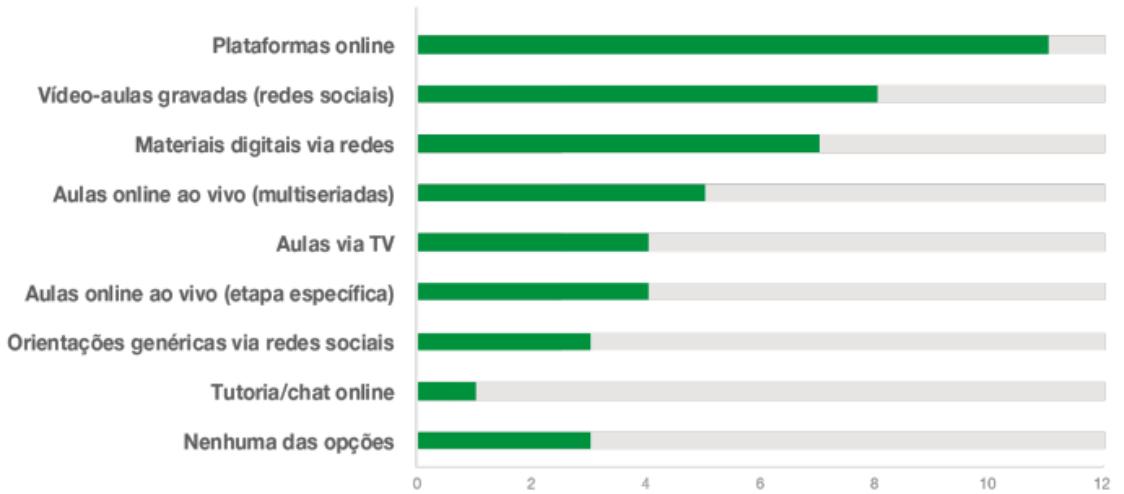


Figura 1 Tabela de estratégias da rede estadual de ensino. Fonte: Cieb (2020). Elaboração: Todos Pela Educação

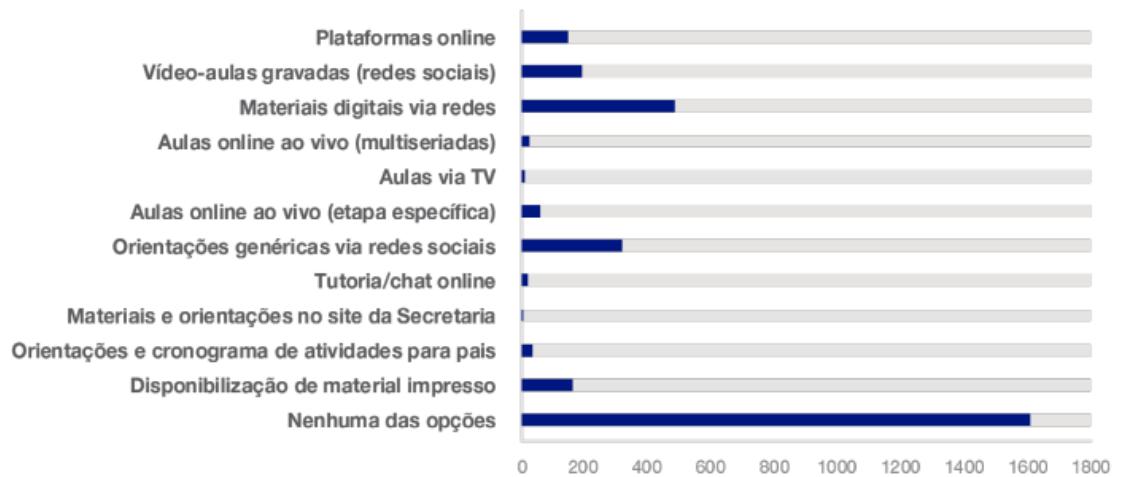


Figura 2 Tabela de estratégias da rede municipal de ensino. Fonte: Cieb (2020). Elaboração: Todos Pela Educação

Nesses números vemos um reflexo da falta de estrutura tecnológica, sobretudo nas escolas municipais, estampado na demora e impossibilidade de muitas instituições em tomar ações paliativas para estipular uma medida de continuação remota das aulas, um padrão que se repetiu e pode ser percebido nas diversas instâncias governamentais brasileiras responsáveis pelas redes de ensino, um reflexo, por sua vez, da precarização da estrutura educacional em nosso país. Seguindo a divisão proposta por Dubatti para as relações tecnovivais, percebemos dentro dessas estratégias elencadas aquelas que são interativas (Plataformas online, tutoria/ chat online) e as monoativas (todas as demais). Dentre todas essas modalidades, verifica-se no uso de plataformas online de comunicação uma alternativa de maior incidência entre as instituições

observadas, sendo ela, também, a maneira adotada pelos professores da Fundação das Artes de São Caetano⁴⁰ como forma de seguir com as aulas e percebida pela pesquisadora como a mais favorável para a sequência de aulas remotas de teatro. Muitos aplicativos criados para uso empresarial – como o Zoom ou Google Meet⁴¹ – abrigam agora professores e alunos nessa tentativa de seguir enfrentando as águas, reinventando suas práticas.

Essa mudança para os meios digitais sublinhou aspectos sociais e econômicos de grande precariedade no Brasil, principalmente para alunos e professores das escolas públicas, os quais viram-se impelidos pela necessidade de aquisição de aparelhos tecnológicos, pacote de dados, equipamentos de gravação de vídeos etc., para que fosse minimamente possível dar continuidade às aulas nas escolas e, pela impossibilidade na aquisição de tais recursos, uma grande parcela da população de estudantes brasileiros não pôde dar sequência aos estudos mesmo diante de sua continuidade remota. Por esse motivo, vemos que algumas das medidas adotadas nesse período não atendem à constituição heterogênea do corpo de estudantes em nosso país e acentuam ainda mais as desigualdades sociais e financeiras dentre os alunos. Podemos destacar algumas tentativas governamentais em fornecer aparelhos e pacotes de dados para estudantes⁴², mas tais iniciativas não abarcaram todos aqueles que precisavam.

Sabemos que essas desigualdades ao acesso de recursos não é uma novidade que chegou com a pandemia e sempre foi um elemento presente nas escolas brasileiras, contudo, antes tais precariedades poderiam ser contornadas na medida do possível pela ação do professor na sala de aula, pelo jogo em sua essência criativa e não dependente de estruturas materiais específicas para fomentar um processo estético e formativo. Ao menos todos, dentro de um contexto escolar definido, possuíam acesso a um mesmo conjunto de materiais e estruturas fornecidas pela escola, agora, cada um precisa valer-se de insumos próprios. Na tentativa de equilibrar a condição de acesso do aluno, dificultada por questões pessoais e distintas a cada um, o professor precisa variar suas abordagens, diversificar suas propostas de forma a tentar preencher as diversas lacunas apresentadas. Esse é um trabalho extremamente desgastante, que demanda

⁴⁰ Os professores responsáveis pelo curso técnico de teatro da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, em reuniões no período inicial da pandemia, optaram pelo uso de vídeo chamadas pelo Zoom para dar continuidade ao curso. Após testes em várias plataformas e alguns formatos tal escolha foi feita. No início, cada professor usava sua conta pessoal na versão gratuita ou paga de acordo com cada um, visto que a Fundação não proporcionou uma conta institucional para as aulas. No segundo semestre, o grupo de professores reunidos com seus próprios recursos adquiriu uma licença paga da plataforma Zoom para as aulas.

⁴¹ Zoom e Google Meet são dois serviços de comunicação para videoconferência disponíveis online tanto em versão gratuita, com algumas restrições, quanto na versão paga.

⁴² Ver: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/08/internet-gratuita-sera-oferecida-a-estudantes-de-baixa-renda-de-universidades-e-institutos-federais> Acesso em: 28/10/20

muito mais tempo de pesquisa e planejamento e superação dos obstáculos tecnológicos, o que aumenta a jornada de trabalho desses profissionais.

As mesmas problemáticas já presentes no contexto escolar antes da pandemia ainda se apresentam, dessa vez intensificadas e com novas facetas. Conexão ruim, falta de câmera, falta de microfone, falta de um local adequado para estudar, essas são algumas das características que se tornaram problema central na relação entre alunos e professores durante a aula; diferente das demais, encontradas em uma aula “normal”, essas não estão ao alcance das ações do professor para serem resolvidas, todos encontram-se à mercê das falhas técnicas, da falta de dados, enfim, de todo empecilho material que possa acontecer.

Essa estrutura, de aulas síncronas através de ligações que possibilitam acesso ao som e à imagem dos alunos mostrou-se, dentro das diversas possibilidade encontradas, como uma das mais favoráveis para as aulas de teatro; não por uma tentativa de representar ou mimetizar a sala de aula “real” dentro da sala de aula virtual, buscando criar as mesmas condições caso estivéssemos reunidos em uma sala de aula ou “reproduzir” a presença física virtualmente mas, visto que essa é a que mais nos fornece recursos de interação uns com os outros (áudio, vídeo, chat) e nos possibilita uma interação com os alunos sem um grande intervalo de tempo, é a modalidade mais interessante para as aulas. Certamente as chamadas de vídeo síncronas são as que mais exigem recursos tecnológicos de alunos e professores e não são possíveis em todas as instituições, cada escola, cada professor e professora adaptou-se da maneira possível de acordo com os recursos que lhes eram acessíveis. Mas, na busca por um meio que pareça mais adequado ao ambiente de aulas remotas de teatro, aquele que possibilita pelo menos o acesso à imagem e à voz dos alunos em uma interação no tempo presente, as aulas por vídeo chamadas foram a saída escolhida.

1.3.2 O contexto das aulas – a disciplina, o grupo de alunos e um grupo de experimentos

Meu primeiro contato com a modalidade de aulas de teatro remotas aconteceu antes mesmo do projeto dessa pesquisa ser elaborado, e foi em decorrência dele, inclusive, que a pesquisa nasceu. O professor da disciplina, Roberto Morettho, atuava como aluno PAE⁴³ no primeiro

⁴³ O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), destina-se a alunos da pós-graduação da USP com o objetivo de “aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação” (Disponível em: <http://www.prgp.usp.br/pt-br/pae/o-que-pae>, acesso em: 22/10/2020)

semestre de 2020 em uma das minhas disciplinas da graduação – momento em que tive meu primeiro e único contato presencial com Roberto. Com o estabelecimento do período de quarentena logo após nossa primeira aula do semestre, migramos para a modalidade remota de aulas e, frente à necessidade de encontrarmos alternativas para a realização dos estágios obrigatórios da disciplina, Roberto ofereceu-nos a possibilidade do acompanhamento das aulas com suas turmas. Assim, em 27 de maio de 2020, tive minha primeira experiência como estagiária em aulas práticas remotas de teatro na turma do curso técnico de teatro da Fundação das Artes de São Caetano do Sul⁴⁴. Inicialmente acompanhei a disciplina de Dramaturgia, já ao fim do primeiro semestre de 2020, e em seguida, durante a realização dessa pesquisa, acompanhei duas turmas nas disciplinas de História do Teatro e Meios e Modos de Produção – tais disciplinas, no contexto de aulas presenciais, são realizadas separadamente com cargas horárias de aula específicas a cada uma, mas, pela necessidade de adaptar o cronograma de aulas da Fundação, foi preciso que essas disciplinas sofressem uma junção, passando a estar inseridas dentro do mesmo período de aula.

Por ser um curso técnico de teatro para o Ensino Médio, o grupo dos alunos é constituído por adolescentes de idades diversas, ainda inseridos no contexto escolar. Para muitos deles, teatro não era uma pretensão profissional, apesar de alguns terem manifestado vontade em seguir nessa área; disseram estar ali para conhecer, “ver no que vai dar”, alguns já haviam realizado oficinas de teatro ou mesmo tiveram aulas na escola, mas, de maneira geral, aquele seria seu primeiro contato com a linguagem teatral e sua prática.

Iniciei minha participação nas aulas em uma turma de alunos formandos, portanto, aquele seria seu último semestre na escola; já a turma que acompanhei ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, no segundo semestre de 2020, era composta por alunos novos, os quais haviam acabado de matricular-se no curso, já inseridos no contexto remoto. Essa diferença entre as turmas era perceptível, a primeira esteve junta presencialmente, conheceram-se corpo a corpo, lidaram com a materialidade do espaço de aula, dos objetos, realizaram atividades práticas presenciais e foram surpreendidos em seu último semestre com a necessidade do afastamento social; já a segunda entrou no curso tendo a certeza de que suas aulas seriam remotas, alguns

⁴⁴ A Fundação das Artes de São Caetano do Sul, fundada em 1968, localiza-se em uma das cidades do grande ABC paulista e foi criada com o intuito de tornar-se uma escola de formação para artistas. Em 1985 foram inclusos em seu currículo os cursos técnicos e profissionalizantes. A Fundação atende ao público infanto-juvenil, em sua maioria alunos e alunas de escola pública, com cursos de iniciação artística e formação artística.

deles conheciam-se pois vinham das mesmas escolas mas, para a maioria, o primeiro e único contato com os colegas de turma até então se deu de forma virtual.

Essa diferença é perceptível também na relação entre os alunos e o professor, visto que a primeira turma passou por esse período de aulas presenciais e foi apresentada ao professor dessa maneira, quando se viu transposta para a modalidade virtual, um vínculo já havia sido estabelecido. Já a segunda viveu esse momento inicial de apresentações e criação de vínculos apenas pela mediação das telas, desde o início o que marcou a relação entre alunos e professores foi o convívio desterritorializado, o tecnovívio, e com isso foi possível perceber uma demora maior para que os alunos sentissem confiança em realizar as propostas trazidas pelo professor.

Nossos encontros telepresenciais aconteciam de forma semanal com duração aproximada de duas horas de aula no período noturno. A Fundação das Artes optou pelo uso da plataforma Zoom para a realização de suas aulas, portanto, aulas virtuais interativas síncronas. Nos primeiros meses, marcados por um caráter experimental mais acentuado por ser um período de transição muito conturbado, a contribuição dos alunos no quesito técnico foi fundamental, já que a maioria possuía uma maior familiaridade com as plataformas usadas em aula, assim, estavam sempre trazendo novas informações e dando dicas indispensáveis para o trabalho de adaptação e redescoberta enfrentado pelos professores.

Além dessa experiência com os alunos, estabelecidas em um ambiente formal de ensino em companhia de alguns colegas da graduação surgiu a vontade de realizar experimentos cênicos nas plataformas virtuais de forma mais despreocupada e desprendida de compromisso com alguma instituição ou currículo, explorando mais livremente o uso de suas funcionalidades e possibilidades, o que levou ao surgimento de um grupo de experimentos cênicos virtuais.

Tal grupo, iniciado como um projeto à parte, sem a intenção de estabelecer conexões com os trabalhos realizados com os alunos do curso técnico, acabou por transformar-se em um espaço de trabalho essencial para a prática nas aulas do curso técnico, algo como um campo de experimentos e discussões para alimentar a elaboração de propostas levadas aos alunos. Não devemos tomar o trabalho feito com o grupo de experimentos cênicos virtuais como um “laboratório” de pesquisa, no sentido de que a relação mantida entre mim e os demais participantes era de observadora externa de algo que acontecia, mas sim, uma relação de aprendizado coletivo apoiada na vontade de todos em entender melhor as possibilidades desse

novo meio, já que outras pessoas do grupo também enfrentavam a experiência e os desafios de conduzir aulas de teatro de forma online.

Apesar de os experimentos realizados com o grupo somarem parcela valiosa para o desenvolvimento da pesquisa nas aulas do curso técnico, a estrutura de organização e funcionamento do grupo não será esmiuçada nessa pesquisa, já que nossos encontros se firmaram em um caráter completamente diferente das aulas com os jovens. Primeiro, porque não estávamos realizando atividades vinculadas a nenhuma instituição, por isso foi possível experimentar mais livremente sem a obrigação de cumprir um cronograma de temas para cada encontro ou o compromisso com algum itinerário formativo, apesar de haver aprendizado; segundo, porque todos os integrantes já desenvolvem práticas nas áreas de teatro e dança, assim, a postura adotada por eles era completamente diferente, não havia uma relação aluno-professor, apesar de eu ocupar uma posição organizacional, todos erámos propositores e jogadores dentro do grupo.

Ainda assim, destaco a contribuição do trabalho do grupo ao longo das análises encontradas adiante, tendo em nossos encontros semanais a lufada de ar necessária para seguir navegando, é preciso buscar novas formas de seguir apesar das intempéries da viagem, criando formas de resistir, de transformar a realidade que nos cerca. Esse é elemento em comum tanto às práticas educativas quanto artísticas, as quais buscam no constante diálogo com a sociedade e as questões que a cercam, criar fricções, promover novas maneiras de olhar e perceber conceitos.

Tendo em mente essa possibilidade inerente ao fazer artístico, de derrubar barreiras que nos prendem, é importante decidirmos por seguir com as aulas de teatro de forma remota não somente para que o processo formativo de milhares de alunos não fique estagnado por meses, mas sobretudo porque através da prática teatral podemos olhar para essa situação tão conturbada e ressignificá-la. Assim seguimos, da maneira possível, criando formas de resistir. Prenda o ar e mergulhe!

Capítulo 2 – Traçando a rota, ajustando a bússola, navegando na web. Reflexões acerca das práticas teatrais propostas

O teatro está sobretudo à procura perpétua de saídas de emergência para escapar de um estado de crise permanente. Cabe a cada um definir suas práticas em função de situações diferentes. Entre as qualidades do instrumento teatral, darei prioridade a sua flexibilidade. (RYNGAERT, 2009, p.30)

As próximas páginas dedicam-se mais atentamente a percorrer e descrever as investigações do trabalho prático e de propostas de jogos e atividades telepresenciais realizadas com as duas turmas de Teatro do curso técnico da Fundação das Artes, as quais foram alimentadas pela relação entre a pesquisadora e o grupo de alunos e, também, pelas investigações desenvolvidas pelo grupo de experimentos cênicos virtuais. Aqui nada é definitivo, tudo muda conforme a direção em que o vento sopra; pois bem, até aí nada de extraordinário a qualquer outra situação de planejamento de aulas de teatro para grupos de jovens lidar com o desconhecido e fazer dele seu material de trabalho é parte, bastante empolgante eu diria, do trabalho do professor.

Mas, mesmo para o marinheiro mais experiente, navegar em águas desconhecidas é assustador. Ser encarregado de percorrer caminhos nunca antes percorridos, sem mapas ou avisos de tempestades a despontar, sem anotações de outros que navegaram por essa rota e deixaram pistas, é tarefa deveras desafiadora. Esse capítulo é, portanto, um registro dos caminhos encontrados por mim, junto a professores e o grupo de alunos, nesse curto espaço de tempo no qual me propus a navegar; são registros das pistas que encontrei e dos mapas que me arrisquei a escrever.

Antes de mais nada, traçar a rota para navegar.

Para aventurar-se nessas águas, além da coragem para mergulhar, é preciso também o planejamento a fim de evitar a deriva. O primeiro passo, então, é acertar o curso. Tomando como metáfora a escrita de cartas náuticas, à elaboração de uma rota de navegação faz-se necessária a definição de dois elementos primordiais, a *dada direção* e a *direção referência*. A primeira consiste no estabelecimento de um ponto de chegada, aqui o chamaremos de objetivo de pesquisa, o qual, por sua vez, não é uma verdade a ser alcançada mas encerra-se na pergunta apresentada inicialmente – *de quais maneiras é possível desenvolver propostas de investigação*

e aprendizado dos aspectos teatrais – linguagens, processos criativos, práticas corporais, orais, performáticas, interpretativas etc. – em aulas remotas através das plataformas digitais de comunicação?; já a segunda consiste em um caminho conhecido, já percorrido anteriormente e que nos serve como base por onde devemos nos referenciar para traçar a rota. Tal acepção apresenta-se no estudo do aporte bibliográfico selecionado, assim como nas experiências já adquiridas previamente em práticas de estágios.

Como dito anteriormente, por se tratar de uma disciplina do curso técnico de teatro inserido em uma instituição de ensino, é preciso seguir certas diretrizes. Assim, nossos encontros semanais foram estruturados pelo professor Roberto buscando agrupar dentro de cada aula os assuntos relacionados à disciplina Meios e Modos de Produção (MMPA) – a qual propunha uma apresentação e introdução geral acerca dos diversos aspectos que podem constituir a cena – e História do Teatro – a qual propunha uma introdução acerca das diversas formas da expressão teatral ao longo de nossa história – como deveriam ser abordados durante o semestre de aulas virtuais remotas, conforme definido pelo corpo docente da Fundação. Meu acordo de trabalho com o professor estabeleceu um início de observações e acompanhamentos das aulas, seguido por uma maior participação ativa, conduzindo alguns exercícios ou jogos de aquecimento e intervindo nos planos de aula elaborados por ele, até a atribuição de aulas inteiras sob a minha responsabilidade com o acompanhamento do professor.

Nosso cronograma de aulas inicialmente adotou a seguinte organização:

		Plano de Aula	COORDENAÇÃO ACADÊMICA
PLANO DE AULA			
Sem./Ano:	2º Semestre de 2020	Nome do Professor:	Roberto moretto
Curso:	Tecnologia	E-mail:	[REDACTED]
Disciplina:	MMPA E HISTÓRIA DO TEATRO	Regime:	Semestral (Remoto)
Turma:	N1/20	Plano para as primeiras quatro aulas do Curso	

AULA 1- APRESENTAÇÃO
AULA 2- ENCONTRÃO
AULA 3 – FIGURINOS E ADEREÇOS – TEATRO INDÍGENA E TEATRO DA IDADE MÉDIA - AUTOS – ANCHIETA E GIL VICENTE
AULA 4- FIGURINOS E ADEREÇOS – TEATRO GREGO ANTÍGONA – TEATRO NEGRO – BURAQUINHOS – JOHNNY SALABERG
AULA 5 – CENOGRAFIA – TEATRO GREGO EDÍPO E MEDEIA- GOTA DAQÁ E CHICO BUARQUE E TEATRO ROMANO E TEATRO CLÁSSICO FRANCÉS
AULA 6 – CENOGRAFIA – DRAMA(sujeito) – TEATRO MODERNO NO BRASIL – NELSON RODRIGUES E VESTIDO DE NOIVA
AULA 7 – CENOGRAFIA – PALCOS – TEATRO NO ABC – GRUPO FORJA TEATRO PROLETÁRIO – GIANFRANCESCO GUARNIERI ELES NÃO USAM BLACK TIE
AULA 8 – MAQUIAGEM – TEATRO NÔ E SHAKESPEARE
AULA 9 – MAQUIAGEM – COMÉDIA DELL'ARTE – TEATRO CIRCO NO BRASIL
AULA 10- TEATRO ONLINE – TEATRO DO ABSURDO IONESCO – QORPO SANTO
AULA 11- SONOPLASTIA – TEATRO CONTEMPORÂNEO – MICHEL VINAVER OS DISSIDENTES – LIVRO DE JÓ -ABREU
AULA 12 – SONOPLASTIA – TEATRO MODERNO – BECKET – CORALIDADE...QUEDA DO DRAMA
AULA 13 – TRILHA – TEATRO NA DITADURA - PLÍNIO MARCOS – BARRELA- CHICO E OPERA DO MALANDRO.
AULA 14 – TRILHA - BRECHT – DISTANCIAMENTO – PEÇAS DIDÁTICAS
AULA 15 – ILUMINAÇÃO – TEATRO DE REVISTA – TEATRO DE COSTUMES MARTINS PENA
AULA 16 – ILUMINAÇÃO – TEATRO ROMÂNTICO – MELODRAMA – NOVELAS
AULA 17 – MMPA FINAL – HT- DRAMA E NÔ DRAMA.

Figura 3 Cronograma de aulas do 2º semestre de 2020

Um dos primeiros desafios percebidos no trabalho com as aulas de teatro remotas foi o trato com a organização e o cumprimento do cronograma. Logo de início percebemos que, mesmo selecionando um reduzido número de conteúdos das disciplinas originais – da modalidade presencial – ainda seria preciso desapegarmo-nos do que havíamos planejado e replanejar a cada semana, a partir das percepções traçadas entre as propostas apresentadas aos alunos e a forma como elas seriam recebidas. A cada aula e a cada tema novo havia um enorme desafio pela frente, como poderíamos estudar maquiagem, iluminação, cenografia e diversos outros conceitos e referenciais da história do teatro sentados em uma cadeira diante de uma tela, de forma que não tornássemos a disciplina em uma matéria simplesmente teórica, simplesmente apresentando conceitos e dados através de uma apresentação de Power Point exibida na tela? Como poderíamos aprender tais temas através do jogo, envolvendo corpo e mente no processo? Como poderíamos, diante de todas as adversidades, convidar os alunos a jogarem? Tal interesse é significativo ao entendermos a prática pedagógica teatral como mobilizadora do corpo, da voz, do espaço, dos saberes, das leituras estéticas, da construção de sentidos etc. e não apenas e simplesmente da mente, mais uma vez, tendo no jogo um enorme aliado para isso.

Em seu livro *Jogar, representar* (2009), Ryngaert discorre de maneira bastante interessante a respeito de aspectos envolvendo a prática teatral com jovens em oficinas, abordando as características favoráveis e desfavoráveis ao jogo. Algumas de suas considerações serão apresentadas nos próximos subcapítulos, concatenadas a percepções acerca das práticas realizadas com o grupo de alunos nas aulas remotas.

2.1 Entrando na sala, tirando os sapatos, andando pelo espaço... A dificuldade de começar.

“Boa noite, pessoal!”

“Pessoal?”

“Gente, vocês conseguem ouvir?”

“Oi”

“Oi, boa noite, liga a câmera pra eu te ver!”

Toda aula costuma dispor de um conjunto de práticas iniciais quase ritualísticas, estabelecidas pelos acordos entre o professor e os alunos, acordos que firmam o contrato pedagógico⁴⁵ e criam o entendimento entre os participantes de como será o funcionamento das aulas. Esse momento da aula é fundamental para o jogo ou qualquer outra atividade que segue, é nele que estabelecemos o pacto de confiança entre os pares e no espaço para que os jogadores se sintam à vontade em suas experimentações durante o jogo. A importância desse pacto com o grupo de alunos e professor está em estabelecer no ambiente de aula um espaço sem julgamentos, aberto ao lúdico e à criação, para que elementos inibidores de jogo possam ser evitados, como, por exemplo, a vergonha da auto exposição, algo muito comum em todas as pessoas, sobretudo nos jovens inseridos no contexto escolar. Andar pelo espaço, sentar em uma roda de conversas inicial, aquecimento em duplas, práticas comuns em início de aulas de teatro e importantes porque proporcionam um encontro entre os participantes, o “olho no olho” que contribui para o estabelecimento desse vínculo de confiança.

Nossas aulas seguiam sempre de maneira muito parecida umas com as outras, um a um os jovens entravam na vídeo chamada, câmera e microfone fechados, permaneciam-se em silêncio absoluto a não ser que convidados diretamente a manifestarem-se e, conforme os alunos entravam a “sala” aos poucos ficava cheia mesmo que parecesse completamente vazia. As conversas iniciais eram sempre relacionadas a novidades a respeito de uma ida ao mercado ou atualização das notícias vistas nos jornais, um filme novo que os alunos haviam visto ou mesmo o jogo que estavam jogando, coisas “sem importância”, mas extremamente necessárias a todos, inclusive aos professores, pois instauravam um ambiente descontraído, quase como de conversas no corredor da escola e diminuindo, dessa forma, um pouco da gélida distância causada pelas telas. Esse estabeleceu-se como nosso ritual inicial de aulas, era o nosso “olho no olho” que sentíamos tanta falta, a possibilidade de um momento de suspensão da rotina cotidiana tão pesada e cansativa e uma forma de tentarmos nos conhecer e assim diminuir a vergonha de exposição diante dos outros.

Em um contexto de aulas presenciais, essa vergonha da auto exposição pode refletir-se na atitude corporal que o aluno ou aluna adota em sala de aula, “espremendo-se” pelos cantos, fazendo o máximo para que sua imagem não chame atenção e por vezes até recusando-se a participar do jogo em sala. O enfrentamento do espaço de jogo é algo realmente desafiador para

⁴⁵ A respeito desse conceito é interessante a leitura do texto *Autoridade docente autonomia discente: uma equação possível e necessária*. Tal conceito é definido como a “‘lembrança’ incessante dos motivos que reuniram seus protagonistas naquele tipo de enquadre institucional específico, o que implica, por sua vez, no delineamento das rotinas de trabalho e de convivência entre os parceiros, bem como suas justificativas nucleares” (AQUINO, 1999, p.48)

os alunos por ser “um espaço diferente do usual, “vazio”, cercado deliberadamente pelo olhar do outro, o que torna o jogo ao mesmo tempo uma atividade desafiante e ameaçadora.”⁴⁶ Assim, se em uma sala de aula identificamos esse medo de exposição diante dos colegas de turma e do professor mesmo os alunos estando inseridos em um ambiente previamente estabelecido como espaço de investigação e exploração das linguagens teatrais, um ambiente *a priori* seguro e livre de julgamentos, “um aluno, exercitando seu direito de jogar ou não jogar, pode estar com medo de participar. O medo da desaprovação e a incerteza de ganhar aprovação podem estar paralisando o jogador.”⁴⁷ Esse aspecto é imensamente agravado pelo fato de agora o aluno ter que realizar tais experimentações em sua própria casa, cercado por pessoas de sua família.

Na sala de aula, apesar de o aluno querer ter a possibilidade de não se mostrar, de não falar, de esconder sua imagem o máximo possível, a não ser que ele de fato se esconda atrás de uma parede, seu corpo ainda estará lá, disponível para que todos o vejam, mesmo que ele não participe do jogo. Essa relação com a visibilidade de cada um é radicalizada a partir do momento em que o aluno está a um botão de distância de realmente poder esconder sua imagem e sua voz de todos. Basta um clique para desligar sua câmera e seu microfone e pronto, desaparece, o que nos resta é apenas um quadrado cinza, muitas vezes sem sua foto ou seu nome, em meio a outros quadrados, uma pessoa escondida dentro da sala que se comunica esporadicamente pelo chat de mensagens disponível na plataforma.

Assim, mesmo em uma plataforma que pressupõe e possibilita uma relação tecnovivial entre os participantes através da relação comunicativa por meio de sons e imagens, por conta dessa “impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência de si”⁴⁸, a sensação é que o professor está de fato sozinho lidando com signos abstratos e virtuais daqueles alunos na tela. Não obstante a vontade de que os alunos liguem suas câmeras, seus microfones, mostrem-se diante da turma e realizem as propostas práticas apresentadas, o professor já não é mais capaz de garantir, a partir do contrato pedagógico, o grau necessário de confiabilidade naquele ambiente para o jogo e seus desdobramentos sem que haja julgamento a nenhum dos jogadores, pois, há agora novos fatores fora do alcance do professor e não envolvidos dentro do contexto de aula já que essa acontece lado a lado com a vida corriqueira de cada um; há pessoas não participantes

⁴⁶ SOARES, 2003, p.115

⁴⁷ SPOLIN, 2018, p.45

⁴⁸ RYNGAERT, 2009, p.45

do acordo realizado entre a turma dividindo o ambiente dos alunos, pessoas cujos possíveis julgamentos causariam ainda mais constrangimento.

Além da própria vergonha de exposição diante da câmera, há mais intensamente a vergonha de auto exposição diante dos familiares que dividem o ambiente com os alunos ou mesmo vergonha de expor à turma as características de sua casa, quarto etc. No primeiro caso, isso pode ser percebido tanto em seus comportamentos sempre que alguém “de fora” adentrava o espaço de aula determinado por eles quanto nos depoimentos concedidos a mim.

“-Você sente vergonha de fazer as propostas das aulas diante da sua família?

-Nossa, muita! Se desse, queria que minha mãe ficasse só ‘pra’ lá o tempo todo, sem passar por aqui.”

(Aluna L, entrevista concedida à pesquisadora em 29/10/2020)⁴⁹

“O maior problema é a família ‘né’? Que ‘tá’ em casa o tempo inteiro e não tem muito como a gente controlar isso.”

(Aluno A, entrevista concedida em 22/10/2020)

A respeito do tema expressado, trago à baila duas ocasiões de destaque. A primeira delas é justamente a aula inaugural do segundo semestre, nomeada como *Encontrão* no cronograma apresentado acima (figura 3). Convidamos os alunos da turma anterior, formados no primeiro semestre de 2020, pois vivenciaram justamente o momento de transição da modalidade presencial para a remota e agora, como formados, poderiam acolher os alunos novos e dividir suas experiências em uma dimensão diferente da qual o professor poderia. No dia aprazado, reunimos todas as turmas no horário da aula para que os veteranos pudessem apadrinhar os calouros e trocar suas impressões acerca das aulas de teatro remotas. Foi um dia de aula “perdido”, no sentido de que não abordamos nenhum dos conteúdos previstos para a disciplina, dedicado apenas a receber os alunos novos e proporcionar um momento para que a turma se conhecesse e pudesse começar a criar vínculos entre si, visando a contribuir para o estabelecimento de um elo de confiança entre os alunos. A verdade é que os ganhos desse momento foram imensuráveis porque proporcionou aos alunos novos uma sensação de pertencimento à turma, de que poderiam recorrer a alguém que passou por uma experiência semelhante a qual iriam passar. Visto que a maioria deles não se conhecia, foi importante

⁴⁹ Todas as entrevistas foram realizadas durante o período de aulas sob o acompanhamento do professor responsável pela disciplina. Como os alunos são menores de idade, seus nomes não serão revelados a fim de preservar suas identidades. Os alunos mencionados nas entrevistas serão nomeados apenas pela letra inicial de seus nomes para que haja distinção entre cada um. As gravações de cada entrevista permanecerão em sigilo, sendo utilizado apenas as transcrições para fins exclusivos dessa pesquisa.

proporcionar momentos como esse ao longo das aulas, usando uma ferramenta da plataforma que nos possibilitava a criação de salas simultâneas dentro da vídeo chamada, para que eles trabalhassem juntos e em grupos, possibilitando que aos poucos fossem se conhecendo. Em todas as aulas buscamos propor de alguma maneira uma atividade que fosse realizada em grupo – como leitura de textos, elaboração de cenas de improviso – e com o tempo percebemos como isso foi importante, algo percebido tanto na forma de participação dos alunos em aula quanto em seus depoimentos.

“Isso é uma das coisas que eu achei mais bizarras (na modalidade remota de aulas), porque tem algumas amizades que eu fiz aqui dentro que já parece que a gente se conhece à muito tempo, e a gente nunca se viu, só no virtual.”

(Aluno A, entrevista concedida em 22/10/2020)

A segunda trata da aula do dia 01 de outubro de 2020, nessa turma uma das alunas é responsável pelos cuidados da irmã mais nova no período da aula e, nesse dia, sua irmã, ao vê-la realizando uma cena de improvisação chorando, apareceu “em cena” para abraçar e amparar a irmã que parecia triste. A aluna inicialmente demonstrou estar envergonhada e logo desligou sua câmera, mas, buscando contornar a situação, o professor acolheu sua irmã no contexto da aula, tranquilizando a aluna frente àquele “acidente” e propondo a ela que percebesse as possibilidades estéticas dessa intervenção inesperada para o improviso. Ao cabo da aula, a criança participou junto com sua irmã da cena final de improviso, o que resultou em uma criação bastante interessante, e, a partir desse dia, esteve presente na aula em outros momentos sem que isso constrangesse a aluna.

Andar pelo espaço, olhar nos olhos uns dos outros, sentir o grupo, a princípio são atividades que para espectadores externos podem parecer banais e sem muita importância, mas é nesse início de aula onde se cria e possibilita um ambiente favorável de atenção e conexão do grupo. As duas situações descritas acima demonstram a importância de se pensar em estratégias de acolhimento dos alunos e das mais diversas circunstâncias em que se encontram, sempre através de um olhar atento do professor diante da turma, uma maneira de quebrar esse sentimento de distanciamento imposto pelas telas visto que para a aula é primordial sentirem-se à vontade para experimentar durante os jogos propostos já que uma atitude impositiva não é proveitosa, porquanto o jogo, enquanto atividade livre, não pode ser forçado aos jogadores. Essas tentativas de construção de afeto e estabelecimento de vínculos de confiabilidade

mostram-se essenciais e causam fricções ao ambiente digital das mídias de comunicações, marcados pelo distanciamento, pelo anonimato.

Em função disso, na tentativa de construir aos poucos a confiança de cada um deles para que vencessem esse desafio da exposição e promover esse estado de atenção, percebemos a necessidade de realizar algumas brincadeiras dinâmicas desprendidas de qualquer relação com conteúdos do currículo, apenas para que aquele estado inicial letárgico de silêncios absolutos fosse transformado pela diversão do jogo, e esse novo estado adquirido constituísse o convite para cada um abrir sua câmera e querer de fato participar da aula. No início, apenas uma pequena parcela da turma participou e os demais permaneceram com suas câmeras desligadas apenas assistindo, até onde sabemos – aí está mais uma problemática da relação com o aluno mediada pela imagem da câmera, se não os vemos, não fazemos ideia do que estão fazendo do outro lado da tela. Mas, aos poucos, mais e mais alunos decidiram participar dos jogos propostos e, por conseguinte, participavam mais ativamente durante o restante da aula.

2.1.1 Lista de jogos e propostas

A seguir, compartilho alguns desses jogos relatados acima, utilizados como estratégia inicial para envolver os alunos a sentirem-se convidados a participar das propostas de aula e diminuir esse medo de exposição diante dos colegas de turma. Em todos eles o que percebemos foi o despertar de um estado de divertimento e prazer, culminando em uma menor preocupação acerca dos fatores externos à aula por estarem envolvidos na relação com o grupo.

Aquecimento do olhar seguido pelo jogo das 3 mudanças (adaptado)⁵⁰.

Os dois jogos são propostos um em seguida do outro

Iniciar com o aquecimento do olhar, nesse momento ainda não é necessário que os alunos liguem suas câmeras. O professor deve conduzir esse momento pedindo para que todos sentem-se confortavelmente e abram bem os olhos, experimentem as extensões máximas que o olhar atinge, para os lados, para cima e para baixo. Enquanto fazem esse “alongamento” do olhar, reparem nos objetos presentes no ambiente em que estão, na luz, nas formas, em todos os aspectos que compõem o espaço. Peça para que demorem o olhar em algum objeto que lhes chama atenção, para que percebam objetos antes não vistos. Depois de um momento

⁵⁰ Inspirados, respectivamente, nos jogos de Viola Spolin, *Extensão da visão* e *Três mudanças*, ambos descritos em seu livro *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2014)

considerado adequado, o professor pode pedir para que fechem os olhos por alguns segundos e quando estiverem prontos, abram-nos.

Para o segundo jogo é preciso que o jogador ligue a câmera na sua vez.

O jogador, com a câmera ligada, deve posicionar-se no enquadramento de sua tela e ficar “congelado” por alguns instantes para que os colegas o observem atentamente e então, desligar sua tela. Com a câmera desligada, deve realizar 3 mudanças nos aspectos que compõem sua imagem, tanto no ambiente quanto no próprio aluno (ex: mudar de posição na tela, acrescentar um objeto ao enquadramento etc.). Quando finalizar suas modificações, o aluno deve ligar novamente sua tela e os demais colegas são desafiados a encontrar as 3 mudanças realizadas. Realizar quantas rodadas considerar adequado, podendo ser mais de um aluno por rodada para aumentar o desafio.

Esses jogos foram utilizados para trabalharmos questões relacionadas a adereços e figurinos nas aulas. Após um estudo a respeito desses termos, pedimos aos alunos que levassem para a aula alguma proposta de figurino ou de adereço e através desse jogo, o qual propõe uma maior atenção voltada para esses objetos, iniciamos uma investigação prática de seus usos e abordamos alguns conceitos previstos no currículo da disciplina.

Jogo do zip zap (adaptação)⁵¹

Todos os participantes precisam permanecer com suas câmeras ligadas e o professor deve numerar cada um dos jogadores antes do jogo começar. É importante que os jogadores saibam seus números e quem são os donos do números anterior e em seguida ao seu. Ex. Eu sou o número 4 e sei que João é o número 3 e Maria é o número 5.

As regras são as seguintes: existem três ações possíveis, o ZIP, o ZAP e o BOIM, cada uma acompanha um gesto e representa um acontecimento no jogo. O ZIP representa *passar a jogada para o número seguinte*, acompanhado do gesto de “flecha” – bater uma palma com as mãos direcionando o movimento para frente. O ZAP representa *passar a jogada para o número anterior*, acompanhado do gesto de levantar os braços. E o BOIM representa *jogar a vez para qualquer número*, acompanhado do gesto de remexer o corpo.

⁵¹ Esse jogo foi inspirado em uma proposta trazida por uma convidada em uma das minhas aulas de graduação durante o primeiro semestre de 2020.

Um dos alunos começa e escolhe um dos comandos, se a pessoa for o número 2 e disser ZIP, o próximo jogador com a vez é o 3, se o jogador 2 escolher o ZAP, em seguida a vez será do 1 e, caso escolha o BOIM, pode direcionar o gesto para qualquer jogador da roda falando o número escolhido. As rodadas podem se repetir quantas vezes o professor achar conveniente e o jogo desperta um estado de alerta e divertimento no grupo, muito interessante para aulas com propostas práticas em seguida.

Esse jogo é ideal para iniciar a aula quando as propostas seguintes demandam o uso do corpo e a necessidade das câmeras ligadas, pois, permite um estado de atenção e diversão entre os participantes que se estende para o restante da aula, contribuindo para a participação do aluno.

Jogo de improvisação, profissões.

Os participantes devem manter suas câmeras ligadas pelo menos quando estiverem realizando suas improvisações, para que os demais integrantes da aula possam assisti-los.

O professor, através da ferramenta de chat privado dentro da plataforma Zoom, ou via mensagem em algum outro meio de comunicação, envia uma profissão para o aluno ou aluna de forma que os demais participantes não tenham acesso. Esse jogador deverá, então, em alguns segundos procurar o que estiver a seu alcance em sua casa para utilizar como adereço, seja de cena ou de figurino, para representar essa profissão através de ações, sem o uso da fala. Quanto mais inusitada a profissão, mais interessante é o desafio de representá-la.

Ao final de cada improviso os alunos na posição de espectadores devem ser questionados a respeito daquilo que viram, chamando atenção para a forma como as ações foram desempenhadas e a escolha e uso de adereços pelos jogadores, observando a maneira como isso influenciou na leitura da cena.

Esse é mais um jogo interessante para explorar o uso de adereços e figurinos e estimula o aluno a ressignificar objetos que possui em sua própria casa.

Telefone sem fio.⁵²

Pegue seu telefone celular e abra sua agenda de contatos. Você pode escolher um aleatoriamente ou segundo algum critério. Ligue para essa pessoa e diga apenas: “Me conte uma história?” Caso a pessoa insista e peça mais explicações, diga apenas que você quer ouvir uma história, seja ela inventada, real, curta ou não, fica a critério do contador. Não explique mais nada. Agradeça e desligue. Em seguida, anote a história que ouviu em um papel.

O leitor ou leitora, caso queira, está convidado(a) a escrever abaixo sua história coletada.

⁵² Proposta de jogo para iniciar processo criativo desenvolvida com o Grupo de Experimentos Cênicos. A partir das histórias coletadas muito pode ser feito, é possível dar início a um trabalho de investigação dramatúrgica ou mesmo de interpretação. Fica a critério do professor. Algo de muito interessante relatado pelos integrantes do grupo ao realizar essa proposta foi perceber como a ligação é algo pessoal. Para eles a comunicação via celular acontece predominantemente via mensagens de texto e a ligação, função primeira do celular, já ocupa um lugar de intimidade tão grande que é desconfortável ligar para qualquer pessoa.

2.2 O tempo das coisas

A duração ideal para aulas de teatro é relativa e nada estanque, na verdade, não se pode pensar em algo do tipo. Há aulas de quatro horas como há as de trinta minutos e isso não necessariamente interfere na validade do que é proposto em sala. O professor, ao planejar sua aula, tem em mente o tempo disponível e faz suas escolhas a partir disso, mesmo que no início sinta dificuldades e perceba uma superabundância de propostas de atividades, é preciso estar atento ao grupo de alunos e ao andamento da aula. Já os alunos, ao envolverem-se nos processos de investigação e criação a partir do jogo, muitas vezes não sentem o peso das horas transcorrendo, pois, “o jogo existe precisamente por esse estado precário de tensão do jogador que faz *como se* ele estivesse totalmente absorvido pela situação, quando ele é capaz de escapar instantaneamente dela.”⁵³

Quanto à duração das aulas remotas de teatro do curso técnico, há duas considerações importantes a serem feitas. A primeira diz respeito à necessidade de ajuste do currículo do curso para adaptação à modalidade virtual de aulas, como dito acima, as disciplinas de História do Teatro (HT) e Meios e Modos de Produção das Artes (MMPA) precisaram ser condensadas no horário de uma única disciplina. Apesar do contexto remoto, percebemos nisso um desafio grande ao professor, o de como entrelaçar os assuntos tocantes a essas duas disciplinas e seus respectivos currículos ao longo de sua aula de forma coesa e instigante. A alternativa encontrada foi, ao criar o cronograma de aulas, organizar conteúdos correlatos a ambas, para que um contribuísse ao outro de forma a evitar a sensação de “duas aulas dentro de uma”, sendo preciso, para isso, adaptar também o próprio currículo previsto para as disciplinas e remover alguns dos assuntos pretendidos inicialmente. Assim, o cronograma apresentado anteriormente sofreu inúmeras alterações e foi reconstruído a cada semana.

Já o segundo aspecto destacado diz respeito mais diretamente à qualidade virtual das aulas remotas, as quais, impreterivelmente, são mediadas por telas tanto de computador como, mais comumente no caso dos alunos, de celular. O horário dos encontros manteve-se seguindo o período do curso noturno em sua modalidade presencial, decorrendo das 19h às 22h; portanto, eram três horas semanais de aula, uma duração elevada se considerarmos como referência o padrão de 50 minutos semanais das aulas de teatro nas escolas, mas que, na realidade, para nós eram percebidas de maneira muito mais rápida e, contraditoriamente, cansativa.

Muitas podem ser as razões para essa sensação, desde o cansaço habitual de alunos que estudam durante o dia e fazem o curso técnico durante a noite, vivenciando a mesma rotina

⁵³ RYNGAERT, 2009, p. 50

agora com aulas virtuais o dia todo, sem negar os fatores psicológicos implicados pelo contexto social enfrentado; ou mesmo o fator biológico da fadiga ocular⁵⁴, causada quando estamos expostos a mais de duas horas ininterruptas diante de telas, causando indisposição; o desânimo frente ao contexto social vivenciado e a necessidade de realizar a formação escolar de maneira remota e por vezes precária; ou pela própria arquitetura e funcionamento das mídias de comunicação, culturalmente estabelecidas e adotadas como formas de comunicação breve, com um grande fluxo de informações rasas e dinâmicas, opondo-se aos momentos das pausas e de suspensão; enfim, uma verdadeira vastidão de eventos contribuindo para esmorecimento dos alunos diante das aulas. Diante disso, propostas muito longas ou que demandam um estado mais “vagaroso”, ou momentos de pausas extensas custam a serem sustentadas, justamente por essa característica efêmera e passageira implicada às aulas pelo meio no qual estavam inseridas.

Seja pelo que for, a dinâmica das aulas exige outra organização temporal e, por conta disso, um estado de imersão completo nas propostas de jogos, aquilo que Ryngaert (2009) identifica como a *presença* do jogador, um estado de atenção intensa que o deixa, “ao mesmo tempo imerso na situação imediata, e, no entanto, aberto a tudo o que pode modificá-la”⁵⁵ parece extremamente difícil.

Essa presença caracterizada pela qualidade da atenção voltada ao jogo, já prejudicada pelos aspectos apontados acima, sofre ainda com a constante interrupção da realidade fora do ambiente de aula. Assim como a aluna que precisava cuidar de sua irmã, outros alunos também desempenhavam atividades adversas enquanto colocavam a aula apenas como “plano de fundo” para suas tarefas. É certo que mesmo em uma sala de aula em condições normais, a atenção dos alunos não é absoluta e requer ação do professor em “chamá-los” de volta para o contexto da aula, mas, ainda assim, a sala diminui as constantes interrupções exteriores, lembretes da realidade cotidiana que disputa a atenção do jogador entre ela e os novos mundos criados no jogo. Situações extremamente inusitadas e totalmente fora do contexto da aula como a mãe de um aluno oferecendo um lanche em meio a aula ou a irmã de outro entrando no quarto para pegar uma roupa durante uma cena de improviso, esses são os lembretes frequentes da realidade que os cerca e que não pode ser ignorada; diante disso, o que se constitui, então, é uma presença fragmentada, refém desses inúmeros acontecimentos externos à aula remota, mas presentes na realidade presencial de cada um e prejudiciais ao jogo, já que uma atenção viva do jogador é

⁵⁴ É possível encontrar mais informações a respeito em: <https://coronavirus.ufba.br/dicas>. Acesso em: 09/11/2020

⁵⁵ RYNGAERT, 2009, p. 55

importante para que ele se envolva no processo de aula e é difícil alcançá-la com esse imenso bombardeio de fatores externos.

Assim como o aluno jogador, o professor também é colocado em uma posição delicada, pois, ao ponto em que é preciso compreensão quanto aos aspectos sob os quais os alunos encontram-se, ainda é preciso que reafirme o contrato pedagógico, lembrando que tanto ele quanto os alunos exercem funções distintas, porém importantes, dentro do conjunto da aula e sem as quais o acordo é desfeito, como no jogo, as regras devem ser notadas pelos jogadores, caso contrário, o jogo se dissolve.

Como concorrer com tal variedade de distrações, por vezes tão mais interessantes que a própria aula? Recursos como vídeos, imagens, fotografias, músicas, textos e referências a jogos online tornaram-se aliados ainda mais presentes dentro do planejamento de aula, servindo não só para aumentar o referencial estético dos alunos, como também exercendo importante papel na tentativa de instigá-los a participar da aula; quanto a isso, ao uso dessas mídias como suporte para a aula, o meio virtual é bastante favorável já que é estruturado para isso.

Uma proposta de jogo, portanto, é um convite ao aluno para que ele pense e aja de formas diversas, para que ele vivencie situações não habituais e crie novos universos em cena e desperte em si um olhar poético, estético e crítico diante daquilo que o cerca. Mas, o jogo só acontece se os jogadores assim escolherem e se para isso estiverem dispostos, sendo o grau de envolvimento um dos fatores determinantes para que as investigações propostas possam deixar a superfície dos clichês, algo que demanda um estado de suspensão, sem as constantes interrupções enfrentadas.

2.2.1 O quão fundo conseguimos mergulhar antes de acabar o ar

No último dia de aulas do primeiro semestre de 2020 o professor propôs um momento de conversas para que cada aluno e aluna dispusesse da oportunidade de contar da sua experiência nas aulas do curso técnico, tanto as remotas quanto as presenciais, já que aquela turma estava encerrando sua trajetória pelo curso e logo iria se formar.

Cada um tem a vez da fala e divide comentários, relembra episódios marcantes, todos envolvidos em um estado bastante descontraído de muitas risadas e falas atravessadas. Em meio a isso, uma das alunas inicia um relato bastante pessoal pois sentiu-se encorajada a dividi-lo com a turma a partir do processo de criação do espetáculo cênico virtual desenvolvido ao longo do semestre. Nessa hora o estado de presença da turma mudou completamente, a atenção de

todos voltava-se inteiramente para ela e seu depoimento comovente; mesmo estando separados, era como se pudéssemos sentir a tensão no ar uns dos outros completamente envolta pelas palavras que saiam de sua boca. Por um breve momento as interrupções externas foram completamente abafadas, as lágrimas começaram a brotar em seus olhos, até que, abruptamente, sua irmã entra em seu quarto para pegar algumas roupas. A aluna cessa imediatamente sua fala sem conseguir completar seu depoimento, engole suas últimas palavras e seca as lágrimas e o silencio fica ainda mais intenso. Ela fecha seu microfone e desliga sua câmera, a turma mantém o silencio trazido por ela, até que o professor, após alguns instantes, pede para que outra pessoa prossiga.

Sustentar a atenção é como a sensação de sustentar uma bola de vidro no ar, é cansativo, mas gera um estado de imersão importante para que os jogadores acessem novos discursos através do jogo. Quando essa bola de vidro não é sustentada e se quebra no chão, essa atenção fragmentada em cacos dificulta a saída do lugar comum que o jogo possibilita. Quando alcançamos esse estado de atenção descrito anteriormente, o jogo pode levar seus jogadores a abordar sensações e discursos mais delicados de forma lúdica, transformando-os em material estético, algo que demanda uma relação de parceria e confiabilidade entre os envolvidos. A sutileza das interrupções corriqueiras pode ser grosseira e desestimulante, a presença de um “outro” em seu espaço de aula, alheio aos acordos e vínculos da turma, prejudica processos que muitas vezes desencadeiam em questões pessoais trazidas em cena e que promovem discussões efervescentes acerca de assuntos tabu, muitas vezes não bem-vindos dentro de casa ou perto dos pais, questões políticas, de gênero, de identidades. Essa é uma característica muito grave das aulas remotas, visto que a prática teatral possibilita o trabalho de temas complicados para que possam ser abordados através da metáfora, do lúdico, possibilitando um novo olhar sobre eles, os quais, mesmo quando silenciados em casa, têm na sala de aula a possibilidade de ganhar voz.

2.2.2 Lista de jogos e propostas

Os dois jogos apresentados a seguir foram tentativas de contornar os desafios em lidar com a efemeridade dos acontecimentos das aulas remotas ao buscar envolver os jogadores através do prazer do jogo.

Jogo do detetive (realizada no dia 08/10/2020)

Para esse jogo não é extremamente necessário que os alunos estejam com suas câmeras ligadas, mas, ao longo da aula, percebe-se que os próprios alunos, empolgados, querem ligar suas câmeras para participar.

O professor deverá preparar, previamente, uma história que envolva um mistério, no caso dessa proposta inspirei-me livremente no conto *Venha ver o pôr-do-sol*, de Lygia Fagundes Telles⁵⁶, transformando a história em um mistério de assassinato e acrescentando alguns personagens à trama.

A turma será dividida em duas partes, metade serão os detetives investigando o caso e a outra metade, os próprios personagens suspeitos do crime. Usando a ferramenta de divisão de salas disponível no aplicativo Zoom, os alunos devem ser separados para receber as instruções.

Ao grupo de detetives será dito somente uma parte da história.

Em um dia de sol, um grupo de crianças brincava de bola em um terreno próximo a um cemitério abandonado da cidade e, durante o jogo, a bola acabou sendo jogada com mais força acabando dentro cemitério. Então, João, uma das crianças, precisou entrar para procurar a bola a fim de continuarem o jogo. Estava andando por lá quando, de repente, ele avistou o braço de uma pessoa para fora da grade de um dos jazigos. De início ele se assustou, mas percebeu que o braço não estava em decomposição e se aproximou. Ele avistou o corpo de uma mulher jogado nas escadas do jazigo, com os braços para fora da grade como se estivesse tentando fugir. O lugar estava fedendo, ela provavelmente estava morta há alguns dias, mas não muitos, visto o estado em que seu corpo se encontrava. João voltou com os amigos para a cidade e foi até a delegacia comunicar o ocorrido.

Foi quando você ouviu essa história e tornou-se o(a) detetive do caso. O legista, após alguns exames, determinou a quem pertencia aquele corpo. Uma mulher chamada Raquel, antiga moradora daquele local.

No cemitério você encontrou uma bituca de cigarro entre a catacumba e um local que dava acesso à rua, o DNA mostrava que era de Raquel, mas não havia rastros de nenhuma outra pessoa por ali. Não era possível que ela tivesse entrado e prendido a si mesma, alguém deve ter feito isso, e as chances de ter sido um acidente eram muito pequenas. Você decidiu tratar o caso como assassinato e começou a interrogar seus suspeitos

O outro grupo de alunos será dividido entre os personagens e a eles será revelado quem é o assassino. Cada um receberá as informações das características de seu personagem e deverá basear-se nelas para realizar o improviso.

Criança - *ela estava brincando por lá no dia do ocorrido; não tem muita certeza, mas acha que viu um homem lá aquele dia, também se lembra de ter ouvido um grito, mas na hora achou que fosse apenas um pássaro. E lembra-se também de ter visto um táxi descendo a estrada, como se estivesse voltando do cemitério, não viu quem estava no táxi, mas como a cidade era pequena ele sabia quem era o taxista, já que não havia muitos.*

Motorista do táxi - *Ele confirmou ter levado a Raquel até próximo ao cemitério, disse que ela estava sozinha, mas disse que apenas a deixou lá e foi embora. Após uma investigação, o detetive descobriu que o motorista tem ficha na polícia por já ter agredido fisicamente sua ex-esposa.*

Ricardo - *Um amigo de infância da vítima, mora perto do cemitério. Teve um caso romântico com Raquel no passado, mas ela o deixou pelo namorado atual, um homem rico e bem sucedido ao contrário de Ricardo, que estava em uma situação financeira bastante precária. Ele disse que não via Raquel há anos, desde que ela terminou com ele e mudou-se.*

⁵⁶ Conto presente no livro de Lygia Fagundes Telles, *Venha ver o pôr do sol*, publicado pela primeira vez em 1988.

Namorado de Raquel - Um homem muito rico, envolvido com alguns negócios ilegais, assim ele conseguiu sua fortuna. Um homem bastante elegante, mas conhecido por ter um certo “pavio curto”. Ele sabia que no passado a Raquel mantivera romances com outros homens, mas a perdoou com a condição de que aquilo nunca se repetisse. Os dois tinham uma viagem marcada para dali algumas semanas. Ele disse que no dia do ocorrido estava fora da cidade cuidando de negócios, mas não podia revelar onde estava e nem quais eram os negócios.

Amanda (Amiga de Raquel) - Uma das amigas da alta sociedade que Raquel havia feito. Não eram exatamente melhores amigas, mas sabiam manter muito bem as aparências. Ela era apaixonada pelo namorado de Raquel e queria muito ficar com ele, poderia fazer qualquer coisa para conseguir isso. Ela disse a você que Raquel e Ricardo ainda mantinham um romance escondido. Foi vista com Raquel, no dia de sua morte, pela manhã, tomando café em uma confeitoria na cidade, algumas horas antes de Raquel ser assassinada.

Assim que os dois grupos estiverem cientes das informações cabíveis a cada um, todos devem retornar para a mesma sala para iniciar o jogo. Os detetives devem conduzir um interrogatório com o objetivo de descobrir o culpado pela morte de Raquel. Já os alunos-personagens têm como objetivo individual não serem considerados culpados, e podem criar informações a partir daquelas ditas anteriormente, sempre atentos aos depoimentos dos demais para não acabarem prejudicando a si mesmos. O jogo acaba quando os detetives chegarem a um consenso e indicarem um culpado. O caso será resolvido com a leitura do conto.

A ideia inicial para essa proposta surgiu a partir de um jogo online que ficou popular no período das aulas e era frequentemente comentado em aula pelos alunos (*Among us*), o qual consiste, basicamente, em descobrir o personagem impostor/assassino dentro do grupo de jogadores. Essa proposta deixou a turma bastante empolgada em perceber a possibilidade de transformar um jogo online em um procedimento de jogo dentro da aula de teatro. E após esse jogo de improviso, a leitura coletiva feita do conto se tornou mais interessante, já que os alunos estavam empolgados em descobrir sobre o “assassinato.” A aula foi bastante dinâmica e foi possível perceber um estado de atenção muito maior durante todo o tempo.

Jogo da carta

O jogo foi apresentado pelo professor e requer que os jogadores estejam com suas câmeras abertas, pelo menos durante suas próprias cenas.

Peça aos alunos que peguem uma folha de papel em branco e dobrém-na no formato de uma carta. O espaço de jogo deve ser delimitado pelo que é captado em vídeo no enquadramento da câmera. A carta deve ser posicionada no espaço de jogo e o jogador inicia a cena fora dele.

Ao sinal de início, o jogador deverá entrar em cena, “ler” a carta e, através de suas expressões corporais, mostrar ao público seu conteúdo. Não é permitido o uso de fala.

Ao final, os demais alunos podem dizer suas impressões e fazer comentários quanto ao que foi apresentado, sob a orientação do professor.

Ao longo das aulas outros elementos podem ser acrescentados ao jogo como, por exemplo, a escolha de adereços de cena e figurino para comporem a estrutura da apresentação, a escolha da iluminação usada na cena etc.

Nesse jogo foi possível introduzir a exploração de algumas linguagens, como iluminação, maquiagem, figurino e cenário. De forma progressiva ao longo das aulas, re-jogamos várias vezes sempre acrescentando mais um aspecto a ser pensado pelos alunos. A cada vez a partitura corporal e a construção da cena se tornava mais elaborada e interessante e esse acabou se tornando nosso processo de improviso para a finalização do semestre.

Todos os sentidos menos um, todos os sentidos através de um.⁵⁷

Estamos territorialmente afastados, as características do local onde me encontro não são as mesmas do local onde você se encontra. Nossos corpos não dividem as mesas sensações de temperatura, umidade, tato, odores. Mas nos vemos na tela, nosso maior veículo de comunicação com o espaço em que um e outro encontram-se é a imagem – recortada, enquadrada e pixelada.

Me conte, então, aquilo que eu não vejo. Feche os olhos e perceba o ambiente a sua volta. Repare em tudo aquilo que não pode ser reparado pelo sentido da visão. Sinta os cheiros, ouça os sons, perceba o que toca sua pele. A partir dessas percepções, descreva verbalmente esse ambiente para os colegas.

O leitor ou leitora caso queira, pode escrever abaixo.

⁵⁷ Proposta de jogo para início de processo criativo investigando o espaço, elaborada com o Grupo de Experimentos Cênicos. A proposta pode ser adaptada para a escrita e, através das características descritas por cada um, outras propostas podem ser desencadeadas, como por exemplo, algum jogo de exploração do espaço partindo das descrições, ou um jogo de criação de personagens etc. Fica a critério do professor.

2.3 Não estamos todos no mesmo barco

Apesar de, em uma perspectiva geral, estarmos todos inseridos no mesmo contexto social, experienciando os reflexos da pandemia e da quarentena, a forma e a intensidade dessa experiência varia enormemente, afinal, retomando Boaventura citado no início desse texto, “a atual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade”⁵⁸ carrega em seu âmago, como causa e consequência, a acentuada disparidade econômica e social da atualidade, algo que na escola é evidente em muitos aspectos, seja no plano individual de cada aluno, ou no plano institucional.

Se considerarmos os inúmeros contrastes sociais e econômicos dos quais o corpo discente das escolas brasileiras provém – fator perceptível, sobretudo, na rede pública, mas não exclusivamente – é interessante pensar na instituição escolar e especificamente na sala de aula, enquanto edifícios concretos, como uma forma de contornar esse cenário, não deixando o aluno completamente à mercê de seus próprios recursos materiais. Se o aluno não possui local adequado para estudo em sua casa, ou algum material ou objeto específico e assim por diante, de maneira que isso coloque-o em detrimento dos outros alunos para a realização do que é pedido pelo professor, na escola ele tem acesso às mesmas condições estruturais que os demais.

Mesmo que em níveis distintos, variando de uma instituição para outra, ainda assim a sala de aula se propõe como uma espécie de ponto de partida equânime, a qual oferece condições semelhantes a todos os alunos ali presentes para diminuir a ocorrência de vantagem de um sob outros nos processos educativos. Evidentemente essa é uma questão bastante complexa, já que as disparidades entre as redes de ensino brasileira são enormes, fazendo com que haja escolas tecnologicamente muito bem estruturadas, com um corpo docente completo, um ambiente agradável, abastecido de recursos didáticos e outras escolas tão deficientes nesses quesitos, algo que automaticamente coloca os alunos da primeira em posição privilegiada nos processos de ensino e aprendizagem com relação aos demais. Embora reconheça a impreterível necessidade de fomentarmos cada vez mais as discussões a respeito do tema, do que se trata aqui é do recorte de alunos de uma única turma, inseridos em um mesmo contexto escolar. Estando eles agora cada um em sua casa, contando exclusivamente com seus recursos próprios, há um desnivelamento entre a possibilidade de atuação dos participantes.

A relação com o espaço, seus recursos e suas materialidades mostra-se de fato como um dos desafios mais contundentes da modalidade remota de aulas e, sobretudo, devido a sua característica desterritorializada, desperta vasta gama de variantes demandando do professor

⁵⁸ SANTOS, 2020, não paginado

um árduo trabalho de constante adaptação, a necessidade de “fixar-se no real imediato,”⁵⁹ de percepção ativa nos integrantes de grupo e no decorrer da aula. É primordial que o professor conheça os recursos dos quais dispõe para poder planejar sua aula com maior segurança, algo indicado por Ryngaert (2009), a fim de que faça escolhas com maior confiança e de forma mais enriquecedora e instigante aos alunos; como, por exemplo, planejar um jogo que demande exclusivamente um ambiente que permita grande mobilidade corporal se isso é uma impossibilidade para alguns alunos? Como planejar uma aula que já na proposta do professor não exclua nenhum aluno e possibilite que todos possam participar e que não sejam prejudicados pelas faltas de recursos em suas casas?

Mesmo que no jogo possamos contar com a possibilidade de independência a um certo tipo de espaço adequado ou mesmo materiais adequados, tendo no próprio jogador em relação com outros jogadores o cerne do ponto de partida para as descobertas e processos formativos, ainda assim, é complexo lidar com a elaboração de propostas de aulas tendo em vista a observância a um currículo que pressupõe a introdução de princípios da produção teatral como, por exemplo, maquiagem.

A aula de introdução a conceitos da maquiagem teatral foi um grande desafio. Partindo do princípio de que decidimos não apresentar conceitos apenas de forma teórica e que buscaríamos propor maneiras para que os alunos experimentassem e jogassem com as novas linguagens apresentadas, planejar uma aula em que os conceitos de maquiagem trazidos e a prática realizada fossem complementares, de forma que nenhum aluno fosse excluído da proposta de aula simplesmente por não ter algum material específico em casa, foi algo bastante complexo. Mesmo para as aulas de figurino, cenografia, ou mesmo iluminação, era mais fácil trabalhar com aquilo que eles possuíam; roupas, acessórios, trabalhar o enquadramento da câmera para estudar o cenário, luzes do celular ou de abajur são materiais mais “garantidos”, ao contrário de artigos de maquiagem, como foi o caso.

Antes de planejar a aula foi preciso identificar quais os materiais estavam à disposição dos alunos e, como já era imaginado, alguns deles disseram não possuir nenhum item de maquiagem enquanto outros possuíam uma grande quantidade. A partir disso foi preciso pensar em uma proposta adaptável para ser adequada de acordo com as possibilidades de cada um deles, o que resultou no plano de aula apresentado abaixo.

A solução encontrada para trabalhar essa linguagem com os alunos foi apresentar o conceito de luminosidade na maquiagem, explorando os contornos criados com a sombra e a

⁵⁹ RYNGAERT, 2009, p. 197

luz e explorá-los tanto pelos materiais de maquiagem em si – como iluminador e contornos – como por uma fonte de luz, como a lanterna do celular. Como já havíamos passado pela aula de iluminação, todos já haviam experimentado algum jogo com as fontes de luz disponíveis em suas casas, assim, essa proposta possibilitou retomar alguns conceitos estudados anteriormente e introduzir novos. Foi muito interessante perceber como aqueles alunos que não possuíam itens de maquiagem em casa, diante da possibilidade de realizar a proposta utilizando uma fonte de luz, conseguiram compreender o conceito apresentado e abordaram a proposta de aula de forma muito interessante. Por essa aula acontecer já no final do semestre a turma já estava mais disposta a participar e a vergonha que antes impedia muitos de ligarem suas câmeras foi aos poucos diminuindo.

2.3.1 Planejamento de aula

Aula de maquiagem 1

Plano de aula para 2 horas

Objetivos Gerais: Conhecer o dramaturgo William Shakespeare e sua obra, ter um primeiro contato com a maquiagem no teatro e o uso de luz e sombra para criar dimensões diferentes na face.

Anteriormente, via mensagem no grupo de WhatsApp da turma: pedir para que os alunos levem para a aula itens de maquiagem disponíveis a cada um, podem ser o que eles tiverem à disposição em casa (sombra, lápis, delineador, iluminador etc.) e uma fonte de luz móvel (lanterna, celular, vela, fósforo etc.). Caso o aluno não possua nenhum item de maquiagem, a proposta pode ser adaptada com o uso da fonte de luz.

Dar início à aula sondando o que os próprios alunos já ouviram falar, assistiram ou leram de Shakespeare. Após suas respostas, introduzir Shakespeare dentro de seu contexto histórico e comentar algumas de suas obras.

A seguir o professor deverá projetar na tela o excerto escolhido de uma peça para ser realizada a leitura dinâmica e conjunta do texto (*Romeu e Julieta*, excerto da cena 3, ato 5)⁶⁰. Ao final da leitura perguntar as impressões dos alunos, como eles imaginam essa peça sendo encenada?

⁶⁰ SHAKESPEARE, 2011

A seguir, através do compartilhamento de telas, exibir trechos de 3 vídeos de encenações da peça Romeu e Julieta no Globe Theater (primeiro vídeo do projeto *Playing Shakespeare for young people*, produção de Deutsche Bank, 2019; segundo vídeo Romeu e Julieta do grupo Galpão, 2012; terceiro vídeo da produção de Dominic Dromgoole, 2009).

<https://youtu.be/wFBWXRqa7Gs>

<https://youtu.be/pNvTDEplX0o>

<https://youtu.be/8TuR24xhtYg>

A partir dos vídeos, recordar brevemente com os alunos assuntos tratados em aulas anteriores, a respeito da estrutura do teatro, o tipo de iluminação usada naquela época, das diferentes escolhas de figurinos e adereços, perguntar o que puderam reparar da maquiagem usada em cada uma das versões, quais aspectos chamaram atenção?

Nesse momento o professor deve pedir para que todos liguem suas câmeras e desliguem as luzes do ambiente em que estiverem (verificar a disponibilidade de cada aluno). Cada um vai pegar a fonte de luz escolhida, aproximar seu rosto da câmera e mover a fonte de luz ao redor do rosto (de cima, de baixo, de lado etc.) criando sombras e contornos em sua face. Realizaremos esse experimento por alguns minutos para que todos possam perceber que efeitos as luzes e as sombras causam na face. Peça para que os alunos digam o que cada posição de luz causou na aparência de seus rostos, quais as características percebidas e qual a sensação causada com a luz vindo de cima, a luz vindo de baixo etc., por que essa sensação? Quais partes ficam iluminadas e quais ficam com sombra? Como as partes iluminadas são percebidas? Como as partes escurecidas são percebidas? Deixe que os alunos falem suas impressões e encaminhe a conversa para que percebam que podemos criar volume e alterar formatos em nosso rosto apenas com o uso de luzes e sombras e que com a maquiagem podemos recriar esse efeito.

A seguir, os alunos serão divididos em grupos de 5 integrantes (Romeu, Julieta, Frei Lourenço, Baltasar, Páris) através das salas simultâneas criadas no Zoom. O grupo deverá conversar e pensar nas características físicas desses personagens a partir do que foi possível perceber pela leitura e pelo que imaginam. Ao definirem essas características, deverão criar uma maquiagem que mostre quais são elas e como eles querem representá-las, pensando onde criar sombras e

onde criar pontos de luz no rosto para que o mesmo assuma o formato desejado. Se quiserem podem pensar em figurinos também.

Cada grupo apresentará seu trabalho para todos e a turma é convidada a dizer suas impressões a respeito do que viram. Os integrantes do grupo não podem falar, apenas os espectadores.

- Caso algum aluno não tenha itens de maquiagem e queira fazer a atividade, permita que ele utilize sua fonte de luz para realizar o mesmo exercício que os demais, criando as sombras e luzes que seriam feitas com maquiagem.

Após as apresentações das maquiagens e da conversa em grupo, finalizar a aula

Capítulo 3 – Terra à vista.

Há muitas razões pelas quais notamos a importância em estudar as práticas pedagógicas teatrais inseridas nas mídias digitais de comunicação, muitas das quais encerram-se na própria necessidade presente de continuar os processos de ensino e aprendizagem, visto o contexto em que nos encontramos. Mas, para além disso, há uma discussão que se mostra imprescindível e iminente, fruto das novas deliberações legislativas acerca do sistema de ensino brasileiro. Temos à nossa frente a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual prevê novas estruturas para a organização escolar, sobretudo para o ciclo do Ensino Médio, com a proposta de implementação de uma parcela de sua carga horária a ser realizada à distância.

Pesquisadores e profissionais da educação não podem ficar alheios ao estudo desse documento, especialmente diante do contexto social e político em que nos encontramos. Assim, a seguir há algumas considerações a respeito de tal proposta à luz das análises feitas e expressadas acima acerca das aulas remotas durante o período de quarentena. Sem dúvida as comparações realizadas não devem ser feitas de forma absoluta, já que a segunda acontece em caráter emergencial, sem a organização estrutural da primeira, mas, ainda assim, é interessante observarmos os aspectos gerais tocantes a ambas.

3.1 Breve contextualização

Em 1988, quando foi promulgada a Constituição vigente no Brasil, em seu artigo 210⁶¹, é previsto o estabelecimento de conteúdos fixos comuns ao ensino básico no território brasileiro e em 1996, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394), há a regulamentação da BNCC. Mesmo com a previsão e regulamentação em documentos legais, sua criação só se dá de fato anos depois, quando em 2015 é disponibilizada a primeira versão do documento para consulta pública, a fim de fomentar análises e debates acerca das propostas em seu texto. Em 2018, já em sua 3º versão, a BNCC é homologada pelo então ministro da educação, Rossieli Soares, fazendo com que, a partir de então, o Brasil possuísse uma base comum para todos os currículos escolares nacionais.

⁶¹ “Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988)

Seu processo de escrita foi conturbado, passando de um momento aberto aos debates e à consultoria pública para um momento final restrito apenas aos redatores do documento. O processo de escrita do documento para o Ensino Médio em si foi relativamente rápido, o que por muitos educadores foi considerado problemático, principalmente por não ter sido aberto à consulta pública, ter apresentado mudanças com relação à versão liberada anteriormente e por propor estruturas organizacionais e pedagógicas muito diferentes das atuais.

Diversos pontos do documento requerem nossa atenção, sobretudo diante das mudanças enfrentadas pela disciplina de Artes – agora um componente curricular⁶² – mas, nosso interesse volta-se, aqui, para a organização estrutural proposta para o ciclo do Ensino Médio, mais atentamente à regulamentação da possibilidade de realização de uma parcela do ensino médio regular à distância, sendo 20% para o diurno, 30% para o noturno e 80% para a educação de jovens e adultos (EJA). Desde 2017 o Governo Federal mostra-se favorável a uma maior ampliação da oferta do ensino médio à distância sob o preceito de baratear custos da educação básica e ampliar seu acesso, e nesse documento, com a validação do que antes era apenas uma alternativa, é possível que isso desperte um precedente para que cada vez mais o sistema de educação brasileiro caminhe para essa direção. Ainda mais, há a preocupação de que o atual contexto de isolamento social e aulas remotas, se mal avaliado, seja utilizado com interesses distorcidos, validando tais propostas.

Sendo promulgada em 2018 com 5 anos para sua implementação, as mudanças propostas pela BNCC ainda não são evidentes, muitas escolas, instituições e órgãos ainda estão se adequando a essa nova estrutura, a qual requer sensíveis alterações na forma como a escola organiza-se hoje. Mas, ao sermos surpreendidos com a necessidade emergencial de uma migração dos processos educativos para a modalidade à distância, foi possível experienciar alguns dos problemas antes presentes apenas nas hipóteses e teorias, agora na prática. Essa vivência forçada e ampla de educação à distância nas escolas brasileiras assinalou problemáticas que precisam ser levadas em consideração ao se decidir o futuro do sistema de educação do Brasil.

3.2 Encarando uma realidade concreta

Como dito anteriormente, por não dispormos ainda de um número significativo de escolas adequadas às estruturas da Base, o que podemos fazer é levantar hipóteses partindo do

⁶² Com a nova proposta estrutural da BNCC não há mais as divisões por disciplinas. Há uma organização de áreas do conhecimento, cada uma composta por seus respectivos componentes curriculares e unidades temáticas. Artes encontra-se como um componente curricular da área de Linguagens e suas tecnologias.

documento em fricção com a realidade apresentada nas escolas, e justamente esse é o primeiro fator destacado. O acesso à internet nos domicílios brasileiros é de aproximadamente 67%, sendo que na classe A há uma abrangência de 99%, na classe B 94% e 76% e 40% para as classes C e DE, respectivamente⁶³, sendo as duas últimas a maior parcela do público atendido pela rede pública de ensino. A tabela abaixo exemplifica de maneira simples os números de acesso aos equipamentos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) no Brasil.

CONTEXTO BRASILEIRO		
Acesso a equipamentos de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)		
 Acesso à internet 67% dos domicílios possuem acesso à internet <ul style="list-style-type: none"> • Classe A: 99% • Classe B: 94% • Classe C: 76% • Classes D/E: 40% Principais motivos da falta de acesso: <ul style="list-style-type: none"> • 27% alto custo • 18% não sabe utilizar 	 Dispositivos mais utilizados para acessar a internet 93% dos domicílios brasileiros acessam pelo celular <ul style="list-style-type: none"> • Classe A: 100% • Classes D/E: 84% 42% dos domicílios brasileiros acessam pelo computador <ul style="list-style-type: none"> • Classe C: 47% • Classes D/E: 9% 	 TV nos domicílios brasileiros Mais de 70 milhões de domicílios possuem TV (96% do total no Brasil) <ul style="list-style-type: none"> • Classe A: 100% • Classe B: 99% • Classe C: 97% • Classes D/E: 92%

Figura 4 Contexto brasileiro de acesso ao TIC. Fonte: Cetic (2018). Elaboração: Todos Pela Educação.

É imprescindível que esses dados sejam observados, considerando a internet o meio de comunicação mais frequente para a realização de aulas à distância, é preciso ter em mente que uma imensa parcela dos estudantes não terá acesso ou terá um acesso precário a esse recurso, impossibilitando um acompanhamento satisfatório das aulas. E quando pensamos em acesso não nos referimos apenas a um computador ou celular com rede de internet, mas também a um local adequado para estudo, tempo hábil para acompanhamento das disciplinas e material didático necessário para as aulas, aspectos que mostraram-se fundamentais na experiência das aulas remotas observadas durante a pesquisa e fatores decisivos na qualidade das mesmas. Durante o isolamento social foi possível perceber que uma imensa maioria das escolas não estava preparada com recursos tecnológicos, financeiros ou pedagógicos para a realização de aulas à distância – algo compreensível diante do contexto – e, mesmo frente às tentativas das instâncias governamentais responsáveis em apresentar propostas para contornar tal situação – como o oferecimento de uma quantidade mínima necessária de pacote de dados a cada aluno – tais ações mostraram-se insuficientes. As escolas particulares provavelmente apresentariam menores dificuldades nessa transição, mas, essas representam somente uma pequena parcela

⁶³ TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 10

das instituições de ensino brasileiras, cerca de 23%⁶⁴, havendo uma maioria absoluta de escolas da rede municipal de ensino, as quais, de acordo com o gráfico apresentado anteriormente (Figura 2) foram as que demonstraram maiores dificuldades na transição para a modalidade remota por serem as menos preparadas estruturalmente.

Diante disso, levando em conta que as adaptações necessárias para a implementação do ensino à distância obrigatoriamente em larga escala e de maneira não excludente demandam uma modificação profunda na estrutura social em diversos setores, não apenas na educação, mesmo que não fossemos surpreendidos de maneira brusca pelo ensino à distância em decorrência da pandemia, talvez o período de tempo para a adaptação das instituições previsto pelo documento ainda não fosse suficiente para que ela acessasse de maneira abrangente e com qualidade a todos os alunos inseridos no sistema educacional, assim, possivelmente nos depararíamos com a implementação de práticas improvisadas e precárias, desestimulantes para o aluno. Ao contrário do discurso defensor de tal estrutura, validando a educação à distância como forma de ampliar a abrangência da educação básica, ela corre o risco de transformar-se em mais uma forma de exclusão de alunos dos processos formativos.

Na tentativa de driblar a condição heterogênea em que os alunos se encontram, a atuação dos professores foi essencial durante o isolamento, buscando alternativas pedagógicas, explorando diversos meios e materiais a fim de mitigar os desafios de acesso, aproximar e estimular o aluno nos processos educativos durante esse período difícil. Isso demandou um trabalho árduo, exigindo do professor um expediente com carga horária maior, com planejamento de aulas, busca de recursos didáticos, gravação e edição de vídeos entre tantas outras novas funções atribuídas ao docente. O que nos leva ao segundo ponto em destaque, não sabemos como será o formato das aulas à distância, já que, pelo documento, ficam a cargo das redes e instituições decidirem, mas, é certo que demandarão uma nova forma de atuação do professor. Pensemos em duas hipóteses, uma com aulas síncronas e outra com aulas assíncronas. A primeira muito se aproximará dos desafios descritos no capítulo anterior, mas ainda assim, é a modalidade que mais possibilita ao professor o acompanhamento e a percepção da turma, podendo identificar a maneira como os alunos recebem suas propostas para modificá-las caso necessário, algo essencial para as aulas de teatro, por exemplo.

Já o segundo cenário desperta preocupações de outra ordem, na ocorrência de aulas assíncronas, provavelmente através de vídeos instrutivos seguidos por um conjunto de atividades, qual será o futuro do corpo docente nas escolas? De forma presencial, um professor

⁶⁴BRASIL, 2020, p.12

é necessário para uma quantidade definida de alunos por um período determinado de tempo, de forma ideal, para que possa atender da melhor maneira possível as necessidades apresentadas pelo grupo de alunos. Em se tratando de vídeos instrutivos, um professor é necessário para uma quantidade indefinida de alunos e indefinida de horas, um único vídeo pode atender a necessidade de uma disciplina no Brasil todo. Assim, o aumento da carga horária realizada à distância pode representar uma possível diminuição da contratação de docentes nas escolas, já que não seria mais necessário preencher todas as horas aulas de cada turma exclusivamente com um único professor. Assim, a grande quantidade de profissionais formados na área da educação que hoje já enfrentam o problema da falta de vagas de trabalho nas escolas ficaria ainda mais maciça.

3.3 O que esperar para o teatro?

Como dito no primeiro capítulo deste texto, o teatro ocupa uma posição dicotômica na escola devido a um pensamento enraizado que sobrepõe os processos de aprendizagem pautados na relação corporal em detrimento da razão e do conhecimento científico. O aprendizado do teatro, como diz Caon (2012) passa pela corporalidade e pela metáfora, pois este possui significados que precisam do corpo para serem acessados e “de difícil apreensão pela via do saber estritamente ‘científico’ ”.⁶⁵ Com a realização dessa pesquisa e o acompanhamento próximo das aulas remotas de teatro, a impossibilidade, ou mesmo uma possibilidade reduzida de promover práticas corporais e sensíveis com os alunos, pelas diversas razões descritas, foi de fato uma das grandes perdas impostas pelo meio digital, sendo ela fruto de grandes desafios no planejamento das aulas. Essa relação com a corporalidade e as práticas corporais para os processos de ensino e aprendizagem do teatro são essenciais, e não só a ele, pois

A educação ocorre não apenas pelo fluxo de informações trocado explicitamente entre educador e educando, mas pelas e nas interações sociais e corporais que se estabelecem entre eles, assim como pela modelagem de práticas corporais, espaciais e temporais.⁶⁶

Defender uma ampliação da educação à distância na educação básica é desconsiderar tais fatores tão importantes para o aprendizado de teatro na escola – é desconsiderar o próprio lugar do ensino de teatro na escola – e é prejudicial mesmo para os processos formativos como um todo. Pensando em uma formação integral do indivíduo, como propõe o próprio documento da Base, a qual reconhece que

⁶⁵ CAON, 2012, p. 125

⁶⁶ IBIDEM, p.125

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.⁶⁷

A falta do convívio e das interações sociais permitidas dentro do ambiente escolar pode ser fator prejudicial ao desenvolvimento social dos alunos. Além disso, assim como as práticas teatrais na sala de aula, a escola é um local que estimula aos alunos um pensamento crítico e reflexivo, promovendo diálogos com assuntos que podem muitas vezes não ser autorizados ou bem recebidos em casa, como questões de raça e gênero, debates políticos etc, visto o que foi relatado anteriormente a respeito das experiências vividas no ensino remoto pandemico. A perda da possibilidade de trabalho com esses conteúdos é algo extremamente preocupante, algo que talvez atenda aos desejos de uma escola “sem doutrinação”, mas que na realidade empobrece o discurso do aluno e a própria prática teatral se a percebemos, quando realizada de forma consciente, como “uma maneira de atuar no mundo como sujeito e, portanto, como enunciador de um discurso, com todas as matrizes que ai se pode conceber.”⁶⁸

Temos muito a ganhar quando nossa prática derruba barreiras que tendem ao congelamento. Temos muito a ganhar quando focalizamos nossos esforços em um processo teatral que traz em seu bojo, indissociável, uma ampliação da consciência de quem o vive.⁶⁹

Não sabemos se o teatro será de fato considerado para a modalidade à distância no primeiro momento nem como será a configuração desse modelo de aulas, mas, diante do crescente apoio para que a educação básica seja direcionada por esse caminho, é preciso estarmos preparados para caso essa proposta aconteça. O ensino de teatro já se encontra em posição delicada dentro da estruturação da Base, perdendo seu posto de disciplina no rol de nomenclaturas escolhidas, e, apesar de muitas propostas interessantes para o trabalho do professor em sala de aula, há muitas brechas para que seja justificado o não oferecimento dessa disciplina nas escolas ou, para que seja oferecido de maneira a desconsiderar a esfera do trabalho corporal, tão importante dentro da prática teatral.

⁶⁷ BRASIL, 2018a

⁶⁸ SOLER, 2006, p. 106

⁶⁹ PUPO, 2015, p. 21

Conclusão ou um relato das faltas

O médico perguntou
 - O que sentes?
 E eu respondi:
 - Sinto lonjuras, doutor. Sofro de distâncias

Caio Fernando Abreu

Antes eu sempre queria ter uma máquina de teletransporte, para poder evitar a demora do trajeto entre os lugares. Mas, agora que eu posso apertar um botão e estar em um lugar, apertar outro botão e estar em outro lugar, eu não quero mais. As trajetórias são necessárias.

(Fala de uma das integrantes do grupo de experimentos cênicos, 20 de outubro de 2020.)

Em março de 2020 embarcamos em uma viagem sem data de chegada, abandonamos os encontros presenciais e coletivos, marcas do *acontecimento convivial* e da prática teatral desde sua origem e nos permitimos, diante da necessidade, experimentar esse novo meio desterritorializado do tecnovívio, o qual abarcou nossos processos criativos e formativos dentro e fora da sala de aula. Mesmo sofrendo os desafios das distâncias e da solidão, encontramos na relação com o outro, mesmo que mediada pelas telas, formas de continuar criando diálogos e mobilizando corpos e discursos através da prática teatral.

Durante todo o período de aulas remotas houve uma grande preocupação por parte de professores e pesquisadores quanto à qualidade da aprendizagem dos alunos nas aulas remotas virtuais, uma preocupação completamente válida, visto que é complicado perceber se o aluno ou aluna está de fato envolvido na aula, seja pelas câmeras desligadas nas aulas síncronas interativas ou, pela falta completa de contato com os alunos nas modalidades monoativas, nas quais há interação apenas com alguma plataforma para postar e receber atividades a serem realizadas. A grande maioria dos alunos do curso técnico quando questionados se consideravam estar conseguindo aprender nas aulas remotas respondeu afirmativamente, dizendo não sentir dificuldades em entender os aspectos teóricos apresentados pelo professor, apesar das variadas dificuldades tecnológicas e pessoais; mas, ainda assim, sempre completavam dizendo que sentiam muita falta de poder estar presente com os demais colegas, estar presente em sala de aula, do toque e do contato físico com a turma e com os professores, de poder experimentar tudo aquilo que era abordado em aula.

Uma das piores (dificuldades) é ter que ficar trancado dentro de casa. Isso mexe com a cabeça. [...] O professor mesmo que ‘tá’ te dando aula, por muito tempo você nem sabe quem é ele. (Aluno A, entrevista concedida em 22/10/2020)

Isso reforça o que foi dito anteriormente, não podemos desconsiderar esse aspecto tão importante do processo formativo dos alunos e ainda mais importante para o ensino de teatro, entendendo que não basta apenas uma formação teórica e voltada para o desenvolvimento racional, “antes de palavras serem ditas em sala de aula, nós nos encontramos como corpos. Lemos uns aos outros com o olhar.”⁷⁰ Através de propostas envolvendo jogos de improvisação para abordar os conteúdos do currículo, percebemos uma forma interessante de trabalho nas aulas remotas, uma forma que possibilitou contornar parte das dificuldades tão desanimadoras. Ao trabalharmos com a ressignificação do espaço e dos objetos da casa de cada um, lançando a eles um olhar que percebe suas possibilidades estéticas, os alunos sentiram-se instigados a participar das aulas, o que também impulsiona o professor em seu trabalho de formulação de aulas.

“Por mais que tenham algumas coisas que não dá ‘pra gente’ usar no virtual, que daria no presencial, também têm várias coisas que a gente pode usar no virtual que não daria no presencial. ‘Tipo’ as coisas que a gente tem em casa, que a gente consegue usar na aula.” (Aluna LM, entrevista concedida em 26/10/2020)

Mas, apesar dos esforços numerosos de diversos profissionais da educação, muitos alunos não foram atingidos pelas aulas remotas e muitos daqueles que foram atingidos acabaram desistindo, como no caso das duas turmas acompanhadas durante a pesquisa, com um número total de 12 desistências nas primeiras 4 semanas de aulas. Mesmo entendendo que o contexto no qual as aulas remotas estavam inseridas pode ter sido fator decisivo para essas desistências, ainda assim, diante disso podemos refletir a respeito do discurso de que a maior flexibilização do ensino básico sendo oferecido a distância pode auxiliar em uma maior abrangência.

Não podemos deixar de notar que é por meio do ensino formal brasileiro, sobretudo na rede pública, que os jovens encontram a maior possibilidade de mudança de sua situação econômica, que através da formação básica, e uma consequente formação acadêmica, conseguem acessar cargos de maior alcance financeiro, sendo o sistema de educação um fator

⁷⁰ HOOKS, 2020, p. 231

importante para a melhoria no poder aquisitivo dessas famílias. Ao passo em que aceitamos tais medidas de “flexibilização” em prol do acesso da variada gama de adolescentes brasileiros, inseridos nos mais diversos contextos econômicos e sociais, sob a justificativa de que é preciso adaptar o cronograma escolar para que aquele jovem que precisa trabalhar também tenha acesso à educação formal, estamos de forma indireta aceitando também a normalização de que jovens adolescentes precisarem trabalhar para auxiliar no sustento de suas famílias ao invés de promovermos mudanças que possibilitem de fato uma modificação no contexto social desse jovem, para que ele possa comprometer-se sem impedimentos com sua formação escolar.

Além disso, é desconsiderar todo o aspecto psicossocial envolvido em processos de ensino e aprendizagem, estabelecendo que a educação se trata apenas do aprimoramento dos conhecimentos científicos e racionais, desmerecendo, dessa forma, diversas áreas do conhecimento presentes dentro da escola, entre elas o teatro.

É evidente que as relações entre os processos educativos e as mídias de comunicação estão cada vez mais próximas e intensas, até mesmo o Teatro vê suas práticas sendo inundadas por essas novas tecnologias, e esse diálogo é importante e necessário a fim de que não fiquemos presos a práticas estagnadas. Há nessa aproximação férteis possibilidades de redescoberta das práticas educacionais e teatrais, mas que devem ser estudadas e não utilizadas de maneira indiscriminada. Essa pesquisa aborda apenas alguns dos aspectos dessa complexa relação entre teatro, educação e mídias de comunicação, relação que a partir de agora terá cada vez mais lugar dentro do âmbito de discussões e pesquisas nessas áreas mas que essa crescente interação não nos faça esquecer que as trajetórias são necessárias, que as lonjuras são doloridas e que as práticas teatrais são transformadoras e podem sempre ser transformadas.

Referências⁷¹

- ALMEIDA JUNIOR, José Simões de & KOUDELA, Ingrid Dormien. **Léxico de pedagogia do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015
- AQUINO, Julio Groppa. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: **Autoridade e autonomia na escola.** São Paulo: Summus, 1999
- AYRES, Amanda Aguiar. **Processo criativo e atuação em telepresença na formação de professores de teatro.** 2013, 147f. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Brasília,
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **A ideia do cinema,** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição** da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988
- BRASIL. Casa Civil. **Lei n° 9.394**, de 20 de dezembro de 1996
- BRASIL. (2018 a) Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>
- BRASIL. (2018 b) Ministério da Educação. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622
- BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da educação básica 2019.** Brasília, INEP/MEC, 2020
- CAILLOIS, Roger. **Man, play and games.** Publicado por: University of Illinois Press, tradução de Meyer Barash, 2001
- CAON, Paulina Maria. Corpo, escola e ensino de teatro em escolas públicas de Uberlândia (Minas Gerais). In: **Revista SPAs**, vol. 2, n.1, dez. 2012, p.121-132
- CARVALHO, Filipe Veziane Lembi de. A educação em quarentena: oportunidade de mudanças na direção de uma maior interdisciplinaridade. In: **Pedagogia em ação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, 2020
- CETIC. **Pesquisa TIC Domicílios 2018.** Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Acesso em: 10/11/2020.

⁷¹ De acordo com a ABNT NBR 6023 2018

- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro:** provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, Edições Mandacaru, 2006.
- DUBATTI, J. Teatro, convívio e tecnovívio. In. **Da cena contemporânea.** Org. BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho; CERREIRA, André Luiz Antunes Netto & NETO, Walter Lima Torres. Publicação originada da VI Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, setembro de 2011, p. 12-38
- DUBATTI, J. Teatro como acontecimento convivial: uma entrevista com Jorge Dubatti [Entrevista concedida a] ROMANGOLLI, Luciana. E., MUNIZ, Mariana de L. In: **Revista Urdimento**, Santa Catarina. V.2, n. 23, p.251-26, dezembro de 2014
- DUBATTI, J. Convivio y tecnovívio: el teatro entre infancia y babelismo. In: **Revista Colombiana de las Artes Escénicas**, 2015, 9, 44-54
- DUBATTI, J. **O teatro dos mortos:** introdução a uma filosofia do teatro. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2016, 204p. il.
- FELINTO, E. O corpo impuro: sobre a digitalização da matéria no imaginário da cibercultura. In.: **CD ROM da COMPÓS**, Universidade Metodista, São Bernardo do Campo, 2004
- FÉRAL, Josette. **Theatricality: The Specificity of Theatrical Language.** SubStance, Vol. 31, No. 2/3, Issue 98/99: Special Issue: Theatricality (2002), p. 94-108. Publicado por: University of Wisconsin Press
- GROTOWSKI, J. **Em busca de um teatro pobre.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992, ed.4.
- GUÉNOUN, Denis. **A exibição das palavras:** uma ideia (política) do teatro. Tradução: Fátima Saadi. Rio de Janeiro: Teatro do pequeno gesto, 2003
- HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática.** São Paulo: Editora Elefante, 2020
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva, ed. 5, 2007
- ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro. In: **Revista Urdimento** (UDESC), v. 17, p. 71-77, 2011
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2017, ed.7
- KOUDELA, Ingrid Dormien & SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. In. **Ciências Humanas em Revista.** São Luís, V.3, n.2, dezembro, 2005
- LARROSA, Jorge. **Tremores**, escritos sobre experiência. São Paulo: Autêntica, 2014
- MASURA, Nadja. **Digital Theatre:** A “Live” and mediated art form expanding perceptions of body, place, and Community. University of Maryland, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1903/7430>

- MUNIZ, M. de L. e. **La transteatralización está fundamentalmente en lo mediático:** Entrevista a Jorge Dubatti. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 419-437, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/16127>. Acesso em: 21 out. 2020.
- NEVES, Libéria Rodrigues. **O uso dos jogos teatrais na educação:** uma prática pedagógica e uma prática subjetiva. 2006. 221f. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- OLIVEIRA, Maksin. Ação diante do intempestivo: o posicionamento necessário do ensino de teatro em tempos de isolamento social. In: **Rebento**, São Paulo, n. 12, p. 69-84, jan - jun 2020
- ONO, Yoko. **Grapefruit**, o livro de ilustrações de Yoko Ono. Tradução para o português: MARTINS, Giovanna Viana & BARBOSA, Mariana de Matos Moreira. FAPEMIG/UEMG: Belo Horizonte, 2008/2009
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2019
- PINHANEZ, Claudio S. Computer Theater. In: **M.I.T Media Laboratory Computing Section Technical Report, n. 378**, maio de 1996
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. In: **Sala Preta**, v. 1, p. 181-187, 28 set. 2001.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. In. **Educação e realidade**, Portp Alegre v. 30, n.2, jul/dez 2005, p. 217/228
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015
- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naif, 2009.
- SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado:** processo de criação artística. São Paulo: FAPESP: Anna Blume, 1998
- SAMPAIO, José Roberto. **Maquiagem teatral:** uma experiência metodológica de ensino na licenciatura em teatro, 2016. Tese de Doutorado em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18515>
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Almedina, 2020
- SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **A estética do faz-de-conta:** práticas teatrais na educação infantil, 2000. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
- SHAKESPEARE, Willian. **Romeu e Julieta**. Texto integral, tradução e introdução Barbara Heliodora, Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011

- SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral:** uma poética do efêmero. Rio de Janeiro: HUCITEC, 2003.
- SOARES, Carmela Correa. Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero. In: Florentino, Adilson e TELLES, Narciso (Org.). **Cartografias do Ensino do Teatro.** Uberlândia, EDUFU, 2009
- SOLER, Marcelo. A prática teatral contribuindo para a quebra de estereótipos e preconceitos em sala de aula. In: **Educare et educare**, vol. 1, n° 2, jul/dez 2006, p. 103-117
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2014. Tradução de Ingrid Koudela
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula:** um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2018
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2019
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19.** Abril, 2020
- VELLOSO, Rubens. Experimentação radical. In: FOLETO, Leonardo. **Efêmero revisitado:** conversas sobre teatro e cultura digital. Versão digital: Baixa Cultura, 2011.