

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES

REGINALDO SANTOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA MEDIADA POR TECNOLOGIA:**  
PROGRAMA DE AÇÕES FORMATIVAS EM TEATRO E ARTES INTEGRADAS

BELO HORIZONTE  
2022

REGINALDO SANTOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA MEDIADA POR TECNOLOGIA:  
PROGRAMA DE AÇÕES FORMATIVAS EM TEATRO E ARTES INTEGRADAS**

TESE APRESENTADA AO CURSO DE  
DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO DA ESCOLA DE BELAS ARTES DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS,  
COMO REQUISITO PARCIAL À OBTENÇÃO DE  
TÍTULO DE DOUTOR EM ARTES.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO-  
APRENDIZAGEM EM ARTE

ORIENTADOR: MAURILIO ANDRADE ROCHA

BELO HORIZONTE  
ESCOLA DE BELAS ARTES DA UFMG  
2022

Ficha catalográfica  
(Biblioteca Prof. Marcello de Vasconcellos Coelho - EBA- UFMG)

|                         |   |
|-------------------------|---|
| 792.07<br>S237f<br>2022 | Santos, Reginaldo, 1978-<br>A formação continuada mediada por tecnologia [manuscrito] : Programa de Ações Formativas em Teatro e Artes Integradas / Reginaldo dos Santos. – 2022.<br>170 p. : il.<br><br>Orientador: Maurílio Andrade Rocha.<br><br>Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes.<br>Inclui bibliografia.<br><br>1. Teatro – Estudo e ensino – Teses. 2. Tecnologia educacional – Teses. 3. Teatro na educação – Teses. 4. Educação permanente – Teses. I. Rocha, Maurílio Andrade, 1963- II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Belas Artes. III. Título. |
|-------------------------|---|



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
COLEGIADO DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

### FOLHA DE APROVAÇÃO

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Tese do aluno REGINALDO DOS SANTOS - Número de Registro - 2018664764.

Título: "A FORMAÇÃO CONTINUADA MEDIADA POR TECNOLOGIA -Programa de Ações Formativas em Teatro e Artes Integradas"

Prof. Dr. Maurílio Andrade Rocha – Orientador – EBA/UFMG

Prof. Dr. Davi de Oliveira Pinto – Titular – UFSJ

Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo – Titular – EBA/UFMG

Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva – Titular – UFU

Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira – Titular – EBA/UFMG

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2022.



Documento assinado eletronicamente por Maurílio Andrade Rocha, Professor do Magistério Superior, em 22/09/2022, às 10:39, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 3º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ricardo Carvalho de Figueiredo, Professor do Magistério Superior, em 22/09/2022, às 21:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 3º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Eugenio Tadeu Pereira, Professor do Magistério Superior, em 23/09/2022, às 07:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 3º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Davi de Oliveira Pinto, Usuário Externo, em 27/09/2022, às 13:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 3º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Mariana de Lima e Muniz, Coordenador(a), em 30/09/2022, às 19:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 3º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Narciso Laranjeira Telles da Silva, Usuário Externo, em 07/10/2022, às 07:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 3º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufmg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 1750028 e o código CRC 82832F82.

Dedico esta tese à minha esposa Luisa, meus filhos Francisco e Clarice, por compreenderem minha ausência durante todo esse tempo e mesmo assim, não deixando de me dar apoio e carinho nos momentos em que mais precisei.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Maurílio Rocha, pois sem sua atenção, cuidado, respeito, delicadeza e suas valiosas observações e sugestões, este trabalho não poderia ser realizado.

Ao Galpão Cine Horto, por ter aberto suas portas para o PAFT, acreditado e valorizado meu trabalho durante anos, em especial ao Chico Pelúcio, pela parceria e incentivo de sempre.

Ao Grupo Galpão, a minha gratidão por proporcionar encontros tão ricos e prazerosos e por serem uma grande inspiração.

Aos atores que passaram pelo Projeto *Conexão Galpão*, porque sem vocês nada disso seria possível. Muito obrigado pela boa vontade, carinho, amizade, trocas e competência.

Às Instituições de ensino de Belo Horizonte e região metropolitana de Belo Horizonte, professoras e alunos que durante vinte anos ajudaram a construir o *Projeto Conexão*.

Às professoras que gentilmente participaram desta pesquisa, por meio do PAFT, meu carinho especial e profundo agradecimento.

Aos professores Narciso Telles, Mariana Muniz e Eugênio Tadeu pela leitura atenta e pelas observações na qualificação.

Novamente aos professores Narciso Telles, Mariana Muniz e Eugênio Tadeu, por terem concordado em participar da Banca Examinadora, assim como os professores Davi de Oliveira Pinto e Ricardo Carvalho de Figueiredo, pela contribuição para o enriquecimento deste trabalho.

Aos professores e funcionários do Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. À todos os professores e colegas estudantes pelas leituras e trocas durante os Seminários da linha de pesquisa *Ensino-aprendizagem em arte*.

Aos caríssimos colegas, alunos da pós-graduação, pelas inúmeras contribuições a este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela viabilidade da pesquisa, através da concessão de bolsa de estudos e depois ao Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela continuidade na bolsa de pesquisa.

Ao professor Sérgio Cirino por ter me guiado inicialmente, mostrando ricos caminhos para me tornar um pesquisador.

Ao Grupo Serelepe, Gabriel e Tadeu, por tantas trocas e ensinamentos que fizeram de mim o professor que sou. Meu eterno agradecimento.

À minha querida mãe Doraci, que me incentivou desde o início a seguir os caminhos que me davam mais prazer e alegria e aos meus irmãos Leandro e Eliane, pelo apoio de sempre.

Aos amigos / irmãos Leandro e Pedro, meus sócios na Cervejaria Rup Beer, pela parceria de sempre e pelo apoio nos momentos difíceis.

Ao Alan, pelo cuidado e atenção na revisão desta tese.

Ao Bernardo, querido amigo e produtor do Galpão Cine Horto pelas planilhas de Excel e por todo cuidado e competência na organização de várias turmas do PAFT.

## RESUMO

A pesquisa desenvolvida apresenta o Programa de Ações Formativas em Teatro e Artes Integradas (PAFT), realizado por meio de aparelhos tecnológicos. A investigação partiu da presença social de professoras da educação básica em exercício, por meio da prática de jogos tradicionais e teatrais pela internet, em aulas síncronas e assíncronas. A maior parte das professoras que participaram como sujeitos da pesquisa não tinham nenhum tipo de formação em arte. Todas elas ministram aulas nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Foi realizado um curso de formação em teatro e artes integradas com doze turmas distintas, por meio do ensino remoto, utilizando o aplicativo *Zoom Meetings*. Os encontros foram gravados e o material foi utilizado nas análises, reflexões e elaboração da pesquisa. O campo teórico trata das representações sociais, formação continuada, construção de saberes, experiência estética, tecnologia digital, prática reflexiva do professor, presença social e do ensino de jogos tradicionais e teatrais. Entre as possibilidades abordadas, conclui-se que a presença social dos participantes do PAFT, pôde ser ampliada a partir de propostas interativas que buscavam provocar a utilização da linguagem corporal no meio virtual. Os jogos adaptados ao contexto virtual e experimentados durante a pesquisa apresentaram-se como alternativas muito satisfatórias nos campos lúdico e teatral, promovendo de maneira surpreendente uma relação de ensino e aprendizagem entre as participantes. Inicia-se, portanto, uma construção de um vasto campo de possibilidades no ensino da linguagem teatral contemporânea, mediado por tecnologia de vídeo conferências.

### PALAVRAS-CHAVE:

Ensino mediado por tecnologia; Formação continuada; Jogos tradicionais; Jogos teatrais; Presença social.

## ABSTRACT

The present research introduces the Program of Formative Actions in Theatre and Integrated Arts (Programa de Ações Formativas em Teatro e Artes Integradas – PAFT), carried out through the use of technological devices. The research departed from the social presence of acting basic education teachers, through the practice of traditional and theatrical games over the internet, in both synchronous and asynchronous classes. Most of the teachers who were the subjects of the research had no background in art. They all teach in the early years of elementary school (1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> grade). A training course in theater and integrated arts was carried out with twelve different groups, by means of distance learning using the Zoom Virtual Conferencing Software. The meetings were recorded, and the material was used for the analysis, considerations, and in the development of the research. The theoretical field deals with social representations, continuing education, construction of knowledge, aesthetic experience, digital technology, reflective practice of the teacher, social presence, and the teaching of traditional and theatrical games. Among the possibilities addressed, it is concluded that the social presence of PAFT participants could be expanded from interactive proposals that sought to provoke the use of body language in the virtual environment. The games adapted to the virtual context and tried out during the research proved to be very satisfactory alternatives in the recreational and theatrical fields, surprisingly promoting teaching and learning relationships between the participants. Therefore, the construction of a vast field of possibilities in the teaching of contemporary theatrical language begins, and this thesis proves that it can be mediated by video conference technology.

## KEYWORDS

Technology-based teaching; continuing education; Traditional games; theatrical games; Social presence.

## ÍNDICE DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – <i>Oliveiras</i> , de Vincent Van Gogh – junho de 1889 .....  | 56  |
| Figura 2 - Contação de história com uso do ukelele.....                  | 108 |
| Figura 3 – Trovão – Caixa de reverberação .....                          | 110 |
| Figura 4 - Narrando história do livro “Caçadores de Lobo Mau” .....      | 111 |
| Figura 5 – Guarda-chuvas – narração e performance.....                   | 114 |
| Figura 6 – Uso de imagens para narrar biografias.....                    | 116 |
| Figura 7 - Ilustração de Alexandre Rampazo .....                         | 117 |
| Figura 8 - Construção de história coletiva.....                          | 119 |
| Figura 9 - Jogo "A Baratinha voou voou" .....                            | 124 |
| Figura 10 – Caretas no jogo “vivo ou morto” .....                        | 125 |
| Figura 11 - Jogo “Batatinha frita 1,2,3...”, modo virtual.....           | 126 |
| Figura 12 – Jogo “Pom pom pom” .....                                     | 127 |
| Figura 13 - Jogo “Igrejinha” .....                                       | 128 |
| Figura 14 - Jogo "Gigino e Gigietto".....                                | 130 |
| Figura 15 - Jogo do Onde, quem e o quê. Receita de bolo de laranja ..... | 141 |
| Figura 16 - Tzinga - Grupo Serelepe - MG .....                           | 143 |
| Figura 17 – Criação coletiva: "A terceira margem do rio" .....           | 147 |
| Figura 18 - Jogo Teatral "Massa Mágica" .....                            | 149 |

## SUMÁRIO

|     |   |     |
|-----|---|-----|
| 1.  | INTRODUÇÃO .....  | 10  |
| 2.  | AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS .....   | 17  |
| 3.  | A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEATRO .....   | 26  |
| 3.1 | A FORMAÇÃO PERMANENTE.....  | 31  |
| 3.2 | O PROFESSOR CONSCIENTE .....  | 36  |
| 3.3 | PROFESSOR-REFLEXIVO .....   | 39  |
| 4.  | EXPERIENCIA ESTÉTICA .....  | 44  |
| 4.1 | ESTÉTICA, ÉTICA E DIVERSIDADE CULTURAL .....  | 44  |
| 4.2 | A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E OS TEMPOS DE HOJE. ....  | 49  |
| 4.3 | A ESTÉTICA SEGUNDO IRENA WOJNAR .....   | 54  |
| 5.  | OS JOGOS ENQUANTO PROCEDIMENTOS DA PEDAGOGIA TEATRAL .....                                | 60  |
| 5.1 | JOGO TRADICIONAL (SITUAÇÃO LÚDICA) .....  | 60  |
| 5.2 | DRAMATIZAÇÃO.....   | 66  |
| 5.3 | JOGO DRAMÁTICO (PETER SLADE).....   | 70  |
| 5.4 | JOGO DRAMÁTICO (RYANGART) .....   | 73  |
| 5.5 | O JOGO TEATRAL .....  | 76  |
| 6.  | O TEATRO DA PRESENÇA FÍSICA IMEDIATA E DA VIRTUALIDADE .....                              | 80  |
| 6.1 | A PRESENÇA SOCIAL NO AMBIENTE VIRTUAL .....   | 86  |
| 6.2 | CIBERESPAÇO, TEATRO DIGITAL OU TECNOVÍVIO? .....  | 88  |
| 7.  | ABORDAGENS METODOLÓGICAS .....  | 93  |
| 7.1 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....                                 | 96  |
| 8.  | PROGRAMA DE AÇÕES FORMATIVAS EM TEATRO E ARTES INTEGRADAS MEDIADO POR<br>TECNOLOGIA ..... | 102 |
| 8.1 | NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM ARTE .....                               | 104 |
| 8.2 | O JOGO TRADICIONAL CONECTADO.....   | 122 |
| 8.3 | JOGOS TEATRAIS NO MUNDO VIRTUAL .....   | 138 |
| 9.  | CONCLUSÃO .....   | 150 |
| 10. | REFERÊNCIAS .....   | 155 |
| 11. | APÊNDICES .....   | 164 |

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa desenvolvida apresenta o Programa de Ações Formativas em Teatro e Artes Integradas (PAFT), mediado por aparelhos tecnológicos. A investigação partiu da presença social de professoras do ensino fundamental 1 em exercício, por meio da prática de jogos tradicionais e teatrais pela internet, em aulas síncronas e assíncronas.

Para que esta tese não seja interpretada como um incentivo a práticas espontaneístas ou polivalentes, faz-se importante relatar o contexto pelo qual ela foi escrita. Não se trata de uma tentativa de autoafirmar nem mesmo de defender meus ideais, mas de compreender o contexto político educacional que interfere na vida de muitas professoras<sup>1</sup> e, conseqüentemente, de seus alunos. Dessa maneira, proponho e defendo que professoras do Ensino Fundamental 1, que compreende os anos iniciais do 1º ao 5º ano escolar, tenham o direito e o acesso à formação continuada em linguagens artísticas, no caso desta pesquisa, mais especificamente em teatro e na unidade temática Artes Integradas, tal qual aparece na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Alguns questionamentos estão postos ao longo do texto com a intenção de delimitar e esclarecer essa defesa. Por exemplo, por que defender a formação continuada em Teatro, em vez da criação de mais cursos nas áreas artísticas? Ou mais leis que obriguem as escolas a contratarem professores com formação específica? Ou mesmo que os governos sejam responsabilizados pela qualificação e formação continuada dessas professoras especialistas?

Ao longo desta tese, discutirei esses questionamentos norteadores, bem como as condições que considero como ideais para a relação ensino e aprendizagem das linguagens artísticas. Poder contar sempre com profissionais que dedicaram anos de estudo e a formação em teatro seria um avanço para o ensino fundamental do país, uma vez que lida com a construção e conceptualização de sentidos abstratos, com a forma com que nos relacionamos no mundo, ou seja, com a forma com que nós entendemos o mundo e nos entendemos no mundo.

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto, utilizarei preferencialmente o termo “professora(s)” ao me referir aos participantes do Programa de Ações Formativas em Teatro e Artes Integradas, bem como aos profissionais do ensino fundamental, já que a grande maioria desses são do sexo feminino. O uso desse termo será genérico e poderá ser substituído em qualquer parte pelo termo “profissional(ais)” neste contexto específico.

Temos uma regulamentação que desobriga a utilização de profissionais especialistas na área de arte no ensino fundamental I, ao contrário do que ocorre no ensino fundamental II. Isso, por si só, já é um dificultador para a entrada de especialistas nas escolas. O pequeno número de vagas em cursos de formação em teatro, em relação às Artes Visuais, por exemplo, também contribui para essa situação. As condições que os profissionais do ensino encontram no sistema educacional brasileiro, com salários baixos e situações insalubres, causam problemas graves que afastam a entrada de novos profissionais, que preferem se formar bacharéis em vez de optar pela licenciatura plena.

Por essas e outras, resta à professora regente a tarefa de apresentar diversas linguagens a seus alunos, incluindo a teatral. Assim, ela o fará de uma maneira espontânea já que sua própria formação, geralmente em Pedagogia, provavelmente não privilegiou experiências artísticas.

Mais adiante, explicitarei sobre algumas pesquisas e projetos que objetivam as formações continuadas em arte para profissionais não especialistas. De antemão, observe-se que esses são irrisórios em relação à quantidade de docentes do ensino fundamental I em serviço. Dessa maneira, torna-se necessário o desenvolvimento de formações para professoras regentes, em que possam vivenciar a experiência artística. Costumo dizer a elas, em todas as formações que realizo, que essa experiência é primeiramente delas mesmas. A maioria dessas profissionais não passou por esse tipo de formação que, de fato, nos remete a uma experiência estética que pode tocar sensivelmente e aguçar a percepção para as especificidades das linguagens artísticas.

Ao iniciar esta pesquisa de formação continuada com professoras há 10 anos,<sup>2</sup> objetivei avaliar se o Programa de Ações Formativas em Teatro e Artes Integradas (PAFT), criado para o centro cultural Galpão Cine Horto (BH), era, de fato, um meio de formação para professoras na linguagem teatral. Tive como questão norteadora: seria possível uma educadora não especialista na área desenvolver uma proposta que construísse conhecimento em teatro? A intensão da pesquisa, portanto, estava direcionada à avaliação efetiva do PAFT, que foi criado com o intuito de instigar a prática do teatro na escola, com o mote inicial na experiência da ida a um espetáculo e, em seguida, de dar

---

<sup>2</sup> SANTOS, Reginaldo. *Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico: acontecimento e experiência no projeto Conexão Galpão / BH*. Orientação: Sergio Dias Cirino. Coorientação: José Simões de Almeida Jr. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação da UFMG. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-9QBFST>

elementos às professoras para que elas pudessem ler o teatro para além do senso comum, disponibilizando recursos para serem desenvolvidos com seus alunos.

A proposta do PAFT era baseada em jogos de várias ordens – sensoriais, lúdicos, intermediários, teatrais –, e discussões advindas das reflexões pós-jogos. Nesse contexto, os jogos sensoriais (de exploração do sensível e do sinestésico) permitem receber as professoras de forma mais agregadora, pessoal, silenciosa e intimista, trabalhando com os sentidos, as sensibilidades e as sensações do jogador. Os jogos lúdicos constituem as brincadeiras cantadas, de faz de conta e de roda, jogos tradicionais, jogos de mãos e copos etc., que dizem respeito à brincadeira espontânea. Os intermediários surgiram de uma expressão que criei para os jogos que se encontram entre o lúdico e o teatral. São jogos que, de alguma forma, permitem a distribuição do foco para alguns jogadores, sem criar uma relação explícita entre jogador e plateia, embora permitam perceber o ato de mostrar-se para o outro. O jogo teatral “visa efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade” (KOUDELA, 2006, p. 44). Além do PAFT, as professoras e seus alunos podiam assistir a um dos espetáculos produzidos pelo Projeto Conexão Galpão.<sup>3</sup>

Isso tornou possível perceber que, a partir do acesso aos espetáculos e à formação em teatro, as professoras poderiam enriquecer o conhecimento de seus alunos, propondo experimentações que trabalhassem a imaginação, a percepção, a emoção, a intuição e a liberdade para a criação dentro da sala de aula e, por que não, fora dela. Dessa maneira, o PAFT contribuía de maneira significativa com o Projeto Conexão Galpão, buscando fazer da ida ao teatro uma atividade que não terminasse nela mesma; permitia pensar uma proposta pedagógica que não privilegiasse apenas a leitura da peça em questão, mas entender o acontecimento teatral como fenômeno. De modo geral, o projeto pretendia fazer pensar o teatro para além do senso comum e possibilitava compreender a função dos jogos no exercício das relações palco / plateia e as representações simbólicas e estéticas, sem que elas fossem cópias reduzidas das mesmas relações e representações de um espetáculo, instigando a corporeidade e a vivência pessoal daquele que joga e daquele que observa quem joga.

Considera-se que isso seja uma tomada de consciência, fundamental nesse processo de formação contínua, que significa a passagem da esfera consensual (do

---

<sup>3</sup> Projeto criado pelo Galpão Cine Horto, em 2002, com intuito de oferecer espetáculos teatrais a crianças e jovens de escolas públicas de Belo Horizonte e região metropolitana.

conhecimento do senso comum) ao conhecimento reificado (o pensamento abstrato transformado em concreto). É a partir daí que se dá a compreensão da importância da linguagem teatral como área de conhecimento específico; conseqüentemente, a valorização do profissional licenciado em teatro. O ato de valorizar a profissão desse profissional de teatro traz intrínseco o valor dos cursos de formação e suas metodologias. Uma vez que tomam ciência das próprias limitações, as professoras sem formação específica se abrem para reflexões sobre sua formação, preenchendo lacunas em seu aprendizado e criando expectativas por outros conhecimentos.

Com o advento da pandemia da Covid-19, o ambiente remoto tornou-se uma solução emergencial para várias empresas e instituições de ensino. Muitos aplicativos de conferências que não eram conhecidos tornaram-se ferramentas insubstituíveis e, sem dúvida, contribuíram para minimizar o grande vácuo no ensino e na aprendizagem durante esse período. Da mesma forma, foram expostos os problemas do ensino básico público brasileiro que, sem recursos suficientes para garantir a seus estudantes recursos tecnológicos e acesso à internet, experimentou um distanciamento bem maior que em relação ao ensino promovido pela esfera privada. Mesmo ciente dessa situação excludente, abordarei as propostas construídas nesta pesquisa para o ensino remoto, vislumbrando um cenário ideal com mais investimentos para o sistema educacional e recursos para aqueles que necessitam do sistema público de ensino básico.

Sendo assim, as reflexões abordadas não remetem apenas ao ensino emergencial, mas a propostas de ensino, mediadas pela tecnologia de conferência virtual que, inevitavelmente, continuarão existindo na rotina dos profissionais da educação e dos estudantes. Dessa forma, proponho nesta pesquisa analisar a formação continuada em Teatro e na unidade temática Artes Integradas<sup>4</sup> para professoras do ensino fundamental I. Essa formação ocorreu de maneira virtual e nela foi desenvolvida uma metodologia de ensino com foco na prática de jogos tradicionais e teatrais pela internet, em aulas síncronas e assíncronas. Antes de adentrar o campo do ensino remoto, considero importante abordar o caminho percorrido, que, para além das representações sociais (MOSCOVICI, 2012, 2007, 1978), passou pela formação continuada (IMBERNÓN, 2016; NOVOA, 1991), construção de saberes (FREIRE, 2001; LOMBARDINI; NARDIM, 2017), experiência estética (DEWEY, 2010; RANCIÈRE, 2011; WOJNAR,

---

<sup>4</sup> Esta unidade temática passou a fazer parte da tese durante o desenvolvimento desta pesquisa, já que as propostas desenvolvidas abarcam os conteúdos das Artes Integradas.

1963), tecnologia digital e virtualidade (DUBATTI, 2020; FOLETO, 2011; LÉVY, 1996), a prática reflexiva do professor (SCHÖN, 1992), a presença social (OBANA; TORI, 2010; COELHO; TEDESCO, 2017) e o ensino de jogos tradicionais e teatrais (PEREIRA, 2012; SPOLIN, 2010; RYNGAERT, 2009; SLADE, 1978).

Levantei algumas hipóteses para o desenvolvimento da pesquisa, por exemplo: a de que o ensino de teatro e artes integradas mediado pela tecnologia seja um importante meio de formação continuada para professoras não especialistas nessas áreas. Outra: assim como a formação com presença física imediata,<sup>5</sup> o modo virtual é capaz de construir conhecimentos estéticos e expressivos sobre a linguagem artística.

A partir dessas primeiras hipóteses que abarcam o modo como a formação continuada seria feita, entendo que a presença social das participantes do PAFT é ou pode ser ampliada a partir de propostas interativas que provoquem a utilização da linguagem corporal. O ensino remoto é também constituído de presença e podemos, a partir dele, provocar interações entre as participantes. Principalmente nos encontros síncronos, apesar da distância física e da relativa impessoalidade das telas (computador, *tablet*, *smartphone*), o olhar, a expressão facial, a postura e os gestos são elementos importantes para a aprendizagem colaborativa.

Diante dessas perspectivas, o objetivo primário deste trabalho é analisar como e por que o ensino remoto de teatro e artes integradas pode ser um importante meio de formação continuada para professoras não especialistas nessas áreas. Interligado ao primeiro e pautado em suas reflexões, o objetivo secundário busca investigar como a presença social das participantes do PAFT é ou pode ser ampliada a partir de propostas interativas que provoquem a utilização da linguagem corporal.

Desse modo, esta tese começa tratando das representações sociais (MOSCOVICI, 1978) das professoras do ensino básico sobre teatro. A compreensão dos meios em que o conhecimento sobre a arte teatral chega até essas profissionais foi importante para o desenvolvimento desta pesquisa. A ideia de que as representações estão sempre em movimento, alterando significados, tornando uma ideia não familiar em familiar, elaborando comportamentos e a comunicação entre as pessoas serão abordadas na primeira parte do texto.

---

<sup>5</sup> Termo retirado de Lévy (1996). Esse tema será detalhado mais adiante.

No capítulo seguinte, a formação continuada em teatro entra em foco a partir de referenciais teóricos que contribuirão para reflexões acerca da “formação permanente” das professoras, abarcando aspectos que influenciam diretamente em sua profissão e no seu desempenho. O “professor consciente”, não alienado e disposto a transformar-se evidenciará, neste trabalho, a necessidade da emancipação dos sujeitos. Esse capítulo trará ideias sobre o “professor reflexivo” (SCHÖN, 1992), fazendo analogias com os discursos de Paulo Freire (2001) e Francisco Imbernón (2016).

Em seguida o tema da experiência estética será tratado, primeiramente, em sua relação com a ética e a diversidade cultural, passando pelas ideias de Dewey (2010) e os lugares incomuns da arte e de produções estéticas e, por fim, analisando a obra de Irena Wojnar, intitulada *Estética y Pedagogia* (1976). Wojnar reflete sobre alguns elementos que contribuirão para a educação do espírito aberto nos jovens e o enriquecimento de suas experiências pessoais.

Como referenciais teóricos relativos aos jogos, busco autores que estudaram a fundo o jogo tradicional (PEREIRA, 2012), o jogo dramático (RYNGAERT, 2009; SLADE, 1978) e os jogos teatrais (SPOLIN, 2010). Neste capítulo, estarão em destaque questões que relacionam os jogos ao trabalho coletivo, à expressão corporal, a sensorialidades e à capacidade de simbolizar, além de estabelecer costuras entre o ato de brincar e a linguagem teatral.

O tema da presença e da virtualidade não poderia deixar de compor todos esses referenciais. Eles contribuirão com os discursos relativos aos conceitos adaptados para o meio tecnológico e possibilitarão melhor entendimento sobre a formação das professoras pelo PAFT, nesse formato. O tema da presença social no ambiente virtual evidenciará a importância do outro no processo de ensino / aprendizagem em aulas síncronas, bem como a utilização de expressões faciais, linguagem corporal e a criação coletiva em teatro digital.

As abordagens metodológicas utilizadas referenciam esta pesquisa como qualitativa, com elementos da investigação-ação. Serão delimitados cinco pontos que a enquadram como qualitativa e alguns processos básicos da categoria da investigação-ação, a saber: que identificam os problemas, ajudam a planejar soluções, bem como a implementar, monitorar e avaliar sua eficácia.

Enfim, no último capítulo, faço um relato de todos os procedimentos utilizados nos doze PAFTs, realizados para esta pesquisa. Ou seja, descrevo de que maneira adaptei os jogos tradicionais e teatrais para o ambiente virtual, como eles foram desenvolvidos

com as turmas, como e por que utilizei os recursos tecnológicos da videoconferência. As descrições dos procedimentos deixam claro a importância da ampliação da pesquisa para a unidade temática Artes Integradas, propostas na BNCC, já que a minha própria experiência como professor é permeada por todos esses campos estéticos e artísticos.

## 2. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Esta pesquisa em representações sociais abordou, prioritariamente, o conhecimento das professoras participantes em teatro e a maneira como atuam em sala de aula a partir desse conhecimento – aspectos que motivaram a continuidade do trabalho com professoras não especialistas. Entendo aqui que o “conhecimento” seja a capacidade humana de entender, apreender e compreender as coisas; pode ter interpretações diferentes, principalmente, quando parte do senso comum.

É preciso, pois, delimitar uma linha entre o que chamamos comumente de informação e de conhecimento. A informação nos chega por vias ou mídias variadas, de campos igualmente variados. Já o conhecimento remete a um processo mental que permite a apreensão, o domínio, do que fazemos com a informação. Existem grandes diferenças na forma como a tratamos, desde sua recepção até a emissão de uma opinião e os argumentos de que nos valem para reafirmar nossa opinião. Na contemporaneidade, a difusão tanto da informação quanto do conhecimento está aflorada, principalmente quando nos remetemos às redes sociais via internet. As informações que nos chegam podem vir de diversas fontes, confiáveis ou não, consensuais ou científicas e o tratamento que damos a elas podem revelar nossas representações sociais. Podemos dizer que esse conhecimento de senso comum (seja ele qual for), ou mesmo, que essas representações sociais estão em movimento, o tempo todo, circulando por diversas fontes, alterando significados, símbolos, sentidos, influenciando opiniões e, até mesmo, os nossos sentimentos em relação ao outro. Em suma, o conhecimento é sempre dinâmico, pois depende de mecanismos cognitivos diversos e combináveis, como a intuição, a contemplação, a classificação, a analogia, a experimentação etc.

Nesse contexto, tratamos do conhecimento sobre as representações sociais das professoras em foco. Sobre o assunto, Denise Jodelet (2001)<sup>6</sup> afirma que o psicólogo social Serge Moscovici (1925-2014) renovou a análise sobre as representações coletivas de Émile Durkheim (1858-1917), focando na especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, como “intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência; pluralidade e mobilidade sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Esse exemplo permite a aproximação sobre a caracterização das representações sociais:

---

<sup>6</sup> Original publicado em 1989.

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada com um objetivo prático e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p.22).

A Teoria das Representações Sociais (TRS) viabilizou o conceito para se trabalhar com o pensamento social em sua dinâmica e em sua diversidade. Moscovici afirma que as representações sociais “devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos” (MOSCOVICI, 2007, p. 46).<sup>7</sup> O autor parte da premissa de que existem formas diferentes de conhecer e de se comunicar, guiadas por objetivos diferentes, formas que são móveis, que estão sempre em transformação nas nossas sociedades, cada uma gerando seu próprio universo: a consensual e a científica ou reificada.

Apesar de terem objetivos diferentes, ambas são indispensáveis à vida humana. O que chamamos de universo consensual é constituído, na vida cotidiana, por meio da conversação informal, das condutas e dos costumes. E o campo reificado, no espaço científico, é aquele hierarquizado por meio de um sistema de competências e cânones de linguagem. Para Moscovici (2007),

No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua, permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência e agindo tanto como reagindo, como um ser humano. Em outras palavras, o ser humano é, aqui, a medida de todas as coisas. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade. Esta sociedade ignora a si mesma e as suas criações, que ela vê somente como objetos isolados, tais como pessoas, ideias, ambientes e atividades. As várias ciências que estão interessadas em tais objetos podem, por assim dizer, impor sua autoridade no pensamento e na experiência de cada indivíduo e decidir, em cada caso particular, o que é verdadeiro e o que não o é. Todas as coisas, quaisquer que sejam as circunstâncias, são aqui, a medida do ser humano (p. 50).

---

<sup>7</sup> Original publicado em 2000.

As representações sociais constroem-se mais frequentemente na esfera consensual, enquanto as ciências são os meios de compreensão do campo reificado, embora as duas esferas não sejam totalmente isoladas. Moscovici (2007) mostra que a natureza específica das representações sociais expressa a natureza específica do campo consensual, e que a psicologia social é a ciência dessas esferas. Ao mesmo tempo, a natureza verdadeira das ideologias busca facilitar a transição entre os esses campos, podendo transformar categorias consensuais em categorias reificadas, o que faz com que elas sejam percebidas como representações ou como ciências.

O autor parte da hipótese de que “a finalidade de todas as representações é tornar *familiar* algo *não-familiar*, ou a própria não-familiaridade” (MOSCOVICI, 2007, p. 54). Tornar algo que se apresenta como estranho em familiar. Assim, os campos consensuais nos protegem de conflitos e riscos, nos colocam em situação de conforto e orientam o pensar, o sentir e o agir. Quando nos encontramos diante de uma situação nova, *não-familiar*, ficamos propícios a alterar a forma e o conteúdo do pensar, sentir e agir, como se empreendêssemos ações para integrar o *novo* aos saberes já constituídos. A partir desse movimento, a apropriação de novos saberes é o que nos ajuda na compreensão de um determinado fenômeno. Como explica o próprio autor:

Quando tudo é dito e feito, as representações que nós fabricamos – duma teoria científica, de uma nação, de um objeto etc. – são sempre o resultado de um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum (não-familiar), ou que nos dá um sentimento de não-familiaridade. E através delas nós superamos o problema e o integramos em nosso mundo mental e físico, que é, com isso, enriquecido e transformado. Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato torna-se concreto e quase normal (MOSCOVICI, 2007, p. 58).

Pode-se dizer assim, que a representação social é “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). Trata-se de um conhecimento elaborado socialmente, que funciona no sentido de interpretar, pensar e agir sobre uma realidade, constituindo-a, e que tem grande relevância na formação de condutas dos sujeitos envolvidos. Mas quais seriam, então, os mecanismos ou processos para a elaboração desse conhecimento socialmente compartilhado?

Se as representações sociais se caracterizam, segundo Jodelet (2001), como uma forma de saber prático que liga um sujeito a um objeto, no caso das representações sociais

sobre teatro na educação, isso se traduz no conhecimento espontâneo das professoras do ensino básico sobre o Teatro e sua utilização na escola ou fora dela. As representações, nesse caso, são orientadas para a compreensão e comunicação do objeto teatro (simbolização) e possíveis elaborações e interpretações sobre esse objeto (significados).

Desde seu início, o estudo das representações sociais vem associando-se ao interesse básico pela apropriação espontânea da ciência pela sociedade. Segundo Moscovici (1978), um especialista pode ser o responsável pela difusão de informações que passam a ser representadas por um grupo determinado, que toma partido de suas ideias e passa a divulgá-las. Assim,

a difusão de uma ciência tem valor de informação, mas aquele que possui a ciência também possui o poder. Ele é competente, domina, é um especialista, não apenas um emissor; o outro deixa de ser somente um receptor, agora é um leigo, um profano. A aceitação de um conhecimento implica, então, a dependência em relação ao grupo que nele se identifica e se protege sob seu nome (MOSCOVICI, 1978, p. 101).

A afirmação de Moscovici, naquela época, obviamente não poderia prever as mudanças de uma sociedade décadas depois, mas ele apontava para a ascensão de um conhecimento popular que, até então, não era valorizado no meio acadêmico. Uma divisão política e ideológica no mundo atual demonstra a valorização ou a desvalorização da ciência como área disseminadora do saber, uma premissa anunciada há tempos por Moscovici quando começou a valorizar os conhecimentos adquiridos no senso comum. Quando escreveu seu primeiro livro “A Psicanálise, sua imagem e seu público”, no início da década de 1960, já observava essa divisão ideológica em plena “Guerra Fria”: “Vivemos numa época de intensas transformações na qual as ideias agem e modificam a visão que temos da natureza do homem. Uma época na qual a guerra ideológica é cotidiana e muda o mapa do mundo” (MOSCOVICI, 2012, p. 76).<sup>8</sup>

É verdade que de lá até aqui o mapa do mundo sofreu diversas alterações e continua sendo “alterado” a cada dia. O que não muda é a dependência que se cria em relação ao “detentor do conhecimento” e que não é apenas o cientista. O “especialista” pode ser qualquer um que obtenha aceitação de um grupo, não importando a veracidade de sua informação, mas, sim, a identificação do receptor com essa informação. Ao recebê-

---

<sup>8</sup> Original publicado em 1961.

la, e agora de uma maneira muito mais rápida e suspeita por meio das mídias tradicionais e sociais, o receptor torna-se dependente de uma representação que cria uma imagem de algo real ou de uma aparente realidade. Para Moscovici (2007),<sup>9</sup> “compreender” cognitivamente algo não consiste apenas em processar informações. Existem pelo menos três fatos comuns que podem contrapor esse pressuposto: a invisibilidade ou a fragmentação da realidade, a aparente realidade e aquilo que define a nossa realidade.

Vou tentar, aqui, utilizar esses fatos em relação à linguagem teatral, fazendo um esforço de apropriação dos exemplos<sup>10</sup> citados pelo autor. Consideremos a Linguagem Teatral como um fenômeno. É difícil encontrar um adulto que nunca viu ou ouviu falar de teatro. Por ser um bem cultural e uma forma de expressão humana, o teatro deve ser livre e acessível a todos. Contudo, esse acesso depende de diversos fatores sociais, como a desigualdade econômica, ou, simplesmente, o valor que damos ou não à arte, pois uma família, economicamente, bem-estruturada, pode ou não julgar a arte essencial para sua vida e fazer dela um meio de conhecimento, assim como uma família menos favorecida de meios materiais também pode fazer esse julgamento, seja por falta de acesso ou por falta de interesse.

Acessível ou não, a ideia de teatro chega até as pessoas por meio de um espetáculo ou por transmissão oral, o que não tira da linguagem teatral o *status* de fenômeno, independentemente de seu nível de conhecimento. Aqui começa o exercício em relação ao primeiro fato comum a que se refere Moscovici e que tentarei transportá-lo para o fenômeno teatral: o quão familiar é o teatro para professoras do ensino fundamental, sem especialidade na área? Ou mesmo o quão conscientes estão de sua obviedade? Em sua familiaridade reside o ato de criação e em sua obviedade a invisibilidade.

A elaboração de uma representação social possui um “caráter criador”; sendo assim, sua apropriação não é reprodução fiel, é um ato de criatividade. Trata-se do ato de apossar de um saber estranho, dando-lhe configurações familiares. Para isso, existem dois processos fundamentais: a objetivação e a ancoragem (MOSCOVICI, 2012).

A objetivação consiste em um processo de materialização do objeto a ser representado, no caso em pauta, o teatro, retirando-o do mundo abstrato e conceitual (área de conhecimento teatral) e transplantando-o para o nível da observação e do domínio do concreto (como ele chega até nós e a maneira como o interpretamos). “Naturalizar” e

---

<sup>9</sup> Original publicado em 2000

<sup>10</sup> MOSCOVICI, 2007, p. 29-33.

“classificar” são duas operações essenciais da objetivação. Naturalizar é o processo de transformar um símbolo ou uma ideia em algo concreto. Classificar é o processo que permite denominar o que se tornou observável e concreto, definindo-o.

Assim, “uma torna o símbolo real, a outra dá à realidade um ar simbólico” (MOSCOVICI, 1978, p. 113). A ancoragem é o processo de conversão do objeto representado em instrumento de que o grupo envolvido pode dispor. É um mecanismo de incorporação de um saber não familiar às categorias já existentes e conhecidas, transformando-o em utilidade para todos. A ancoragem interpreta o objeto estranho a partir de categorias familiares, transformando-o “em quadro de referência e em rede de significação” (MOSCOVICI, 1978, p. 173-174).

Dessa maneira criamos uma visão sobre o teatro a partir de nossa percepção sobre ele, que pode ser mais ou menos completa, ampla ou reduzida, valorizada ou desvalorizada, dependendo do grupo em que estamos envolvidos e sua interpretação. A quantidade de informações que temos sobre o teatro pode torná-lo familiar, mas não totalmente óbvio. Uma visão eclipsada e uma classificação que concretize o teatro como algo superficial pode torná-lo invisível, sem importância. Assim, “essa invisibilidade não se deve a nenhuma falta de informação, devido à visão de alguém, mas a uma fragmentação preestabelecida da realidade, uma classificação das pessoas e coisas que a compreendem, que faz algumas delas visíveis e outras invisíveis” (MOSCOVICI, 2007, p. 31).

O conhecimento espontâneo e óbvio sobre teatro das professoras observadas é o que o torna invisível aos seus próprios olhos. A familiaridade com o tema, construída a partir do senso comum, na maioria das vezes, não contribui para a sua elucidação, pois parte categoricamente de visões externas, incapazes de tocar o ser humano. A experiência estética do teatro, seja na apreciação, seja em sua prática, é o que traz as maiores chances de uma apropriação da linguagem. Vivenciar uma experiência traz consigo o potencial de atravessamento sensível e afetivo e eleva a familiaridade e a visibilidade do teatro para além da razão.

O segundo fato comum diz respeito à imagem que criamos sobre o teatro. A circunstância de ser compreendido como essencial ou não para a vida social, ou de ser tratado como linguagem ou ferramenta de trabalho na escola, está associado à construção de uma imagem sobre o teatro. Essa imagem é formada na relação entre o indivíduo e a sociedade e, muitas vezes, não reflete a visão epistemológica sobre o objeto. Apesar das pesquisas que direcionam conceitualmente a linguagem teatral, essa visão chega ao

conhecimento comum, geralmente de maneira espontânea, depois de passar por vários filtros que sugerem uma realidade (ou constroem uma realidade), como a televisão, que pode confundir com seus elementos que se aproximam de uma ideia de teatro (atores, novelas, talentos, sucesso), deixando a pedagogia teatral (as pesquisas, os estudos, a ciência) em segundo plano.

Na escola, comprovamos isso facilmente ao nos depararmos com a utilização do teatro como recurso pedagógico.<sup>11</sup> O que significa dizer que ele é, muitas vezes, utilizado apenas como instrumento a serviço de outra área de conhecimento, de forma não interdisciplinar, deixando de lado questões específicas dessa linguagem, como a liberdade criativa, o trabalho corporal, a construção de pensamento estético aliado à diversidade, o trabalho colaborativo, autoral e coletivo, as improvisações teatrais, a teatralidade dos gestos e ações, as matrizes estéticas e culturais, entre outros.

Isso pode representar a aceitação sem distinção da professora de uma ideia teatral, convertida em realidade. Assim, a profissional na sala de aula ressignifica a linguagem teatral, tornando sua utilização como ferramenta. Assim observa Moscovici: “distinguimos, pois, as aparências da realidade das coisas, mas nós as distinguimos precisamente por que nós podemos passar da aparência à realidade através da alguma noção ou imagem” (MOSCOVICI, 2007, p. 31).

Por fim, o terceiro fato comum diz respeito há algo que define a nossa realidade. Apesar de “raros”, existem os especialistas, formados em cursos de licenciatura em teatro. Esse profissional chega até a escola e lá, provavelmente, enfrentará um choque de realidade: falta de espaço físico adequado, turmas de alunos muito volumosas, má qualidade ou falta de material didático, além da falta de diálogo e de parcerias. A formação continuada é também rara, quase não existem políticas públicas para esse fim. Como se não bastasse, os trabalhos para a diversidade e a multiculturalidade são escassos. Com todas essas dificuldades, o profissional especialista pode se tornar um reprodutor da lógica didática instrumental, apropriando-se desse formato e o reproduzindo na escola. A realidade seria esta: para cumprir seu programa, basta que o especialista mostre seu trabalho com os alunos no final do ano. Valoriza-se apenas o produto, em detrimento de todo o processo de construção que envolve os saberes teatrais.

---

<sup>11</sup> Não que isso seja errado ou proibido, uso este exemplo porque isso já foi investigado durante o mestrado (cf. SANTOS, 2014).

Nesse contexto, não há muito o que poderia ser feito. Ora, será que não mesmo? Essa foi a representação construída a partir de um ponto de vista fabricado. O costume, o currículo e as práticas escolares podem ser medidos, avaliados, investigados e, principalmente, alterados em direção a uma compreensão e possível apropriação de elementos da linguagem teatral. Já existem bons materiais didáticos que buscam inverter essa lógica, o desafio seria romper com a sala de aula superlotada de carteiras e reinventar “lugares teatrais”.<sup>12</sup> Ou seja, nesse contexto que define a nossa realidade, essa lógica existe apenas porque foi definida e reproduzida dessa forma durante muito tempo.

O potencial transdisciplinar e interdisciplinar inerente ao teatro confunde-se ou se empobrece quando a lógica tradicionalista do ensino sobressai ao dia a dia do professor, fazendo com que o próprio especialista permita o uso do teatro como ferramenta ou com uma única função de apresentação. Como afirma Moscovici: “nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas a determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos” (MOSCOVICI, 2007, p. 31). É preciso haver enfrentamento e a construção de uma nova definição para a realidade do ensino de teatro.

Nas três situações postas, podemos encontrar representações sociais que interferem e nos orientam na direção da visibilidade, direcionam nossas respostas e constroem uma aparente realidade ou relacionam a aparência à realidade e, por fim, são capazes de nos levar a aceitar a definição da realidade, reproduzida por um costume ou prática. Para Moscovici, “no que se refere à realidade, essas representações são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos, estão ajustados” (MOSCOVICI, 2007, p. 32).

A investigação do fenômeno teatro no campo da educação e as representações sociais das professoras em relação a ele trazem respostas significativas que expõem, como vimos acima, realidades distintas que podem caminhar em direção à visibilidade ou à invisibilidade do ensino de teatro.

---

<sup>12</sup> O conceito de “lugar teatral” é difuso e polissêmico, muitas vezes, considerado como sinônimo do edifício teatral ou mesmo de um depósito de cena. Trata-se do *locus* no qual ocorre a cena teatral, podendo coincidir ou não com o edifício teatral. Espaço limitado pelo sensível biológico (visão, audição etc.), fundado na intencionalidade do fazer teatral, na experiência e na memória, constituindo-se no território vivido da cena, diferenciando-se no momento de qualquer outro tipo de espaço. Desse modo, o lugar teatral é compreendido como um agente (mediador) de comunicação da atividade teatro na sociedade (KOUDELA; ALMEIDA-JÚNIOR, 2015, p. 121).

Essa breve introdução sobre as representações sociais teve a intenção de refazer o percurso iniciado há dez anos, para a compreensão da importância do desenvolvimento de cursos de formação continuada em teatro com professoras não especialistas. Foi a partir da pesquisa realizada no mestrado que comprovei que as significações sobre teatro das professoras sofrem alteração após terem contato com a formação nessa linguagem, uma vez que suas explicações, seus conceitos, suas posições e comunicações passam a valorizar mais a experiência estética dos alunos e o próprio teatro enquanto área de conhecimento.

### 3. A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEATRO

A formação continuada de professores tem sido objeto de estudo para muitos pesquisadores, no aspecto geral do termo, nos últimos tempos. É possível encontrarmos variadas temáticas que focam no professor e na continuidade de seus estudos. Uma busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES com a temática da formação continuada de professores, apresentou mais de um milhão e duzentas mil pesquisas concluídas.<sup>13</sup> Afunilando a busca com o mesmo texto entre aspas “Formação continuada de professores”, o resultado cai para pouco mais de três mil. Também são muitos os autores que se dedicam à escrita de livros e periódicos sobre o tema.

Na pesquisa específica para “Formação continuada em teatro”, o número de trabalhos cai para dois. A minha própria pesquisa realizada no mestrado (cf. SANTOS, 2014) e um trabalho intitulado: *O professor em ação dramática na educação infantil: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Curitiba Paraná* (cf. LEITE, 2013). Este remete aos saberes que mobilizam a ação dramática de professores que atuam na educação infantil. A autora aponta que existem fontes de saberes múltiplos que se transformam de acordo com a experiência e que a ação dramática está presente em todos os contextos pedagógicos com as crianças pequenas.

A busca sem aspas traz resultados gerais, incluindo qualquer documento que contenham as palavras citadas. Mesmo ampliando a forma da busca, aparecem muitos trabalhos em que o teatro é utilizado como instrumento didático, sobre formação continuada de professores especialistas em teatro, trabalhos de graduandos e pós-graduandos atuando diretamente na escola, mas nenhum que trate da formação continuada de professores não especialistas.

Desse modo, iniciei uma busca por artigos cujo objetivo fosse a formação continuada de professores não especialistas em teatro. O método de busca escolhido foi a Plataforma Sucupira em Revistas de Arte brasileiras com conceito A1, A2 e B1.<sup>14</sup> Primeiramente procurei por temas como: “Formação Continuada”; “Formação Continuada em teatro”; “Formação de professores” “representações sociais sobre teatro”;

---

<sup>13</sup> Cf. [https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.](https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) Acesso em: 5 mar. 2022.

<sup>14</sup> É indiscutível a importância de outras pesquisas e revistas, mas a delimitação se fez necessária, em função da quantidade de material a ser analisado. De toda forma, mais adiante, essas referências poderão ser tomadas em buscas realizadas em algumas bases indexadoras.

“Formação de espectadores”; “Mediação em teatro”; “Teatro e educação” e “Pedagogia do teatro”. Com um olhar atento para textos em que a formação continuada de não especialistas fosse pelo menos citada, investiguei cada periódico e todos os volumes a partir de seus sumários. Em alguns casos, quando a temática do artigo se assemelhava ao tema, mesmo não falando dele diretamente, busquei por meio dos resumos e as referências utilizadas, e, por fim, fiz a leitura do texto para sanar qualquer dúvida quanto ao conteúdo específico da pesquisa.

O resultado foi muito aquém do que se esperava encontrar. O problema não é a falta de literatura sobre formação continuada para licenciados em teatro. Esta é satisfatória e mostra que o tema está sendo investigado na maioria das Universidades. Todavia, quando o assunto se restringe aos professores generalistas,<sup>15</sup> sem formação específica, o número é bem reduzido. Nos periódicos brasileiros com classificação A1, não foram encontrados artigos sobre formação continuada em teatro para não especialistas. Foram pesquisadas as revistas: *Sala Preta*, da USP; *Urdimento*, da UDESC; *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, da UFRGS; e *ARS* (São Paulo), da USP.

Os periódicos com classificação A2 pesquisados foram: *Revista Arte e Ensaios*, da Escola de Belas Artes da UFRJ; *Caderno CRH*, da UFBA; *CEDES* – Centro de Estudos Educação e Sociedade, da Unicamp; *Revista Concinnitas*, do Instituto de Artes da UERJ; *Educação e Realidade*, da UFRGS; *Revista Educação*, da UFSM; *Estudos Avançados*, da USP; *MANA*, da UFRJ;<sup>16</sup> *Moringa - Artes do Espetáculo*, da UFPB; *PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes*, da EBA/UFMG; *IEB* – Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, da USP; e *Educação Artes e Inclusão*, da UDESC.

Encontrei apenas um artigo na revista *Educação, Artes e Inclusão*, da UDESC. Rosseto e Rodrigues (2013) pesquisaram a formação do aluno espectador na primeira infância, chamando a atenção para a formação continuada do professor da educação infantil que precisa aprender a mediar a formação das crianças enquanto espectadores teatrais.

Os periódicos de classificação B1 em Artes foram selecionados com o mesmo critério do anterior, apenas periódicos específicos de Arte e alguns da área de educação

---

<sup>15</sup> Os que trabalham com diversas linguagens na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. São os professores regentes das turmas, geralmente, do sexo feminino.

<sup>16</sup> Muitas revistas de outras áreas de conhecimento aparecem na Área de Artes, somente algumas dessas foram consideradas na busca. De modo geral, optei pelas revistas sobre educação, mas há outras que foram colocadas, simplesmente, por curiosidade.

que são disponibilizados na plataforma Sucupira em Arte. Os materiais consultados foram: *Arte&Sensórium*, da UNESPAR; *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, da UNISO; *Cena*, da UFRGS; *Conceição/Conception*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da cena da Unicamp; *Revista DAPesquisa*, da UDESC; *Educação*, da PUCRS; *Educar em revista*, da UFPR; *ENSAIO - Avaliação e Políticas Públicas em educação*, da Fundação CESGRANRIO; *Ouvirouver*, do Instituto de Artes da UFU; *Gearte*, da UFRGS, e *Revista Z Cultural*, da UFRJ.

Dois artigos se aproximam do tema. O primeiro, da revista *DAPesquisa*, da UDESC, nele, Pereira (2013) utiliza o termo formação de professores e, apesar de não falar em formação continuada, busca, por meio de um trabalho com professores da educação infantil, experiências de formação que ajudem esse profissional a orientar seus alunos no contato permanente com o teatro. O autor discorre sobre a necessidade da disponibilização de espaços e tempos para o desenvolvimento de outros conhecimentos com os professores.

O Segundo artigo é da revista *Cena*, da UFRGS, de autoria de Werlang (2008). A autora discorre sobre a importância da formação do educador dos anos iniciais do ensino fundamental em teatro. Para ela, o teatro deve fazer parte da formação inicial e continuada desses professores, geralmente profissionais da pedagogia, que ocupam o lugar da formação inicial dos alunos em várias áreas de conhecimento, incluindo o teatro.

Além da busca direta nos periódicos, pesquisei os mesmos temas em algumas bases indexadoras, são elas: *Scielo*, *DOAJ – Directory Open Access Journals*, *REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)*, *Dialnet*, *Edubase* e *Google Acadêmico*.

No Google Acadêmico, existem textos relevantes, por exemplo, o dossiê preparado pelo periódico *Teatro: criação e conhecimento*, da Universidade Federal de Tocantins (UFT), com o título: *O teatro e a performance na formação de pedagogos: possibilidades, limites e necessidades*. Seis artigos desse dossiê tratam especificamente da formação do estudante de pedagogia. O tema aproxima-se muito do tema desta pesquisa, por tratar exatamente da construção de saberes teatrais por profissionais não especializados. O dossiê indica que a aula de teatro realizada por um especialista é a oportunidade para produção de conhecimentos específicos, pois nela é que são exploradas as concepções epistemológicas que a sustentam. Tanto a linguagem teatral quanto outras linguagens artísticas ocorrem em outros tempos e ambientes escolares, como explicam os autores:

Uma série de outras experiências realizadas nas instituições educativas formam esteticamente e culturalmente crianças e jovens. Muitas vezes, essas experiências são planejadas e executadas por pedagogas/os e, desde aí surgem as relações entre teatro e pedagogia. Pedagogos/as são profissionais da educação que engendram ações pedagógicas ou projetos com as crianças que também passeiam pelas linguagens artísticas, buscando sentidos dentro das diversas realidades escolares (LOMBARDINI; NARDIM, 2017, p. 2).

Dáí surgiram as provocações que culminaram no dossiê sobre a formação dos futuros pedagogos, geralmente responsáveis por mediar essas linguagens na primeira infância.

Ainda na base indexadora Google Acadêmico, foi possível encontrar mais seis artigos a respeito do tema formação continuada em teatro para não especialistas. Matos e Neves (2010) relatam a crescente demanda por cursos de formação em teatro por profissionais da educação naquela época, bem como os questionamentos acerca da motivação desses educadores, o que justifica a pesquisa desenvolvida. Os educadores buscavam uma contribuição para sua atuação profissional em meio às discussões contemporâneas sobre educação e teatro.

O artigo de Barbosa e Garcia (2012) evidencia a importância da formação continuada para professores da educação infantil e demais profissionais que atuam nessa etapa educacional, principalmente com o advento da integração da mulher no mercado de trabalho. Os autores observaram que profissionais precisam compreender os processos de trabalho e desenvolvimento humano “a fim de incorporar novos paradigmas teórico-metodológicos para pensar a infância e a docência” (BARBOSA; GARCIA, 2012, p. 81). O teatro encontra-se nesses paradigmas que visam o desenvolvimento integral da criança.

Mattos *et al.* (2018) relatam suas inquietações a partir de uma oficina de teatro para professores da educação infantil em um município do norte do estado do Pará. O objetivo do artigo é de apresentar metodologias baseadas em jogos infantis, jogos de improvisação, jogos dramáticos e jogos teatrais. As questões analisadas partiram de situações inesperadas, por exemplo, o interesse por materiais reaproveitáveis e o comportamento imaturo do grupo durante as atividades.

O texto de Leite e Lois (2013) não trata diretamente o trabalho realizado com os professores, mas as reflexões em torno das concepções de infância de professores da educação infantil. O artigo aponta que, de modo geral, o trabalho com teatro de animação

tem a preocupação excessiva com o entendimento da moral da história, dando menos relevância ao jogo, à fantasia e à imaginação.

Souza (2016) em sua dissertação de mestrado dedica um capítulo inteiro a uma proposta de formação continuada para professores da educação infantil. A autora discute os processos criativos de professoras, gestoras e formadoras; analisa as propostas infantis criadas por professoras em relação ao processo criativo das crianças; analisa uma publicação com discussões teóricas e relatos de experiências vividas por professoras e crianças; por fim, faz a análise do curso investigado e as propostas que o transcendem como o estabelecimento de relações formativas fundamentadas nas artes.

Desgranges (2018), num artigo sobre mediação teatral, trata da formação de público e da formação de espectadores para o teatro, num projeto realizado com escolas de São Paulo. Apesar da grandiosidade do projeto, o artigo não nos revela muito sobre como foi realizado o processo de formação de professores, mas é possível saber que tinha o objetivo de prepará-los para serem mediadores entre os alunos e a experiência de ir ao teatro. Todo o processo de ida aos espetáculos foi articulado por monitores de teatro, mas o texto não diz como se deu a participação dos professores desses alunos.

Oliveira (2018) em sua dissertação de mestrado escreve sobre a pesquisa que realizou numa creche do Distrito Federal, com professores da educação infantil e do ensino fundamental 1. Com o intuito de compreender o alcance e os limites da abordagem cênica com dedoches / fantoches por esses professores, a pesquisadora discute a formação artístico teatral e estética do professor pedagogo, a partir de uma oficina com duração de 60 h/aula que apresentou os princípios práticos e teóricos da confecção, manipulação e usos didáticos e pedagógicos do teatro de fantoches, dedoches e de objetos cênicos.

Na base indexadora *REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)*, encontrei apenas um artigo. Fonseca (2013) parte da pressuposição de que professores que já apresentam formação superior ou de especialista em outras áreas de conhecimento e precisam dar conta de várias linguagens nas séries iniciais do ensino fundamental ainda enfrentam muitos desafios em relação ao currículo de arte, já que se torna um obstáculo para os educadores a compreensão dos conceitos de arte e o saber mediar o processo de expressão dos alunos, justamente pela dificuldade de acesso a cursos de formação continuada na área.

Nos anais da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas), encontrei apenas um artigo que trata do tema específico. Romano (2011) tinha como objetivo proporcionar uma experiência de formação teatral prazerosa aos

professores, mas tinha como resultado esperado a instrumentalização e capacitação desses professores para que pudessem mediar o contato dos estudantes com a arte teatral. Também busquei recentemente, sem sucesso, em março de 2022, trabalhos desenvolvidos remotamente que objetivavam a formação de professores não especialistas ou pedagogos, durante e pós-pandemia.

### 3.1 A FORMAÇÃO PERMANENTE.

As ações de continuidade, o que chamamos de uma formação permanente, começam na escolha da profissão, passando pela graduação e continuam durante toda a vida profissional do professor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN – 9394/96) regulamentou, a partir da Constituição Federal de 1988, a inclusão do aperfeiçoamento profissional continuado até mesmo dentro da carga horária do professor, mediante horários reservados para estudos, planejamento e avaliação. O inciso V, artigo 13º reza sobre essas atribuições de desenvolvimento: “ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional”. Ou seja, o desenvolvimento profissional previsto na lei está diretamente ligado à formação continuada.

O artigo 40 dessa mesma lei trata da educação profissional e tecnológica. Esse artigo tem em seu regulamento estratégias de formação para o trabalho, a saber: “[a] educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (art. 40). No artigo 67, inciso II, está claro que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais de educação a partir do “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Em seguida, o artigo 80 reza que “[o] Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Por fim, nas disposições transitórias, artigo 87, diz que o Distrito Federal, cada estado e município e, supletivamente, a União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício,

utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância” (art. 87, §3º, inciso III).

Gatti (2008) argumenta que a LDBEN – lei n. 9.394/96 veio como uma maneira de provocar os poderes públicos em relação aos investimentos em formação continuada. A autora ainda levanta a questão de que a lei reflete os debates sobre a importância da formação continuada na esfera pública. Já Alvorada Prada, num artigo de 2007, observa que, por conta de seu caráter nacional e não regionalizado, a lei permitiria inúmeras interpretações e associações com conjunturas políticas, o que trouxe resultados poucos satisfatórios “[...] quanto à qualidade da formação a qual é justificada ou contestada, quase sempre, pelos escassos recursos econômicos [...]” (PRADA, 2007, p. 111).

Os autores, de certa forma, se complementam. Apesar de parecerem opostas, suas interpretações sobre a LDBEN, trazem justificativas plausíveis. Se por um lado o debate foi salutar para a criação da lei e provoca os agentes públicos, por outro, até os dias de hoje, podemos observar problemas de planejamento e gestão e influências político ideológicas que afetam diretamente os investimentos em formação continuada. Prada (2007) afirma que:

No sistema jurídico, nas negociações trabalhistas, nas reivindicações dos professores, na carreira docente, a formação continuada de professores é entendida como dever e direito. Dentro de uma sociedade planetária cujo desenvolvimento histórico da educação tem sido muito complexo, os avanços teórico-metodológicos da formação de professores ficam aquém dos avanços em outros campos, como o político (PRADA, 2007, p. 112).

A esse projeto, que vem sob a égide da reforma constante do Estado, com caráter de “nova gestão pública” e que disfarça processos políticos ideológicos, Newman e Clarke (2012) chamam de *Gerencialismo*. Os autores cunharam a expressão *Estado gerencial*, tentando nomear as transformações culturais e políticas que ocorriam na Grã-Bretanha e no mundo a partir da década de 1980. Os pressupostos ocorridos na educação seguiram a tendência do neoliberalismo, que busca, entre outras coisas, reduzir o tamanho do Estado e liberar o mercado do controle estatal.

É fato que o Brasil tinha um modelo diferente dos países europeus nessa década. Em processo de democratização e impulsionado pela Constituição de 1988, o país buscava um modelo mais universal, com participação popular e descentralização. No entanto, não gozava de uma conjuntura macroeconômica forte ao implantar esse modelo. Paradoxalmente, enquanto agentes políticos buscavam romper a tradição centralista em

prol da democratização do acesso à educação, as limitações estruturais vividas pela recessão econômica provocavam a redução do setor público e uma abertura semelhante à neoliberal.

Mudanças constantes de governos nessa nova democracia contribuíram para que questões sociais, como o direito ao acesso à educação de qualidade, se estabelecessem sobre uma balança política, gerando dificuldades para seu pleno desenvolvimento. A história nos mostra que governos com características neoliberais tendem a um *Estado gerencial* na educação, outro paradoxo, seja por intermédio do próprio Estado, seja no favorecimento da compra de serviços privados.

Silva e Silva (2020), por exemplo, concluíram uma pesquisa recentemente na qual analisaram a política de organização da formação continuada de professores da Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso. O governo do estado, em sua última gestão, estabeleceu parcerias público privadas na educação, centrado numa política de resultados. Os estudos das autoras revelam que a inserção dessas parcerias “[...] possibilitaram identificar nesses projetos fortes características neoliberais, gerencialistas e de performatividade, assim, interpelando a gestão, o currículo e trabalho docente, bem como reconfigurando as políticas educacionais” (SILVA; SILVA, 2020, p. 13). Os professores perderam sua autonomia, passando a focar numa perspectiva de *performance* e competição, tendo seu trabalho controlado e regulado de maneira mercadológica a partir de um *Estado gerencial* (*Op. cit.*).

Porventura, em consonância com ideias *gerencialistas*, muitas iniciativas de formação continuada adquiriram “a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior” (GATTI, 2008, p. 58). Gatti (2008) critica o prevalecimento de um discurso cognitivista que passa a dirigir as formações implementadas no Brasil.

Parece-me que o país (e o mundo) gira em torno do consumismo, pelo qual até a educação precisa se enquadrar, adequando-se a metas, competências e habilidades, coladas geralmente como rótulo, como receita para o sucesso. “Onde ficam as preocupações com a formação humana para uma vida realmente melhor para os humanos enquanto seres relacionais e não apenas como homo *faber*, como homem produtivo?” (GATTI, 2008, p 63). Não estou descartando qualquer tipo de educação, a proposta aqui é equacionar a disparidade entre elas, que, a meu ver e dos autores ora citados, inferioriza a formação humana em prol da cognição e do consumo.

Diversos pesquisadores da educação têm tratado a questão da formação continuada num sentido oposto ao exemplo anterior. Os estudos que lidam com esse tema têm sua origem epistemológica bastante variada, com concepções distintas, dependendo da região do país e suas características. Já na década de 1990, os pesquisadores iniciavam uma busca por estratégias para a construção de um novo perfil do professor no Brasil como no caso de Nóvoa (1991), Estrela (1997), Gatti (2008) e Veiga (1998). O fato é que, mesmo com avançadas pesquisas comprovando a importância da formação continuada profissional, os investimentos precisam passar por instâncias políticas que, geralmente, racionalizam as verbas a partir de estruturas sociais e econômicas - salvo algumas exceções.

Gatti (2008) referencia algumas experiências positivas de formação continuada, partindo do poder público. Dois programas implementados na segunda metade década de 1990 foram inovadores para a literatura ligada à educação: Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), realizado em Minas Gerais com professores do ensino fundamental 1 (equivalente a 1ª a 4ª séries na época); e o Programa de Educação Continuada (PEC), em São Paulo, para professores de todo o ensino fundamental (GATTI, 2008).

Outro Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) com intuito de oferecer diploma de ensino médio a professores leigos. Esse programa foi realizado em diversas regiões do país. O Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, que foi desenvolvido por universidades e instituições de ensino superior em parceria com o governo de Minas Gerais para professores com formação que estavam em serviço. Os gestores também não ficaram de fora dessas políticas de governos. O Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) em parceria com os estados realizou o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) (GATTI, 2008). Outros programas também foram citados pela autora, alguns estão ativos até hoje:

Um Salto para o Futuro; Parâmetros em Ação – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, implementado em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em diversos estados e municípios; o Programa Praler, de apoio à leitura e à escrita, para professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar, do Fundescola; do Instituto Ayrton Senna: Projetos Acelera Brasil, Se liga e Gestão; Projeto Informática da Microsoft/PUC-SP; o Programa Intel – Educação para o futuro; o Formando

Gestores, da Fundação Lemann; o projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; os projetos de leitura e escrita, formação na escola para o ensino de língua portuguesa; e o Entre na Roda, do CENPEC, entre tantos e tantos outros que fica difícil nomear (GATTI, 2008, p. 60).

Atualmente, podemos encontrar diversas propostas e pesquisas de formação continuada de todos os tipos. Em relação ao poder público, de acordo com o portal do MEC, os programas do governo ativos são:

- Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Curso presencial de dois anos para os Professores alfabetizadores;
- ProInfantil – para profissionais que não têm formação específica para o magistério;
- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor – programa de educação superior para professores em exercício na rede pública de educação básica;
- Proinfo Integrado – programa de formação para o uso didático pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação;
- e-Proinfo – ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações;
- Pró-letramento – programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos / séries iniciais do ensino fundamental;
- Gestar II – formação continuada em língua portuguesa e matemática para professores dos anos finais (do sexto ao nono ano); e
- Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – criada em 2004, com o intuito de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. Para professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.<sup>17</sup>

Como já relatara Gatti (2008), eram tantas as iniciativas ligadas ao poder público e a instituições privadas que esse volume de informação tornara impossível naquela época, e ainda hoje o é, citá-las em sua totalidade. A grande questão colocada por ela é a qualidade dessas formações e a insuficiência de dados para um atestado de suas competências. A partir de pesquisa realizada na base indexadora *Google Acadêmico* sobre

---

<sup>17</sup> Cf. em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em: 25 jun. 2020.

processos de avaliação de cursos de formação continuada e o levantamento de dados sobre eles, constatei que esse processo avaliativo se dá de maneira individual, isto é: cada programa possui sua maneira de gerar seus dados sobre os resultados.

Desde 2018, o governo federal lançou o Guia de Implementação da BNCC (BRASIL, 2018). A quarta etapa do guia trata especificamente da formação continuada. Os itens 4.5 e 4.6 dessa etapa oferecem orientações sobre a execução do monitoramento e a avaliação da formação continuada dos currículos novos alinhados à BNCC. O guia pode servir de base para a criação de formações e a consequente análise dos resultados obtidos.

### 3.2 O PROFESSOR CONSCIENTE

Por todas as adversidades que possa encontrar neste percurso, é comum que o professor entre num processo de alienação,<sup>18</sup> em que passa a não acreditar em si mesmo. O profissional pode encontrar-se deprimido, em sofrimento constante na realização de seu trabalho na sala de aula, o que o impede de buscar novos aprendizados, por considerá-los também sofríveis. Procurar formação, então, poderia indicar o reconhecimento de sua alienação e sua negação ao novo, o que o tornaria ainda mais fechado em si. Franco e Longarezi (2011) observam que

o trabalho executado pelo professor nessas condições é demonstrado como não sendo trabalho dele mesmo, mas trabalho de outro, para outro. Formação continuada em programas e/ou projetos a partir dos quais o professor não o assume, por condições inerentes à sua natureza de ser social, como desejo de autorrealização, de necessidade formativa, com significação social e sentido pessoal, mas tão somente por exigência do mercado competitivo, por demanda legal ou governamental, passa a ser alienado e alienante, o que é ainda pior (FRANCO; LONGAREZI, 2011, p. 564).

Vale o reforço das palavras dos autores citados “[...] desejo de autorrealização, de necessidade formativa, com significação social e sentido pessoal [...]”. Desse modo, para que haja continuidade nos estudos, é preciso desejo, não para realizar algo apenas para outro, por seus alunos, por exemplo, mas, sim, autorrealizar-se, satisfazer-se, transformar-se. É preciso que tenha um significado na sociedade e nela um sentido pessoal, singular.

---

<sup>18</sup> Conceito retirado de Karl Marx (*apud* FROOM, 1979).

É preciso que ele tenha implicação com sua realidade e que encontre sua necessidade de novos conhecimentos sem medo de assumir suas dificuldades. Para que o professor se coloque numa situação de formação permanente, é preciso um ato emancipador, ao que diria Rancière: “consciente do verdadeiro poder do espírito humano” (RANCIÈRE, 2013, p. 34).

O tema da emancipação pode ser grande aliado dessa discussão. É um conceito que remete o indivíduo a uma espécie de apoderamento de consciência de sua inteligência. Isso se daria quando esse indivíduo tomasse a palavra para si e ao mesmo tempo desse a palavra ao outro, numa construção coletiva. Para Rancière (2013), emancipar é o oposto de embrutecer, como que apontar uma incapacidade a partir de uma ação que visa reduzi-la, corrigi-la ou instruir o outro baseado em sua própria compreensão sobre as coisas. A emancipação é exatamente o inverso, é “forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento” (RANCIÈRE, 2013, p. 12).

Assim, quem emancipa não pode dirigir o conhecimento do emancipado por um caminho já percorrido por ele. Esse caminho é livre. Ele pode aprender o que quiser, até mesmo escolher não aprender. Os processos de aprendizagem no qual aprendemos por meio de referências ou mesmo por imitação também podem ser emancipatórios. Isso é análogo a quando a criança, por exemplo, aprende a falar escutando e imitando o que um outro diz em seu ambiente. Desse modo, ela precisa, primeiramente, ter acesso a um ambiente de muito carinho, proteção, com disponibilidade de recursos materiais e imateriais, pelo qual se sinta livre e tenha desejo de brincar e pronunciar sons. A criança que vive em ambiente de violência e que sofre com descaso ou falta de atenção tem maior possibilidade de atrasos cognitivos ou mesmo motores.

Freire e Shor (1986) já discutiam sobre a educação emancipadora em oposição à transferência de conhecimento. Para os autores, muitos temores dos professores em praticar a educação emancipadora advêm justamente da opressão que sofrem tanto das instituições governamentais e de ensino como dos próprios colegas, além do constrangimento de se reinventar e reaprender a própria profissão na presença de seus alunos.

Tudo isso pode impedir o desejo pessoal do professor de seguir em formação permanente. Com o advento da pandemia da Covid-19, o professor foi tomado por uma falsa ideia de valorização de sua profissão. Muito se ouvia e via nas redes sociais “bandeiras” sendo erguidas em prol do professor e sua importância nesse momento de

isolamento social, já que não apenas eles mas também as instituições de ensino e a ciência, de uma maneira geral, vinham sofrendo constantes ataques, impulsionados por grupos conservadores<sup>19</sup> e de extrema direita.

Sem trivializar, a situação durante a pandemia mostrou um professor que renunciou a sua privacidade, expondo sua casa, seu ambiente particular. Seus equipamentos (celulares, computadores, internet, *webcam* etc.), na maioria das vezes, de baixa qualidade, moldava a qualidade de suas aulas *online* que já não dependiam apenas dele. Como se não bastasse, se viu oprimido entre as disputas pelos interesses das instituições em confronto constante com os desejos dos pais, por conta do excesso ou pela falta de conteúdo, e mesmo por questões financeiras.

Lança-se um novo desafio à educação: a formação continuada se fez permanente, inerente aos desejos dos próprios professores. Seria impossível manter suas aulas, manter-se empregado, sem esse novo aprendizado. Situação que pode contribuir com o seu “desejo de autorrealização” ou para a sua “alienação”. Contexto que passa longe de ser ideal, já que a escolha deixa de ser pessoal e passa pela imposição de instâncias governamentais e privadas. As únicas opções (entre as que se apresentam no momento) do professor são: enquadrar-se no sistema ou abandoná-lo, ou seja, por questão de sobrevivência, nem todos têm condições de deixar de trabalhar, o que torna a primeira opção quase como impositiva.

Emancipar-se – provocando e deixando-se provocar por novos caminhos –, talvez fosse um percurso que diminuiria a ansiedade, mas isso também não depende apenas do professor em meio a tantos olhares avaliativos sobre o seu trabalho. Voltamos ao ponto inicial, caso esse profissional queira assumir a sua ignorância sobre as novidades apresentadas via isolamento poderia expor suas fragilidades tornando-o mais ocluso.

Em uma situação análoga, Rancière (2013) conta a história do professor francês Joseph Jacotot que, no início do século 19, provocou polêmica no ambiente acadêmico ao afirmar que uma pessoa ignorante poderia ensinar a outra pessoa ignorante o que ela mesmo desconhecia. O professor Jacotot propunha que a compreensão de algo por alguém independe de outro que a explique. O que não quer dizer que, no processo educacional, o professor estaria dispensado de suas funções pedagógicas, mas que sua postura perante a

---

<sup>19</sup> Do ponto de vista do uso comum, conservadorismo está ligado à pretensão de manter intacta, de conservar, portanto, de rejeitar o novo e o apelo à mudança, visto como riscos à ordem instituída. A Ciência Política segue procedimento semelhante, identificando o conservadorismo às ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político, contrapondo-se às forças inovadoras (SILVA, 2010, p. 53).

construção do conhecimento deveria ser fundamentada numa proposta emancipadora. Desse modo, emancipando o aluno e a si mesmo, o professor torna-se mais consciente do poder do espírito humano e da capacidade de cada um no uso de sua inteligência. Partindo dessas premissas, será necessário mais tempo até que as coisas se assentem e a sociedade se refaça da situação de isolamento para termos uma ideia mais clara sobre o futuro da educação brasileira.

### 3.3 PROFESSOR-REFLEXIVO

Falar de formação de professores é enveredar-se por temas conhecidos e discutidos há anos, como o saber escolar<sup>20</sup> e a construção de novos saberes. O primeiro diz respeito ao tradicionalismo ligado ao conhecimento que elevaria o professor à categoria de detentor do ensino a ser transmitido ao aluno, enquanto o aluno ocuparia a categoria de depositário da aprendizagem. O saber escolar traz consigo a convicção das respostas exatas em meio a conteúdos pré-estabelecidos e, em consequência, a responsabilização do aluno se sua aprendizagem é deficitária. Tanto o professor como o aluno, nessas situações citadas acima, se enquadrariam no que Dewey denominou de “experiência vivida incipiente”, que, apesar de experimentadas, as situações não chegam a constituir uma experiência singular, pois sofrem muitas “interrupções externas” acompanhadas da “letargia interna” (DEWEY, 2010).<sup>21</sup>

O segundo tema, a construção de novos saberes, entra em conflito direto com o primeiro, já que esse não tem compromisso com saberes escolares como única fonte de conhecimento, nem com a construção de novos saberes, advindos da escola ou não. Dessa feita, professores e alunos precisam aprender a ouvir, aceitar os erros, estarem abertos a curiosidade, às surpresas, irem ao encontro uns dos outros, principalmente quando esse movimento parte do professor até aluno, no sentido de entender seu processo de aprendizagem, ajudando-o articular a construção de seus conhecimentos.

Esse segundo tema, então, aproxima-se do que Paulo Freire (2001) pontuou de “reflexão crítica sobre a prática”, que trata, inicialmente, por parte dos professores, da *curiosidade* sobre qualquer saber como ingênua. É a partir da curiosidade que o indivíduo

---

<sup>20</sup> Este conceito foi retirado de Shön (1992).

<sup>21</sup> Artigos escritos entre 1925 e 1953.

irá autocriticar-se para, em seguida, formular um pensamento em busca de uma ação. Para o autor:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos (FREIRE, 2001 p. 53).

Aliado a esse pensamento, o pedagogo americano Donald Schön (1992) propôs um processo denominado de “reflexão-na-ação” para professores e alunos. O professor precisa trabalhar sua capacidade de individualizar o ensino, dividindo sua atenção para cada um de seus alunos de forma específica, de acordo com o grau de dificuldade apresentado. O “professor reflexivo” deve estar aberto a ser surpreendido por seu aluno, em seguida, tentar refletir sobre isso, buscando compreender os motivos de ter sido surpreendido, o que permite que ele reformule qualquer proposta de ação que tenha partido dele para, finalmente, ser capaz de propor uma nova hipótese a partir da singularidade desse aluno (SCHÖN, 1992).

Ainda é típico da “reflexão-na-ação” de um professor as “representações múltiplas”. O autor cita duas: as “figurativas” e as “formais” (SCHÖN, 1992). As figurativas fazem parte do cotidiano dos alunos e ocorrem em contextos variados, como aprender uma música de “ouvido”. É muito comum um aprendizado musical dos alunos partir de uma experiência auditiva que faz com que ele decore (não diretamente) e cante determinada música. Já as formais envolvem orientações pré-determinadas, sem muita possibilidade de alterações como escalas e coordenadas. A partitura musical pode se enquadrar nesse exemplo de referência fixa. Não tão comum nas escolas de educação básica, o aluno pode aprender uma música por meio da partitura. Claro que existem várias maneiras de se ensinar a grafia musical, e o objetivo não é generalizar, apenas apresentar um exemplo que poderia se enquadrar em características formais.

É óbvio que o caminho figurativo para aprender a cantar uma música (salvo raras exceções) é mais fácil e o preferido pelos alunos. Mesmo que eles aprendam os caminhos formais da escrita musical, encontrarão maior dificuldade, pelo menos no início. Nesse contexto é que o professor poderá lançar mão da “reflexão-na-ação” e procurar entender

de que maneira se deu a compreensão figurativa do aluno e a partir daí como propor de maneira mais leve e interessante um caminho formal:

Quando um professor auxilia uma criança a coordenar as representações figurativas e formais, não deve considerar a passagem do figurativo para o formal como um “progresso”. Pelo contrário, deve ajudar a criança a associar estas diferentes estratégias de representação (SCHÖN, 1992, p. 80).

Cabe, então, uma analogia entre a *curiosidade* no discurso de Paulo Freire e a *confusão* que se trata de outra dimensão abordada por Schön para o que ele denomina de *reflexão-na-ação*. “É impossível aprender sem ficar confuso” (SCHÖN, 1992, p. 80). Assim como a curiosidade, a confusão é incômoda e marcante. Para um professor assumir que está confuso sobre um assunto, pode ser o mesmo que dizer que não sabe. E isso no contexto do saber escolar pode representar algo negativo. O que Schön propõe é que o professor reflexivo valorize, encoraje e reconheça a confusão dos alunos e a sua própria. Se não houver curiosidade e confusão, o professor pode não reconhecer o que precisa ser feito. Assim: “[...] o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão (*Op. cit.*, p. 81).

A ideia de professor reflexivo tanto em Donald Schön como em Paulo Freire talvez não tenha tido impactos maiores na esfera educacional. Mesmo assim, pode ter contribuído para as pequenas transformações no ensino ao longo dos anos, principalmente nos processos de ensino-aprendizagem e na prática docente. Para Araújo *et al.* (2015), a ideia de professor reflexivo não pode ser deslocada de contextos sociais, políticos, históricos e econômicos. A prática docente também se insere nessas esferas e não deve ser deslocada da vida real na qual temos instituídos sistemas historicamente desiguais.

Desse modo, a prática reflexiva deve fazer parte do contexto institucional. Tal contexto, atualmente, nada mais é do que a reprodução das ações políticas construídas por burocratas interessados apenas no controle dessas instituições. Esse processo cíclico é verificado por Schön há décadas e tem como pano de fundo as reformas educativas que, geralmente, são criadas a partir de atos políticos e da responsabilização das escolas e dos professores. O autor nos diz que, nesse processo:

estamos a repetir um modelo já conhecido de política de reforma, ou seja, uma regulação do centro para a periferia em que uma orientação política emanada de um governo central para uma periferia de

instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e de punições (SCHÖN, 1992, p. 77).

Passados muito tempo, essa situação parece não mudar. Tomando como referência o trecho citado de Schön, de 1992 até os tempos atuais, a escola tem sido alvo da politicagem e do despreparo dos governantes e legisladores, como também pontua Francisco Imbernón (2016), que refuta esse sistema que visa a constituição de padrões burocráticos de controle de qualidade baseados em práticas empresariais. Para Imbernón, a evolução tecnológica nos dá a sensação de que o sistema de ensino acompanha essa evolução, o que, na prática, não é verdade. Ela funciona apenas como pano de fundo para um pseudoconceito de qualidade, evidenciado de maneira equivocada nos discursos políticos.

Esses modelos de mensuração que atualmente são utilizados para medir a qualidade da educação não são confiáveis. A construção de um modelo mensurável precisa levar em conta um “[...] conceito de qualidade de caráter mais colaborativo, mais coletivo, que tem a possibilidade de se desenvolver, no âmbito educacional, em determinada comunidade de prática entre professores e contexto [...]” (IMBERNÓN, 2016, p. 19).

No Brasil, existiam três tipos de avaliação: Prova Brasil, Saeb e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os nomes e as datas de aplicação foram unificados e todos passaram a se chamar Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). A avaliação é aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. A proposta do órgão é fazer um diagnóstico de larga escala, com testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática. Todavia, o Saeb não é capaz de tratar temas como a abordagem pedagógica, não disponibiliza questões regionalizadas e não oferece instrumentos para o desenvolvimento de ações de caráter colaborativo voltadas para cada comunidade. Ou seja, não contribui de fato para a formação dos alunos, muito menos, para diagnosticar e propor formação de maneira adequada para os professores.

Essas avaliações não são capazes de avaliar o gosto pela educação, a vontade de aprender e continuar aprendendo. Esse tipo de avaliação está mais preocupado em gerenciar as instituições de ensino do que contribuir com o aprendizado. Ela não retorna em ações para a melhoria do ensino, pois ela própria não tem continuidade intrínseca, não acompanha o processo de aprendizagem.

O filósofo americano John Dewey<sup>22</sup> afirma que o propósito de toda educação “é habilitar os indivíduos a continuar sua educação” (DEWEY, 2007, p. 11). Isso significa que, independentemente do que se está aprendendo, é preciso que o indivíduo se interesse pelo aprendizado, que sinta prazer em adquirir novos conhecimentos. Se há uma recompensa pelo estudo, seria justamente essa capacidade do ser humano se desenvolver constantemente.

---

<sup>22</sup> John Dewey (1859-1952).

#### 4. EXPERIENCIA ESTÉTICA

As concepções clássicas sobre estética como teoria do belo de Baumgarten, a estética transcendental de Kant ou ainda a teoria da arte de Hegel não estão no foco desta pesquisa. É preciso, pois, traçar um paralelo entre essas ideias e o tema aqui proposto, uma vez que as noções contemporâneas sobre estética partem das concepções desses autores. Tratarei da abordagem da experiência estética mais livre, a partir da leitura de alguns autores contemporâneos.

Assim, na confluência entre o fazer e o apreciar artísticos, encontra-se, talvez, uma explicação para a estética enquanto experiência formadora. No fazer artístico, tem-se a busca do ser humano por uma forma de dar sentido ao mundo, por meio de criações que deixam registradas sua passagem por aqui e exteriorizam suas emoções e sentimentos. Na apreciação de um objeto artístico, a experiência estética revela ao ser humano sentimentos que expressam sua humanidade mesma e o liberta para novas leituras de mundo.

##### 4.1 ESTÉTICA, ÉTICA E DIVERSIDADE CULTURAL

Entender a escola como um sistema polissêmico é uma tarefa que exige certo distanciamento do professor que está inserido em debates constantes em seu meio a respeito de um modelo de escola democrática. A escola tal qual conhecemos ainda preserva seu padrão ocidental em que estão presentes aspectos colonialistas em suas relações hierárquicas, governamentais e pedagógicas. Na maioria das vezes, esse modelo torna invisível a diversidade cultural presente nas histórias, nas roupas, nos estilos, nas etnias, nos gêneros e nas classes sociais.

Em 2015, quando exercia um cargo público de professor de ensino básico numa escola da região leste do município de Belo Horizonte, havia tentativas de interferências de várias ordens na escola: pela própria direção, poder público e até mesmo a Polícia Militar. Essas interferências apenas contribuíam para alargar as diferenças entre a escola e a comunidade (alunos e familiares). As famílias daquela região faziam parte de um assentamento antes de serem alocadas em prédios, já que a prefeitura, num processo de reurbanização de algumas regiões, acabou inserindo essa região num pacote de obras com empresas parceiras (uma delas administrava a escola do bairro). A população não reconhecia o local como pertencente a eles, muito menos a escola, fazendo com que ela

sofresse com a depredação constante por parte dos alunos. As crianças e adolescentes que, antes no assentamento, desfrutavam de espaço para brincar, naquele momento, só tinham o espaço da escola para isso. A escola desse modo instituída não conseguia perceber necessidades e as individualidades desse público.

Para os adolescentes, o tráfico de drogas na região era da mesma forma opressor. Um aluno que havia tomado um tiro no pé, por algum tipo de castigo, tentava manter-se firme e se relacionar com os outros, esboçando alguma tentativa de mostrar-se alegre entre uma brincadeira e outra. Outro desses alunos era constantemente abordado pela polícia dentro da escola, aliás, para qualquer tipo de ofensa aos funcionários da escola, a polícia era acionada. Isso já fazia parte da rotina escolar.

Essa introdução foi feita para colocar em contexto o caso de um aluno de 16 anos que cursava o 9º ano do ensino fundamental. Houve, um dia, uma abordagem policial dentro da escola, não me lembro ao certo qual tinha sido o motivo, mas a forma com que esse aluno foi abordado ficou marcada. Ele era negro e tinha os cabelos descoloridos. Os policiais deram-lhe um ultimato que restava que, se ele aparecesse com o cabelo descolorido no dia seguinte, eles iriam lhe dar uma lição. Essa atitude dos policiais foi comemorada por alguns professores e alguns profissionais da equipe de apoio da escola. Naquele momento, não importava para esse grupo a identidade que carregava aquele garoto, muito menos, o ato opressivo da polícia. Um dos professores, ao ser questionado, tentou explicar que a questão da cor do cabelo obedecia a uma hierarquia no contexto do tráfico de drogas. Os professores também se sentiam oprimidos, o sistema não é justo com eles como já apontei, talvez por isso um ato violento que soasse como um tipo de reconhecimento pela profissão, mesmo que por parte da polícia, os levasse há algum tipo de alívio. Talvez a punição ao rapaz pudesse trazer alguma sensação de segurança para a escola e seus membros.

Na época, não havia reunião pedagógica ou de qualquer outra medida entre os professores, coordenadores e direção. As reuniões haviam sido cortadas do sistema de ensino da prefeitura, sem que isso, é claro, fosse divulgado, o que prejudicava ainda mais qualquer tipo de tentativa de solucionar os problemas referentes à escola e à comunidade. Não me lembro de ver o aluno na escola novamente, pelo menos até o momento em que me mantive como funcionário dela. Contudo, esse evento indicava um modelo de instituição que não conseguia trabalhar com a multiculturalidade, que, de certo modo, tentava resgatar a ordem por meio da violência, e não pela educação.

Observe-se que, nesse caso, era a instituição que significava o espaço escolar, que só fazia sentido a partir do olhar de seus governantes. Dayrell (1996) aponta que abordagens desse tipo revelam a força das macroestruturas que determinam o funcionamento da instituição escolar. Isso é o mesmo que dizer que as estruturas dominantes nas relações sociais, regidas pela lógica do capitalismo e do conservadorismo definem como deve ser o comportamento e a atuação dos sujeitos sociais nela presentes. Para o autor, é preciso inverter essa ordem e respeitar os vários sentidos que possam ser construídos a partir de sua diversidade cultural de seus alunos e professores:

Um primeiro aspecto a constatar é que a escola é polissêmica, ou seja, tem uma multiplicidade de sentidos. Sendo assim, não podemos considerá-la como um dado universal, com um sentido único, principalmente quando este é definido previamente pelo sistema ou pelos professores. Dizer que a escola é polissêmica implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações, podem estar sendo significadas de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes (DAYRELL, 1996, p. 9-10).

É preciso levar em conta a compreensão que cada estudante tem sobre a escola, assim como cada professor, demais profissionais e a comunidade a que a escola pertence. Provavelmente, esses significados eram distintos entre o garoto negro de cabelo descolorido e os policiais que o abordaram. Ocorre, nesse caso, um tipo de diversidade cultural em que a cultura de um prevalece sobre a cultura do outro.

O professor português Boaventura de Souza Santos afirma que é muito importante que se distinga do multiculturalismo formas conservadoras / reacionárias de formas progressistas / inovadoras. A primeira forma (conservadora e reacionária) reconhece a existência de outras culturas como inferiores; não admite a etnicidade, tendo a cultura branca eurocêntrica como dominante; não aceita sua incompletude e assume-se como universal e não permite o reconhecimento efetivo de outras culturas (SANTOS, 2001).

Já a segunda forma (progressista e inovadora) é chamada pelo autor de “multiculturalismo emancipatório”, que se caracteriza por ser pós-colonial; assenta-se em políticas de igualdade como as lutas progressistas do século 20 que tinham em sua bandeira a redistribuição social e econômica. Para Santos (2001), por ser baseada nas lutas que tratam das diferenciações sociais, a luta pela igualdade trouxe consigo uma política da diferença que insurgem contra as discriminações étnicas, de gênero, entre

outras, que não podem ser resolvidas de forma progressista pela redistribuição, mas, sim, pelo reconhecimento. Assim:

É fundamental que o multiculturalismo emancipatório, ao contrário, parta do pressuposto de que as culturas são todas elas diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença (SANTOS, 2001, p. 21).

É do multiculturalismo que surge a interculturalidade. Segundo Lages e Matos (2009), esse conceito foi definido tendo como base objetos culturais oriundos de distintos contextos de construção de identidade. Na interculturalidade, faz-se a integração de duas culturas a partir de seus elementos originais que influenciam no complexo ideológico e valorativo uma da outra. Segundo esses autores:

O processo é comparável ao dos intertextos literários, onde o empréstimo pedido a um discurso alheio perde parte do seu significado ao ser colocado no novo contexto, aí adquirindo novas conotações, por vezes, meta-textuais. Da mesma maneira, os itens culturais, de natureza proteica, ao serem inseridos noutra cultura, adquirem sentidos que antes nem estavam explícitos nem mesmo subentendidos. Daí, o enformarem diferentemente os comportamentos de quem os incarna (LAGES; MATOS, 2009, p. 25).

Sendo assim, a interculturalidade não chega a ser um produto originário da interação multicultural, já que diversas relações multiculturais não provocam mudanças ou adquirem novos sentidos, mesmo se relacionando por um longo tempo. Por outro lado,

a interculturalidade pode nascer de contatos à distância: os meios de comunicação social e de transmissão cultural agem, sobretudo, hoje, de forma quase independente dos seus transmissores, diríamos *ex opere operato*. A intenção do emissor pode ser uma e ter um efeito contrário, quando assimilada e integrada noutra situação (LAGES; MATOS, 2009, p. 26).

É possível, então, construir relações interculturais sem o contato físico, as interações aconteceriam como citam os autores *ex opere operato*, ou independentemente da atitude daqueles que a vivenciam. Esse conceito de interculturalidade é caro à educação e à arte. Candau (2016) assume a perspectiva de interculturalidade crítica em sua relação com a educação. Acredito que ela seja um caminho a ser percorrido pela professora em formação continuada em teatro, já que o termo, como nos expõe a autora,

promove a inter-relação de sujeitos e de grupos socioculturais, confrontando visões diferencialistas e assimilacionistas, concebendo às diversas culturas um processo permanente de construção, desestabilização e reconstrução. As culturas estão em constante movimento e possuem impurezas, são atravessadas por preconceitos, discriminação e conflitos de poder. Por fim, essa concepção de interculturalidade crítica não desvincula as questões da desigualdade nem da diferença (CANDAUI, 2016).

Compreender a escola como polissêmica e suas questões multiculturais e interculturais é um primeiro passo para a apropriação de vivências estéticas e artísticas. Compreendendo a importância desses conceitos, a professora teria mais recursos para trabalhar com a diversidade, superando, assim, como coloca Ibernón (2016), hábitos antigos mas ainda vigentes nas instituições escolares como trabalhar a multiculturalidade apenas como folclore. Assim, faz-se importante o papel da professora na promoção destas discussões e experiências com seus alunos. Perceber que a escola é apenas mais um ambiente de aprendizagem exige das educadoras entender o seu entorno e o entorno da escola, buscando a compreensão e a participação efetiva da comunidade.

Nesse contexto, o teatro poderia trazer experiências significativas para a compreensão da diversidade cultural e no respeito à liberdade de criação e expressão. Ele é provocador de situações estéticas e sensíveis que rompem barreiras corporais, discriminatórias, étnicas e de gênero. Não faz sentido pensarmos na experiência artística sem a compreensão e sem a valorização da diversidade sociocultural. Estética e ética se complementam e precisam estar juntas, como já dizia Paulo Freire: “[a] necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (FREIRE, 2001, p. 16).

Freire trata, nesse ponto, da pedagogia da autonomia, reforçando que isso não se realizaria sem ter a “boniteza” aliada à integridade. Esse é justamente o que proponho para a formação continuada das professoras – o teatro precisa trazer modos de ação mas também de pensamento, de dinâmica discursiva. Aliás, esse é um argumento utilizado há tempos por outros grandes pensadores, por exemplo, na “estética da existência”, de Foucault (1995), na imagem poética de Bachelard (2009), no Teatro do Oprimido, de Boal (1980).

Observe-se que o filósofo Friedrich Nietzsche (2012), ainda no século 19, já indicava um caminho para criarmos sentido para a nossa existência:

Como fenômeno estético, a existência é sempre, para nós, suportável ainda, e pela arte foram-nos dados olho e mão e antes de tudo a boa consciência para podermos fazer de nós próprios um tal fenômeno. Temos de descansar temporariamente de nós, olhando-nos de longe e de cima e, de uma distância artística, [...] precisamos usar de toda arte altiva, flutuante, dançante, zombeteira, para não perdermos a liberdade sobre as coisas [...] (NIETZSCHE, 2012, p. 179).

Dessa maneira, o teatro teria a capacidade de colocar o pensamento em ação, pois possui um sentido ético que permite fazermos de nossas vidas uma obra de arte. Nesse viés, o teatro pode ser uma forma de conseguirmos nos perceber com um olhar artístico e propício à liberdade, seja sobre as coisas comuns, seja sobre a criação estética. São a ética e a estética, o pensamento e a ação artística aliadas das professoras na compreensão de um espaço escolar multicultural e intercultural.

#### 4.2 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E OS TEMPOS DE HOJE.

Ao pensarmos em experiência estética, temos um amplo campo de situações que estão disponíveis aos seres humanos como acabamos de ver sobre a polissemia que damos às coisas e como nos relacionamos com esses sentidos diversos. Essa profusão de sentidos é que nos permite discordar sobre um belo entardecer ou sobre o gosto de um determinado tipo de café. Da mesma forma, um comunicador contemporâneo que domina a habilidade de falar com seu público de maneira informal e espontânea, com estímulos de mídias sociais que exploram mensagens curtas, cômicas e diretas, pode não gostar dos textos clássicos, recheados de versos, de sentidos figurativos e dramas existenciais. Aliás, a respeito desse novo formato de comunicar com o público a partir de mídias como o *Reels*, *TikTok* e *Youtube* em comparação com o texto clássico, poderíamos iniciar uma discussão sobre o que indagava Dewey (2010) a respeito da obra de arte que é colocada em um pedestal.

Para Dewey, essa forma de ver a arte poderia ser desinteressante enquanto experiência estética efetiva para o público, já que estaria distante da vida comum e cotidiana das pessoas, diferentemente do artista e dos indivíduos que compartilham de sua origem, bem como dos mesmos modos de ver e sentir em relação à obra, de certa forma, como o que fazem os comunicadores atuais. Uma obra clássica, com toda sua importância histórica, pode não trazer significado para a maioria dos jovens de hoje, por não ser de fato uma experiência que se conecta esteticamente com eles. “O Partenon é,

por consenso, uma grande obra de arte. Mas só tem estatura estética na medida em que se torna uma experiência para um ser humano” (DEWEY, 2010, p. 61).

Então, para que isso aconteça a compreensão da experiência estética precisa começar por uma “forma bruta” de olhar e ouvir, capaz de gerar atenção e interesse como ocorre em situações cotidianas. Talvez por isso seja tão comum as milhares de curtidas que um vídeo com uma pessoa se assustando com alguma coisa, dando susto em outra pessoa, ou passando por uma situação constrangedora, ou mesmo quando se transforma em algum animal ou caricatura ao utilizar um determinado filtro de efeito especial. Todos esses deslumbramentos momentâneos costumam apresentar os espaços comuns de uma casa e são capazes de prender a atenção do público por alguns minutos. É preciso, assim, levar em conta o impulso dado pelo próprio contexto no qual está inserido o indivíduo para a compreensão da experiência artística (DEWEY, 2010), assim como o caráter de efemeridade desses eventos. E considerar o que a história constitui como clássico, nos meandros da polissemia, como permansivo no tempo e no espaço.

A arte está também em lugares incomuns para a produção artística (na época de Dewey), e comuns, hoje em dia, como as mídias sociais, viadutos, ruas, galpões, prédios, muros, até mesmo os jardins, as fábricas e as casas. Todos eles produzindo a sua maneira a busca do prazer e da prática do sensível, como nos teatros e nos museus, mas com a vantagem de serem palpáveis. “Quando, por sua imensa distância, os objetos reconhecidos pelas pessoas cultas como obras de belas-artes parecem anêmicos para a massa popular, a fome estética tende a buscar o vulgar e o barato” (*Op. cit.*, p. 64).

John Dewey, em sua época, não pôde acompanhar o surgimento da *performance* e de instalações que muito têm desse papel popular de levar a arte para as ruas. No entanto, Dewey citava os ritos e as cerimônias de determinados povos antigos que ligavam organicamente a música, o canto, a pintura e a arquitetura à vida coletiva. A própria dramatização na Grécia antiga reencenava as lendas e histórias dos coletivos. “Nem mesmo em Atenas é possível desprender essas artes de sua inserção na experiência direta e, ao mesmo tempo, preservar seu caráter significativo” (DEWEY, 2010, p. 64).

Não se trata de desprezo do autor pela obra de arte, mas de seu espírito que a desabita quando chega ao museu e deixa de tocar o indivíduo como em seu propósito inaugural. Ela permanece com seu *status* de obra de arte no museu, mas está separada de sua época e da experiência social dos artistas que a produziram. É preciso, assim, distinguir o entendimento sensível e estético que possuem sentidos diferentes em cada época e que expressam a própria condição de vida.

Dewey aproxima, assim, a estética com suas formas refinadas e intensificadas, à experiência em sua relação com o cotidiano do humano (o sofrimento, as alegrias, as tensões e os eventos). “Para compreender o significado dos produtos artísticos, temos de esquecer-los por algum tempo, virar-lhes as costas e recorrer às forças e condições comuns da experiência que não costumamos considerar estéticas” (DEWEY, 2010, p. 60). A experiência humana, dessa maneira, é vista por Dewey como aptidão do ser humano em conferir significados às suas relações com o meio, elaborando-os de forma reflexiva, levando em conta, ao mesmo tempo, os significados atribuídos a essas relações no passado, abrindo-se para as questões na atualidade e pensando nos desafios no futuro. Assim como “a literatura transmite o sentido do passado que é importante na experiência atual e profetiza o movimento maior do futuro. Somente a visão imaginativa revela as possibilidades entremeadas na textura do real” (*Op. cit.*, p. 579).

Para o filósofo da educação, o espanhol Jorge Larrosa, que segue a linha de pensamento de Dewey, além de outros teóricos, o conceito de experiência que defende não pode ser confundido com aquilo que se adquire com o trabalho ou com a idade. “Para começar, poderíamos dizer que a experiência é *isso que me passa*. Não *isso que passa*, senão *isso que me passa*” (LARROSA, 2011, p. 5). Em outras palavras, a experiência é o que nos acontece. Não um acontecimento em si, porque *isso* perpassa a ideia de alteridade, mas um acontecer que atravessa e opera de tal forma que o sujeito que experiencia, apenas esse sujeito seja capaz de vivenciá-lo.

Mas esse “sujeito” (eu) não é um movimento solitário, ele só faz sentido porque existe o outro. A experiência supõe um movimento de saída de mim mesmo para algo externo, um encontro com o acontecimento; e, de volta, porque a experiência supõe que o acontecimento afeta o sujeito (a mim), produz efeitos no que essa referência de sujeito é (eu sou), nos seus (meus) sentimentos. E se *me passa*, é porque existe um percurso, uma travessia, uma aventura que *me* impõe riscos, incertezas. O sujeito da experiência é um território de passagem (*Op. cit.*). Assim, a vida como experiência é o nosso jeito singular de vivê-la, mas passando por aquilo que nos acontece em sua relação com o mundo, com o pensar, com os outros e até nós mesmos, tentando, inutilmente, elaborar um sentido, ou a falta de sentido para a vida (LARROSA, 2014).

E é assim, nos conhecendo e a partir daí, as coisas do mundo, como atestou Dewey (2010), que passamos a observar o florescimento das plantas, suas cores e fragrâncias, com nenhum conhecimento teórico sobre elas, mas com interesse na apreciação que nos

leva ao desejo de descobrir algo mais, seja no solo, no ar, na água, seja no próprio sol que envolve seu crescimento.

A experiência propicia a busca do autoconhecimento. E assim como passamos a prestar atenção coisas simples, aprimoramos o gesto, o corpo e a mente. François Delsarte<sup>23</sup> observou a perfeita expressividade do corpo e arquitetou um sistema para colaborar com áreas em que a gestualidade do corpo fosse importante, por exemplo, o Teatro, a Educação Física, a Ginástica e a Música, sempre por meio da tríade voz-palavra-gesto (emoção-pensamento-vontade) (MADUREIRA, 2002). Suas observações formaram um arcabouço importante para teóricos e práticos da dança, principalmente, mesmo sem ter dedicado seus estudos a esse campo.

Segundo Madureira (2002), Delsarte tentava entender o fenômeno da expressividade humana a partir da observação sistemática do homem em diversas situações cotidianas: nas ruas, em hospitais, em festas, brincando, em fábricas onde os operários trabalhavam em suas máquinas – pensando no corpo ordinário, em seus comportamentos corriqueiros e nunca em situação espetacular. Delsarte utilizava suas pesquisas como uma estética aplicada à “fabricação” da expressão, que ele mesmo utilizava em situações dramáticas e espetaculares.

A proposta de Delsarte diferencia-se dos conceitos clássicos sobre estética, por meio de sua tríade voz-palavra-gesto buscava a não divisão filosófica da razão / corpo. Defendia que o gesto era a mais bela das línguas, que, para ele, eram três: o gesto, o corpo e a mente, em harmonia, sem fragmentação. Para Delsarte, a qualidade gestual é alterada profundamente quando as diferentes regiões corporais, incluindo a mente, se combinam.

Não se sabe ao certo porque renunciava à observação dos corpos em situações espetaculares. Talvez porque não quisesse deixar-se influenciar pelas práticas dramáticas e artísticas da época, porque buscava algo original – corpos provenientes de uma sociedade recém-inaugurada, burguesa, naufragada na economia e na inexpressividade de um corpo morto. Segundo Madureira (2002)

Delsarte foi um teórico do gesto. Investigou com um rigor nunca antes visto, a gestualidade do corpo, o corpo europeu do século XIX. Um corpo ordinário que estava se constituindo através de um padrão industrial, altamente econômico e igualmente inexpressivo (p. 10).

---

<sup>23</sup> Delsarte não escreveu nenhum livro, apenas cartas e pequenos rascunhos, por isso a dificuldade em encontrar alguma obra direta do autor. Citei trechos que são fruto da pesquisa de mestrado de José Rafael Madureira (2002).

Meu interesse por Delsarte se deu num momento em que procurava uma resposta sobre o que impulsionava as professoras que participavam do PAFT. Compactuava a princípio, da mesma percepção de Delsarte sobre os corpos afetados socialmente, inexpressíveis. Constantemente, percebia as professoras inscritas no PAFT com uma energia corporal muito baixa, desanimadas, frustradas, sem tónus, solitárias e alheias aos demais corpos, mesmo que próximas. Como se seus corpos fossem consequência dessa “máquina” que gira em torno do consumismo, do trabalho, da correria cotidiana, não conseguindo vivenciar experiências que pudessem transformar essas adversidades.

Muitas chegavam para a formação pensando que aquilo se tratava de uma palestra ou curso teórico. Muitas vezes, essas professoras não eram capazes de alterar seu próprio tónus corporal, tornando-se, inicialmente, resistentes às propostas. No entanto, durante a formação, essa condição sofria mudanças significativas. À medida que os jogos eram inseridos, elas compreendiam mais profundamente a proposta, daí seus corpos se modificavam, a tensão antes estampada nos rostos transformava-se em diversão e alegria.

Hoje, entendo que todo o sistema de jogos e reflexões propostas contribuía para esse resultado positivo. Quando jogamos, o corpo e a mente se encontram harmonicamente e buscam resolver os desafios do jogo. Nessa operação, ao mesmo tempo em que experimentavam ações corporais, as professoras eram atravessadas por sentimentos e emoções.

O que explica essa dinâmica é que, historicamente, o ser humano busca uma forma de dar sentido ao mundo, por meio de criações e ações que possam deixar registradas sua passagem por aqui e um modo de exteriorizar suas emoções e sentimentos. As experiências estéticas podem revelar aos sujeitos sentimentos que expressam sua humanidade e os provoca para novas leituras de mundo.

A ideia da estética harmonizando o corpo e a mente como experiência formadora que constrói sentido para as coisas do mundo vem sendo defendida por alguns autores a partir do século 20, como o filósofo francês Jacques Rancière. Para ele, a prática artística e o discurso estético não podem ser dissociados, caso contrário seria o mesmo que extinguir a existência da arte, que existe apenas na medida em que é “enquadrada por regimes de identificação que nos permitem conferir especificidade às suas práticas e associá-las a diferentes modos de percepção e afeto e a diferentes padrões de inteligibilidade” (RANCIÈRE, 2011, p. 3). Mente e corpo estão intimamente ligados à ética e à estética.

### 4.3 A ESTÉTICA SEGUNDO IRENA WOJNAR

A obra da pesquisadora polonesa Irena Wojnar, intitulada *Estética y Pedagogia* (1967), trata de como a experiência estética pode contribuir para a “educação do espírito aberto”, realizada pela arte. As reflexões da autora versam sobre o problema da arte e do homem em relação à estética e sobre a educação pela arte no contexto pedagógico. Ela aponta questões relativas à educação formal de jovens e os métodos que poderiam ser utilizados por professores não especialistas.

A proposta sobre educação artística e experiência estética de Wojnar é bastante atual, considerando-se que seu texto foi escrito há 55 anos. Sua proposta de educação estética foi inovadora à época, em seu país, ainda, hoje, poderíamos relacioná-la aos problemas da educação no Brasil. Wojnar segue a linha de pensamento da filosofia de John Dewey e leva em consideração a função de equilíbrio que a experiência estética assegura à totalidade da experiência humana, e não apenas à aquisição de determinadas capacidades artísticas.

Além de Dewey, a noção que traz a autora sobre abertura do espírito se inspira na ideia bergsoniana de “alma aberta”, porém, apenas em parte, pois não compactua em sua totalidade com os aspectos místicos e religiosos, morais e sociais do filósofo. Todavia, Bergson sugere e a autora corrobora com maior exatidão que, entre a alma fechada e a aberta, está a alma que se abre. Assim, ela busca uma unidade, na qual o processo de abertura do espírito deve ser intensificado na juventude,<sup>24</sup> posto que essa fase “afeta todos os aspectos da vida interior e exterior, da vida atual e da que se projeta no porvir” (WOJNAR, 1967, p. 204, tradução nossa). A educação pela arte pode sinalizar, por um lado, possibilidades criadoras da juventude, e, por outro, o enriquecimento das experiências pessoais.

A abertura do espírito é natural de todo ser humano, mas a intensidade das atividades realizadas por nós varia para mais ou para menos entre cada um. Cabe à educação enriquecer e valorizar esse processo; a juventude é o período da vida em que isso pode acontecer de forma mais verdadeira e natural. É nessa fase em que acontece o

---

<sup>24</sup> Acrescento à categoria de juventude, as crianças a partir de seis anos. A autora generaliza a questão da juventude numa intenção de diferenciar questões relativas às crianças, em idade cognitiva, quando o interesse pelo faz-de-conta ainda é o elemento estético prioritário, bem como os jovens em idade em que as questões relativas à arte e as reflexões sobre sua existência começam a aparecer. Mais adiante darei exemplos dos dois aspectos.

descobrimto do mundo exterior e do mundo interior do sujeito, fazendo-o perceber suas perspectivas e possibilidades.

Segundo Wojnar, o jovem poderá ser afetado por uma atitude do espírito aberto a partir de quatro elementos: o aguçamento da percepção; a ampliação da experiência; o enriquecimento e o aprofundamento do saber e o espírito criador. Esses elementos estão enlaçados intimamente, exercendo efeitos recíprocos.

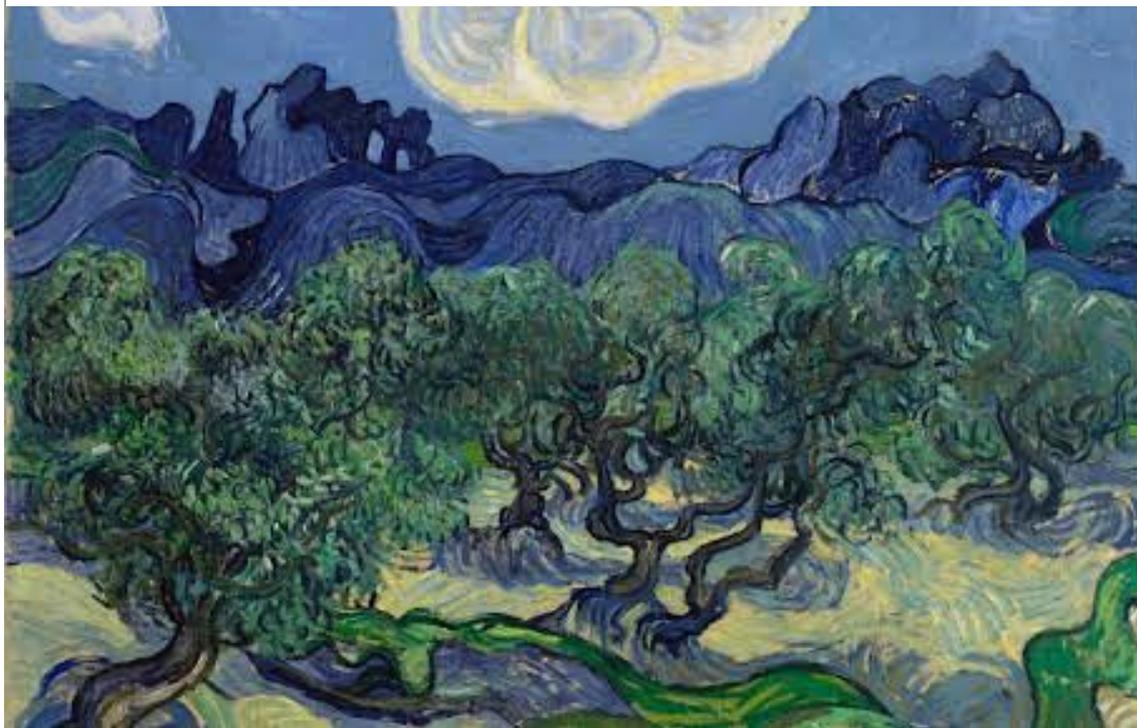
O primeiro elemento “[t]rata-se de tornar a percepção de toda a realidade tão nítida quanto possível e tornar o indivíduo sensível e vigilante a todo objeto e todo acontecimento” (WOJNAR, 1967, p. 206). O “aguçamento da percepção” se realiza em duas dimensões: a observação atenta e a dimensão afetiva. A observação atenta ocorre no contato com a obra de arte quando o espectador precisa intensificar seu olhar de maneira a sentir a obra em todos os seus detalhes. A segunda ocorre não só na percepção das formas e cores da representação da obra mas também na dimensão afetiva de seu significado.

Um olhar atento e aberto para surpresas que acentuem a dinamicidade do mundo e ampliem as noções de espacialidade e temporalidade, que acrescentem à ideia de beleza e harmonia elementos grotescos e deformados, elementos do sofrimento, da tristeza e da dor; trazendo sutileza à sensibilidade do espectador. Pode estar oculto sob as aparências um sentido profundo prestes a ser descoberto a partir da percepção sensível da obra de arte (FIGURA 1). A autora observa que

[...] sob as aparências das paisagens coloridas de Van Gogh, há de se encontrar não somente a alma atormentada de seu criador, mas também toda a inquietude interior do homem que sofre. Além das aparências da série de retratos de Rembrandt, há que se reconhecer uma busca da verdade psicológica do homem, que muda com o tempo (WOJNAR, 1967, p. 209, tradução nossa).

O aguçamento da percepção, por meio do contato com a obra de arte, não se esgota numa percepção rasa. Wojnar sugere uma espécie de camadas que, a partir do treinamento, vão cedendo, até atingirmos o mais profundo sedimento, desenvolvendo, assim, o gosto estético. A formação dessa sensibilidade servirá não apenas para observar e compreender as obras de arte mas também para novas percepções, um mundo secreto que se abre.

Figura 1 – *Oliveiras*, de Vincent Van Gogh – junho de 1889



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/van-gogh/>. Acesso em: 2 jun. 2022.

O segundo elemento defendido por Wojnar é a “ampliação da experiência”, sendo esta relativa ao homem e à sua vida exterior, pois liga a descoberta de seu eu (si mesmo) à sua vida exterior (acontecimentos). A partir do acontecimento, o sujeito pode ser tomado pela experiência, um convite para experimentar o mundo. Não seria possível ampliar sua experiência de mundo sem vivenciá-la, sem o risco da descoberta, nem sem o prazer que ela pode proporcionar.

Essa busca externa para o encontro de si mesmo está diretamente ligada à arte, pois os jovens buscam nela, assim como nos livros, respostas para as suas preocupações e sentimentos. A arte exerce um efeito imediato sobre a maneira de sentir. Por exemplo, no cinema, a busca pelo *eu* acontece pela fascinação exercida pelo conjunto de linguagens fílmicas; no teatro, pelas sensações profundas proporcionadas pelo espetáculo ao vivo, ou seja, pela presentificação do acontecimento.

Assim, na fase da juventude, inicia-se o interesse e as descobertas da existência desse sujeito incipiente. O efeito psicológico passa a exercer grande influência na relação entre o ser humano e a arte:

se apresenta como um meio incomparável de responder a esse interesse, já que a arte de todas as épocas e de todos os gêneros trata sempre de penetrar fundo no ser humano e de se expressar de modo figurativo e novelesco (WOJNAR, 1967, p. 213, tradução nossa).

Dessa maneira, para Wojnar, a imagem do homem, de seu corpo e de seu pensamento, fascina o jovem, de modo afetar seu estado psicológico. Da mesma forma, as grandes questões ligadas à existência que afetam os jovens, como a morte, o sofrimento, as paixões humanas, por via da arte se dão muito antes de esses jovens terem vivido pessoalmente essas experiências. A ampliação da experiência, segundo a autora, estimula o diálogo com os demais e facilita a compreensão de tudo que possa afetá-los. Uma atitude de espírito aberto que envolve, então, as experiências vividas, associadas ao aprofundamento dos saberes existenciais, constitui-se de uma percepção atenta, sutil e mergulhada no que pode ser vivido e / ou mediado.

O “enriquecimento e o aprofundamento do saber”, terceiro elemento, está no modo como se percebe e se elabora a experiência, principalmente a do sentir. O momento criador torna-se uma síntese da interação do artista com a humanidade, sua problemática individual se relaciona com os fenômenos socioculturais e fornecem elementos para contextualizar a arte além do representado pelo artista. O espectador, por exemplo, utiliza sua imaginação para dar novo sentido à obra, fazendo da apreciação um momento criador.

Assim, o contato com a arte enriquece, concretiza e diversifica o saber sobre o mundo em crianças e, se bem multiplicado, ampliado e aprofundado ao longo dos anos, prolonga-se por toda a vida. O primeiro passo é o encontro com a história. Ele se dá em meio aos acontecimentos heroicos e pitorescos dos livros e das pinturas históricas, por exemplo. As novelas de Vitor Hugo, os grandes descobrimentos e a ficção científica de Júlio Verne, os museus, entre outros, enriquecem e facilitam a compreensão de fenômenos complexos e costumes exóticos. Para Wojnar, por meio da arte, é possível conhecer não só o passado mas também o presente e o futuro.

O segundo passo se daria numa idade em que o jovem passasse a apresentar questões quanto ao valor estético da arte. Nessa etapa da vida, afloram-se os conhecimentos de diversos problemas relativos à arte “não apenas como fenômeno individual, mas também, sobretudo, como fenômeno social e cultural” (WOJNAR, 1967, p. 217, trad. nossa). Nas pinturas do Renascimento, por exemplo, é possível vislumbrar um pouco da vida naquela época e, ao mesmo tempo, perceber as leis da perspectiva, a

evolução da ciência, da matemática, as dimensões do globo terrestre e as relações entre as pessoas.

Nesse contexto, a arte figurativa traz valores individuais, sem recursos reais conhecidos. A percepção, então, ativa a inteligência e a imaginação para compreender o valor expressivo dos signos que transfiguram o real. “A arte figurativa descobre os segredos deste mundo, desintegrando-o, transfigurando-o e lhe dando novos significados” (WOJNAR, 1967, p. 218, tradução nossa). Todo esse processo exige uma ação educativa, pela qual a educadora deve convidar os jovens a aprofundar as questões sobre a obra e, principalmente, buscar em si mesmos os problemas e as relações históricas, contextuais, psicológicas que instigaram a criação.

O quarto elemento, “o espírito criador”, é de natureza prática; sai das barreiras impostas pela observação e transforma a educação estética numa possibilidade de expressão, pois o jovem deixa de ser apenas espectador e assume o papel de criador, adquirindo confiança em si mesmo e encontrando seu próprio percurso. A experiência estética, dessa maneira, torna-se mais abrangente, fazendo com que a sensibilidade afete o sujeito no seu modo de ver e de vivenciar a arte, não se fixando apenas num plano epistemológico. A experiência estética apresenta-se como possibilidade emancipatória do sujeito, levando-o a dar sentido ao mundo por meio de sua sensibilidade e subjetividade, por meio de sua consciência de si como parte do coletivo.

Wojnar chama a atenção para um sério problema relacionado à criatividade nos jovens, que se concentra, em princípio, na criatividade plástica, consequência natural da maior atenção dada às artes visuais na infância. Esse é um problema que nos afeta muito na educação brasileira ainda nos dias de hoje. É comum encontrarmos professoras de artes visuais em número muito maior que em outras linguagens artísticas, principalmente no ensino fundamental I. O caminho criativo que o jovem percorre, na maioria das vezes, o leva apenas para o interior, deixando o movimento, a linguagem e as relações externas em segundo plano.

Assim, são três os objetivos educativos para o domínio da expressão criativa nos jovens. O primeiro “contribui na aprendizagem cultural prévia facilitando a compreensão dos distintos gêneros da arte e completando o contato com este” (WOJNAR, 1967, p. 220, trad. nossa). Na prática cênica, o jovem terá oportunidade de compreender sobre a arte teatral e seu ofício, assim como ao desenhar, será iniciado nas questões relacionadas às pinturas e a conhecer o artista pintor, e, na expressão literária, o esforço dos escritores.

Em segundo lugar, “essas mesmas experiências permitem aos jovens expressarem-se de um modo pessoal e encontrar, através de sua própria criatividade, confiança em si mesmo” (WOJNAR, 1967, p. 220, tradução nossa). Expressar-se artisticamente permite aos jovens superar transtornos psíquicos e adaptarem-se melhor às questões sociais. A autora, por vezes, alerta para a função terapêutica que arte pode exercer.<sup>25</sup> O esforço criador dos jovens pode converter-se, pois, “em fundamento da formação completa da personalidade” (WOJNAR, 1967, p. 220, trad. nossa). O interesse pela atitude de criar, por meio das atividades artísticas vai se incorporando ao indivíduo educado dessa forma, de modo que ele se sinta capaz de se expressar-se de maneira criativa em diversas situações de sua vida. A formação de um espírito criador está diretamente ligada a ampliação de experiências pessoais que envolve a eleição de atividades criadoras, de estilos próprio e de escolhas de papéis estéticos e sociais.

Dessa maneira, quase não se percebe que haja alguma distinção entre formação de espírito criador em relação aos demais elementos de uma atitude de espírito aberto. O contato aprofundado com a arte facilita, ao mesmo tempo, o aguçamento da percepção, a ampliação da experiência, o enriquecimento e aprofundamento do saber e as atividades criadoras e expressivas dos jovens.

---

<sup>25</sup> Apesar de saber dos benefícios da arte na vida das pessoas, não pretendo fazer das minhas aulas um momento de terapia em grupo, até porque não tenho essa competência, mas compreendo que esse caráter pode ser importante na superação de crises existenciais e no entendimento de valores estéticos e éticos.

## 5. OS JOGOS ENQUANTO PROCEDIMENTOS DA PEDAGOGIA TEATRAL

Existem diversos estudos que tratam do jogo. Os significados que derivam do jogo variam quanto a época, a área de conhecimento e o grupo social em que está inserido. Da psicologia, passando pela antropologia, pela educação e o social, encontramos hipóteses polissêmicas do jogo não apenas em relação aos humanos mas também sobre os animais. Para o historiador Johan Huizinga (2000),<sup>26</sup> todas as hipóteses, antes de suas publicações sobre o assunto, tinham um elemento comum, partiam do pressuposto de que o jogo estava ligado a alguma coisa diferente do próprio jogo e que nele deveria haver uma explicação, talvez até algum tipo de fundamentação, fisiológica, psicológica, física ou biológica.

Huizinga, então, tratou de dar ao jogo uma função *significante*, ou seja, que encerra um determinado sentido, o que implica a presença de um elemento não material, de difícil definição em sua própria essência, como: “instinto”, “espírito”, “vontade”, “necessidade”. Não é possível, então, refletirmos sobre o jogo sem antes prestar atenção em seu caráter profundamente estético, que nos permite considerá-lo uma “totalidade”. Em outras palavras, não dependemos de explicações externas e superficiais para o entendimento do jogo, já que a sua natureza denota tensões, alegrias e divertimento.

O jogo é um elemento da cultura, um fenômeno cultural, uma atividade voluntária pela qual não se joga obrigado, possui um tempo e um espaço determinado, pois precisa se separar da vida cotidiana e ocorre segundo regras estabelecidas livremente. Note-se que, por vezes, confundirei de maneira proposital o jogo e a brincadeira, já que no caso específico desta pesquisa, não existe a necessidade de distingui-los. Tratarei, contudo, de categorias de jogos que fazem parte do PAFT, explicitarei o entendimento que tenho sobre cada uma e, em seguida, em outro capítulo, relatarei como as utilizei.

### 5.1 JOGO TRADICIONAL (SITUAÇÃO LÚDICA)

Começo pelos jogos tradicionais, destacando as situações lúdicas (PEREIRA, 2014) condição intrínseca a eles, em seu vínculo com a proposta que desenvolvo no PAFT. O termo lúdico é utilizado em alguns lugares e algumas situações, geralmente evocando situações externas a ele, distanciando da concepção que me interessa discutir

---

<sup>26</sup> Original publicado em 1938.

neste tópico. Em muitos casos, tanto no ensino formal quanto no informal, por exemplo, as pessoas têm o costume de evocar o jogo no processo a fim de estabelecer uma situação feliz e divertida, reduzindo-o e transformando-o em instrumento pedagógico que, geralmente, diminui a sua importância enquanto elemento formador.

Essa visão pode objetivar apenas a transmissão de conhecimentos com um entendimento distorcido sobre o lúdico, como nos relata Pereira (2012) sobre esse tipo de atividade que “[...] não passam de uma dinâmica para que alguns conteúdos escolares sejam transmitidos e consumidos numa roupagem aparentemente divertida, mas que nada têm de lúdico em seu fundamento” (PEREIRA, 2012, p. 68). O autor observa que nem todo jogo é uma atividade lúdica, o que nos leva aos equívocos em relação a utilização dos termos.

Nesse contexto, além do ato de brincar, a ilusão e a simulação também dão sentido ao lúdico. É por meio de atitudes lúdicas que as pessoas elaboram entre elas mesmas e em relação a alguma coisa um *pacto ficcional*, o que transmuta a realidade daquela situação (PEREIRA, 2014).

Para ilustrar o tema, se em um velório, cheio de velas e flores, murmúrios das pessoas ao redor e odores diferentes, uma criança imagina o caminho que o espírito daquele defunto faz, ao deixar o corpo, passando pelas nuvens, batendo em uma porta e aguardando ser recebido por um velho com barbas brancas, ela, então, cria esse *pacto ficcional* em relação a sua própria ideia sobre o defunto, com a junção de todos os elementos que ali se encontram. Mesmo triste pela perda de um ente querido, e nessa relação de tensão com aquela situação, aquela criança pôde vivenciar o lúdico com a construção do percurso do espírito do defunto.

Uma outra situação corriqueira, da mesma maneira ficamos com medo de história de terror, mesmo sabendo que tais histórias são carregadas de exageros e superstição, isto é, não são reais. De modo análogo, uma criança acredita em um lobo, até o vê entre as cobertas, numa sombra estranha em seu quarto, até seu próprio papai pode ser aquele lobo. Mesmo já sabendo distinguir entre a fantasia e a realidade, ela gera conflito, ansiedade, tensão e medo num ato incontestavelmente lúdico.

Jean Piaget analisou as escolas saussurianas<sup>27</sup> sobre a semiologia, ou estudo dos sistemas de signos, ligando-as a outras escolas psicanalíticas em relação ao *símbolo consciente*. Da mesma forma, fez uma análise sobre o *símbolo inconsciente*, acrescentado por Freud e Jung ao primeiro, com um pensamento que desvinculava o *símbolo inconsciente* dos signos verbais de Saussure. Piaget notou que o jogo, por si só, seja de imaginação, seja de ficção, tem um papel essencial no pensamento de uma criança, pois “mostra que o pensamento simbólico ultrapassa o *in consciente* e é por isso que chamamos de *jogo simbólico* essa forma de atividade lúdica” (MUNARI, 2010, p. 128). Dessa maneira, essa seria uma forma de a criança manifestar-se no mundo, de representá-lo. Assim, por meio do jogo, da brincadeira, ela assimila a realidade, dando-lhe um sentido próprio e simbólico.

Piaget (1966) distinguiu cinco condutas que consistem na representação de um significado por meio de um significante diferente, que serve apenas a essa representação e é definido pela passagem do estágio sensório motor para o estágio objetivo simbólico. Piaget enumera essas condutas da seguinte forma: imitação diferida, jogo simbólico ou jogo de ficção, desenho ou imagem gráfica, imagem mental e evocação verbal (linguagem).

A imitação diferida é feita na ausência do modelo, quando a criança se torna capaz de imitar o gesto de adulto, horas depois que ele aconteceu. O jogo simbólico transforma objetos ou situações em símbolos. Quando a criança, com algum objeto, faz a representação de um cachorro que late, ou quando simula o sorriso da mãe para um ursinho, ela adentra o universo do faz-de-conta. “O desenho é uma forma de função semiótica situada entre o jogo simbólico, que também provoca prazer funcional, e a imagem mental com a qual partilha o esforço de imitação do real” (GOULART, 2008, p. 45). A imagem mental é a imitação interiorizada, e a linguagem permite à criança

---

<sup>27</sup> Ferdinand de Saussure (1916) chama de signo a combinação do conceito e da imagem acústica, substituindo, respectivamente, a ideia de coisa e palavra. Mais adiante, substitui novamente conceito e imagem acústica, respectivamente, por significado e significante, pois esses termos têm a vantagem de assinalar a oposição que os separa entre si ou entre o total de que fazem parte. Em consequência ao princípio de arbitrariedade, podemos dizer que um signo pode desfazer a sua união, que um significante pode unir-se a outro significado qualquer, reciprocamente. Dessa forma, a união que resulta num signo não é eterna, um significante não está colado a um significado, isso permite que uma língua se transforme, permite a variabilidade de sons *m-a-r* que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes: o significado da palavra francesa *boeuf* (boi) tem por significante *b-ö-f*, de um lado da fronteira franco-germânica, e *o-k-s* (*Ochs*) do outro” (SAUSSURE, 1971, p. 81).

representar verbalmente os objetos ausentes, como quando diz “miau”, sem a presença de um gato.

O pensamento representativo só progride por conta da função simbólica em conjunto, que destaca o pensamento da ação e cria a representação. Portanto, não apenas a linguagem deve ser trabalhada na criança, mas todas essas formas de pensamento simbólico. Na criança pequena, o discurso não constitui meio de expressão, na medida em que ela ainda desconhece os códigos estabelecidos pela linguagem, que necessitam de uma articulação linear e lógica. Koudela (2006) defende a atividade artística na escola, não como recreação ou atividade periférica, mas como atividade principal por tratar diretamente com outros instrumentos semióticos. Ou seja, a arte trabalha com o jogo simbólico da criança, desenvolvendo sua inteligência antes mesmo que ela aprenda a ler e escrever. Segundo Koudela (2006),

Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados com objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda não são capazes de desenvolver através do pensamento racional e do discurso (KOUDELA, 2006, p. 29-30).

Nesse contexto de possibilidades estão os jogos tradicionais que são aqueles geralmente transmitidos oralmente de geração em geração e anônimos, de domínio público e universal (PEREIRA, 2012). A partir das brincadeiras cantadas, principalmente, é possível trabalhar com ritmo, harmonia, expressão corporal, espacialidade, temporalidade, sensorialidades, coletividade, entre outras qualidades que fascinam e cativam o jogador. Assim como nas crianças, os adultos se inspiram e se interessam mais pela prática teatral quando o jogo tradicional é utilizado, além disso há nele um caráter profundamente estético.<sup>28</sup>

Por meio do jogo tradicional, é possível trabalhar diversas linguagens como a música e o teatro, pois é um elemento da cultura popular de um determinado povo em

---

<sup>28</sup> Segundo Huizinga, há no jogo uma tendência a ser belo, se levarmos em conta a definição de estética por Baumgarten, em sua teoria do belo. Podemos usar as mesmas palavras para designar jogo e para descrever os efeitos da beleza: “tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião” (1999, p. 10).

períodos históricos diferentes. Muitos dos jogos que conhecemos têm sua origem em “situações de trabalho, romances, poesias e mitos e que procedem de cerimônias sagradas com reminiscências de rituais religiosos e simbólicos” (PEREIRA, 2012, p. 88). Por sermos parte de uma cultura híbrida, herdamos os jogos dos portugueses, franceses, japoneses, africanos e indígenas.

Trata-se de uma experiência estética / corporal, pois cria vínculos com pessoas e grupos a partir de diversas sensações que são estimuladas. Segundo Pereira (2012), o jogo tradicional desperta, além do prazer, tensão, incerteza, desafio, permanência, mudança e um sentimento de pertencimento que leva o sujeito a se sentir integrante de um coletivo de pessoas, de uma comunidade ou grupo, ainda que temporariamente. Assim, cada pessoa pode ser protagonista de um jogo, pois o ato de jogar é voluntário e carrega em seu interior algumas sensações que estão ligadas diretamente a questões estéticas.

Uma dessas sensações foi observada por Pereira (2019), que também observou outras quatro, a partir da obra do sociólogo Roger Caillois; são elas *agón*, *mimicry*, *aléa* e *ilinx*. Assim:

O autor nomeou de *agón* os jogos que têm como característica evidente a disputa, a competição e a luta. Vemos nos jogos de pega-pega, principalmente, essa característica bem estampada. Há uns sem-número dessa modalidade de jogo. Como se pode notar, jamais entramos em algum jogo no qual não seja exigido qualquer desafio. O jogo fácil não nos atrai, pois ele não tem graça. Por outra perspectiva, o autor notou que há aqueles jogos que prezam pela fantasia de ser o outro, de imitação e de simulacros. A essa categoria Caillois denominou de *mimicry*. As brincadeiras de casinha, aulinha, carrinho, entre outras, nos fazem reconhecer essa categoria. Podemos reparar que há jogos de sorte (ou azar) como o cerne de sua execução. A esse tipo de categoria Caillois chamou de *aléa*. O aleatório tem primazia no funcionamento dessa modalidade de jogo. Como exemplos, cito o “par ou ímpar” ou as brincadeiras de escolha para selecionar jogadores ou para ver quem ocupa determinada função em um jogo. Embora elas tenham um aspecto agonístico, trazem também uma forte dose de incerteza e de desconhecido. Finalmente, como quarta categoria, o autor nomeou de *ilinx* aqueles jogos nos quais o jogador sente vertigem, tonturas e deslocamentos na percepção. Os parques de diversões, o pular corda, o rodopiar são exemplos bastante claros dessa categoria (PEREIRA, 2019, p. 46).

A quinta categoria observada por Pereira (2019) está ligada à capacidade mental, à cognição e ao uso do intelecto, nomeada por ele de *aenigma*. São os jogos de adivinhas, trava-línguas e outras brincadeiras com predominância nas faculdades mentais. Essas categorias, por vezes, se misturam, mas, geralmente, uma delas tem predominância.

Portanto, o brincar e a experiência estética formam um laço afetivo e conceitual. Sua ligação com a arte é ontológica e pode ser vivenciada num contexto prático das linguagens artísticas, já que dividem aspectos intercedentes, como o improviso, a naturalidade, a criatividade, a imaginação, a subjetividade, a corporeidade, a expressão, a ética e a estética.

Teria, então, o jogo tradicional, em todas as suas nuances e as situações lúdicas na primeira infância, uma ligação futura com o fazer teatral?

Para Pupo (2001), teria, sim. Citando a capacidade da criança de simbolizar, de agir *como se* que é inerente ao desenvolvimento infantil, a autora diz que podemos identificar “[...] um traço comum com o trabalho do ator que, deliberadamente, empresta seu corpo e o conjunto dos seus recursos para tornar presente um ser ausente [...]” (PUPO, 2001, p. 221). Isso se dá em relação ao seu próprio corpo ou com algum objeto. Quando uma criança faz um dinossauro com prendedores de roupa, ou ela própria se transforma em um, com movimento e sons característicos desse animal pré-histórico, ou ainda quando outra imita as ações de um adulto no cuidado com suas bonecas,<sup>29</sup> ela está se apropriando de um conhecimento específico por meio da representação.

Pupo (2007) chama a atenção também para o vínculo que o jogo tradicional faz com os Jogos Teatrais, de Viola Spolin, cuja metodologia abordarei mais adiante. Para a autora, ambos têm suas bases edificadas por regras, e os jogos tradicionais, por seu caráter transcultural, “efetivamente, trazem dentro de si vetores que possibilitam a apropriação da linguagem teatral por pessoas das mais variadas origens e contextos” (PUPO, 2007, p. 262). Não por acaso, a tradutora dos jogos teatrais no Brasil, Ingrid Koudela, incluiu diversos jogos tradicionais brasileiros na obra da autora norte-americana Viola Spolin.

Os jogos tradicionais são fundamentais no PAFT, desde que comecei a inseri-los na formação com professoras, percebi mudanças significativas, principalmente na criação de vínculos entre as participantes, o que contribui muito para a perda do medo de exposição e, conseqüentemente, dá mais segurança para a criação. Brincando, de maneira coletiva e divertida, as professoras experimentam elementos que irão fazer sentido após algum tempo jogando juntas. A própria estrutura do jogo como fenômeno cultural pode

---

<sup>29</sup> Cito brincadeiras que meus filhos fazem, Francisco tem oito anos e adora dinossauros, dragões, lobos e todo tipo de animal feroz. Ele os imita de forma muito particular, criando gestos e sons muito bem detalhados sobre cada um. Ele consegue repetir da mesma forma, sempre que quer. Clarice, de cinco anos, é muito observadora das ações que eu minha esposa fazemos. Por vezes, a pegamos se apropriando de alguma característica nossa e transformando-a, geralmente, em algo engraçado.

ser compreendida enquanto se brinca, trazendo experiências passadas e únicas das participantes.

Quando já se sentem empoderadas pela alegria de brincar e dou início aos jogos que exigem mais exposição cênica, é que começam a compreender todo o processo que vivenciaram até então. O jogo teatral e seus conceitos e estruturas já começaram há algum tempo, desde o início das brincadeiras. Nem todas irão jogar juntas e ainda terão de comunicar com uma plateia (composta por elas mesmas). Enquanto brincavam com os jogos tradicionais, experimentavam textos, melodias, movimentos, criações, improvisos e uma variedade de elementos que, a partir desse momento, passam a ter um sentido teatral.

Provavelmente, as professoras participantes do PAFT já haviam experimentado um processo semelhante em sala de aula. Por meio da brincadeira, chegavam aos conceitos teatrais, até então, que chamavam de processo de *dramatização*.

Desse modo, antes de avançar, farei uma pequena explanação sobre o significado construído para o termo “dramatização” na escola. Não se trata, porém, de uma pesquisa das representações sociais sobre o conceito de dramatização, e sim considerações a esse respeito.

## 5.2 DRAMATIZAÇÃO

Numa busca nas bases indexadoras, é possível encontrar o termo dramatização sendo utilizado em diversas áreas de conhecimento, mas raramente no contexto da linguagem teatral. Isso mostra que os especialistas em teatro quase não utilizam o termo dramatizar, possivelmente por terem um vocabulário específico mais extenso. Ou mesmo porque há poucos trabalhos escritos sobre o tema. No próprio caderno de práticas para implementação da BNCC, disponível *online*, a dramatização aparece como procedimento pedagógico na sala de aula que tem o objetivo de “ênfatar diversas atividades interdisciplinares e ampliar o universo linguístico e artístico dos alunos da Educação Infantil” (BRASIL, 2020, s.p.). Esse texto relata a exploração da oralidade, da escrita e da expressão artística pelos professores, apresentando essas temáticas como uma forma de conscientização empreendedora dos alunos por meio da atitude e ações das personagens na dramatização.

No contexto da educação infantil, a expressão é muito utilizada e, geralmente, como recurso na contação de histórias para a formação de leitores e quando ligada à brincadeira e ao faz-de-conta (COELHO, 2019; SOUZA, 2019; MORAES, 2020; FREITAS, 2019). Encontramos a dramatização como uma metodologia ativa em diversas áreas. Na enfermagem, por exemplo, é muito utilizada em diversas circunstâncias para a promoção da saúde (FERREIRA *et al.*, 2019), história da enfermagem (CASTRO; MONTEIRO, 2019), Saúde coletiva (ALMEIDA, 2013), entre outras. Na psicologia, também é bem comum sua utilização, em Davoli (1999). Também encontramos a dramatização no ensino de telejornalismo (NEVES, 2005), no ensino de física (RODRIGUES, 1993) e de ciências (DILL *et al.*, 2013), entre outras áreas.

No PAFT, as professoras utilizaram bastante o termo dramatização. Isso aguçou a minha curiosidade em relação ao seu uso e seu significado para as professoras. Assim, sempre que o termo surgia, já lhes indagava sobre o que elas estavam querendo dizer com isso. As respostas sempre rodeavam uma explicação que tentava evitar a associação do termo com a palavra “teatro”. Passei, então, a perguntar mais diretamente: “para você, o que significa dramatização?” Em alguns casos, “na sua opinião, existe alguma diferença entre dramatizar e fazer teatro?” A partir de anotações e vídeos que foram gravados durante alguns encontros e mensagens via WhatsApp, foi possível compilar algumas respostas.<sup>30</sup>

A tendência das respostas, intencional ou não, foi diferenciar dramatização de teatro, em alguns casos, no sentido de colocar o teatro num outro patamar. A dramatização para elas seria, então, um dos elementos do teatro, assim como a dramaturgia, o cenário, o figurino e a sonoplastia. Também foi significada como exagero, uma forma de chamar a atenção. Grande parte das explicações advinham de representações sociais sobre o tema. Invariavelmente, as colocações sobre isso foram construídas ao longo de suas trajetórias profissionais, esbarrando em explicações do senso comum como evidenciam os exemplos a seguir:

Professora Ana<sup>31</sup> - Para mim, dramatização é colocar muita emoção nos atos, talvez com um certo exagero, podendo ser na fala, no modo de agir, ou de se movimentar. Penso que há diferença em dramatizar e

---

<sup>30</sup> A intenção dessas colocações é somente de clarificar o termo dramatização construído socialmente. Não quero, com isso, produzir nenhuma análise mais aprofundada desses dados coletados dos participantes do PAFT.

<sup>31</sup> Esses nomes usados são fictícios.

fazer teatro. Dramatizar seria, para mim, um dos elementos do fazer teatro. Penso que, às vezes, dramatizamos, querendo chamar a atenção de alguém com a nossa fala, para contar algo que nos ocorreu, tornando o fato mais interessante em situações cotidianas, ao contar histórias, cantar... A dramatização pode ser realizada em várias situações. Fazer teatro seria, para mim, mais elaborado, uma atividade em que se insere outros elementos e técnicas além da dramatização.

Professora Beatriz - Dramatizar é representar com o corpo uma mensagem, emoções etc. Dramatizar. Essa palavra me lembra exagero. Acho que existe diferença, sim, entre teatro e dramatização.

Professor Elton - Dramatizar. Me vem uma outra palavra junto com dramatizar que é o exagerar... sabe? Quando a pessoa é dramática, a pessoa que exagera (...).

Em outros casos, as representações sociais foram sugestionadas pelo sentimento em relação às palavras. A dramatização com foco num sentido negativo, o triste; e o teatro trazendo a alegria, a magia, o drama.

Professora Cris - Não tenho muito conhecimento sobre o assunto, mas acredito que fazer teatro é mais que dramatização. Teatro, para mim, é alegria, magia, improviso, drama (também)... E dramatizar é focar o negativo dar uma conotação triste...

Professor Elton – (...). E é interessante que nessa palavra eu não consigo enxergar ou sentir alegria nela. É sempre com um tom de dor, sabe? É assim que eu sinto essa palavra (...) E já na palavra teatro, eu consigo ver essa coisa da alegria, sabe? É interessante. Eu consigo ver. Principalmente uma peça que é cômica... Claro que têm peças dramáticas, dentro dessa linha que a gente está pensando aqui. Teatro eu vejo assim... como alegria (...).

É claro para quase todas as professoras a ligação da dramatização com as histórias, mas algumas faziam questão de reforçar isto. Uma professora na tentativa de diferenciar a dramatização do teatro, acaba chegando a uma resposta muito próxima entre os dois:

Professora Denise – Dramatizar é uma forma de mostrar para alguém uma história, colocá-la de um jeito que as pessoas possam entender. Contar com gestos, movimentos e fala ou sem fala para ilustrar alguma história ou alguma coisa que aconteceu que você quer mostrar. E fazer teatro é tudo isso que eu falei e trabalhar sozinha ou com outras pessoas, cada um com a sua forma de ilustrar, com jeitos simples, ensaiados, improvisados... feito de uma maneira que eu consiga passar para o meu público um sentimento, uma história, uma ação, um acontecimento passado, presente ou até no futuro. Isso, para mim, é fazer teatro. É colocar uma cena, colocar para o público ou para mim mesmo, um ato.

Talvez, a fala da professora Denise tenha um sentido que se aproxima de uma diferenciação entre algo mais informal e ligado à vida e outra no sentido estético, inerente à arte. Como se a dramatização estivesse para o universo escolar e o teatro para além desse contexto, que, possivelmente, a professora considerasse inalcançável naquele momento de seu percurso. Ou mesmo a sua colocação tenha sido uma forma de diminuir a sua responsabilidade em realizar um trabalho mais interdisciplinar, apropriando-se da palavra dramatizar como um dos aspectos da linguagem teatral.

O conceito de lugar teatral também foi lembrado:

Professor Elton – (...) É quando você coloca, por exemplo, a questão do teatro... bom... primeiro que teatro eu vejo como espaço. Se estou indo ao teatro, estou indo num espaço físico, construído para a atividade artística, né... a apresentação artística. Mas também, como eu, acredito que todos... eu vejo também... como a própria representação de uma peça, de um texto... eu nunca parei para pensar nisso... é engraçado, né? Além do lugar, então, a própria representação. E pontos comuns eu vejo essa coisa do representar. Se você está dramatizando, você está representando. Agora diferente, eu vejo essa coisa da alegria, além do espaço físico e tudo mais. Dramatização é ato da representação. É o próprio teatro na concepção de apresentação ou de representação.

O professor Elton fala de lugar teatral enquanto reflete sobre do termo teatro, e usa isso em contraponto com a dramatização, que estaria mais ligada à representação dos atores ou alunos como se, na dramatização, não houvesse necessidade de construção desse lugar. Há também, na percepção dele, uma redução das possibilidades do fazer teatral, limitado a um espaço físico.

Sobre a questão do “lugar teatral”, vale a pena retornarmos ao conceito citado por Koudela e Almeida-Júnior (2015), em “Léxico de Pedagogia do Teatro”,<sup>32</sup> que pode também ser encontrado de forma similar em Ubersfeld (2005). Por ser um tema complexo, até mesmo difuso, é possível encontrarmos uma leitura semelhante à do professor Elton sobre a dramatização. O teatro e o espaço estão ligados por meio da sociedade e são determinados pelos atores, cenógrafos, iluminadores, maquiadores, diretores etc., em sua relação com o público. Cada espetáculo, cada ocupação irá determinar esse espaço. Na escola, o lugar cênico construído pela cenografia talvez não defina o lugar teatral, é preciso acrescentar principalmente a questão da intencionalidade, da experiência e da

---

<sup>32</sup> Ver p. 13.

memória (KOUDELA; ALMEIDA-JÚNIOR, 2015), aspectos não físicos ligados a territórios da presença, seja pessoal, seja virtual.

A confusão que foi evidenciada em torno das representações sociais sobre dramatização e o do fazer teatral indica que os signos presentes na linguagem teatral se tornam mais complexos para a profissional da educação que não tem formação na área, uma vez que a arte teatral também carrega o histórico de ser limitada dentro da própria escola. Limitada em relação a investimentos, a contratação de especialistas (e o próprio afastamento deles), por falta de recursos financeiros, de estrutura, mesmo de vontade política na própria escola. A dramatização é o termo encontrado por muitas professoras, para atuarem com mais segurança em suas áreas, fugindo, assim, de compromissos (responsabilidades) em relação à linguagem teatral. Dramatizar, então, estaria entre o jogo tradicional e o jogo teatral. De certa forma, é um meio que abona esses profissionais em serviço, no sentido que dispensam termos como “teatrinho” ou até mesmo “peça teatral” e “fazer um teatro”. Desse modo, considero pertinente o foco e o uso do termo neste contexto na dramatização.

Pavis (2010), citando o também francês Bernard Dort, diz que o significado para encenação, na acepção que conhecemos, hoje, existe apenas desde 1820. Anteriormente, encenar era o mesmo que adaptar um texto literário com vistas à representação teatral. Ele não aborda, especificamente, a dramatização. O que o autor expressa, todavia, tem proximidade conceitual com o que disseram as participantes não especialistas do PAFT sobre encenação, valorizando a literatura, o texto, com as explicações sobre dramatização.

Dessa maneira, a dramatização – captando os sentidos, conceitos e representações sociais encontrados –, pode sugerir tanto um fazer teatral prático, que remete à atuação, *mimeses*, criação de cenas e espetáculos, quanto uma abordagem filosófica, no sentido da experiência, relacionada a um pensamento mais subjetivo de teatro que, por sua vez, pode significar pesquisa, estética, linguagem, reflexão, jogo etc. Importante salientar que esses conceitos precisam ser construídos de modo a torná-los familiares aos não especialistas à medida que o interesse e o fazer aumentam.

### 5.3 JOGO DRAMÁTICO (PETER SLADE)

O jogo dramático (*dramatic play*) aproxima-se da ideia discutida anteriormente sobre dramatização, que seria para Pupo (2005, p. 220), “uma imitação através da ação”.

A terminologia “Jogo Dramático” foi utilizada por Peter Slade para nomear seu método de ensino teatral. Slade, antes de escrever seu livro mais conhecido *Child Drama* (1978), trabalhava com jovens industriários, menores infratores e pessoas com necessidades especiais. Observou durante anos como as crianças e os adolescentes jogavam, até criar um método próprio, que se baseia no comportamento real dos seres humanos, e se distancia propositalmente do teatro enquanto arte.

O autor se inspirou na brincadeira com teatro em que percebia situações de caracterização e emocionais que se distinguiam da ideia adulta do fazer teatral. Ele pensou, então, no *drama* num sentido mais amplo, pois a arte teatral provocaria uma experiência emocional diferenciada entre os atores e o público, o que não acontece na criança, principalmente as menores.

Segundo Slade (1978),

Pode haver momentos intensos do que poderíamos nos dignar a chamar de teatro, mas, no geral, trata-se de drama, e a aventura, onde (*sic*) o fazer, o buscar e o lutar são tentados por todos. Todos são fazedores, tanto ator como público, indo para onde querem e encarando qualquer direção que lhes apraz durante o jogo. A ação tem lugar por toda parte em volta de nós e não existe a questão de quem deve representar para quem e quem deve ficar sentado vendo quem fazendo o quê! (SLADE, 1978, p. 18).

Para Slade, a base do jogo dramático é o brincar de representar o jogo, separando o que os adultos consideram por teatro e o que a criança faz na realidade. Longe de ser uma atividade ligada ao ócio, o jogo é “a maneira de a criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver” (SLADE, 1978, p 18). O professor, assim, teria a função de criar oportunidades, nutrir, sem interferir na brincadeira teatral infantil. A amizade, o afeto, o amor e a empatia seriam fundamentais nesse processo e os professores devem ser mediadores entre o jogo e a criança, quanto mais *absorção*<sup>33</sup> e *sinceridade*,<sup>34</sup> mais preparada a criança estará para compreender e atuar no teatro de forma artística, após a puberdade.

---

<sup>33</sup> Para o autor, estar absorto é estar totalmente envolvido no que está sendo feito, ou no que se está fazendo, com exclusão de quaisquer outros pensamentos, incluindo a percepção ou o desejo de um auditório (SLADE, 1978).

<sup>34</sup> Para o autor, a sinceridade é uma forma completa de honestidade no representar um papel, trazendo consigo um sentimento intenso de realidade e experiência, e ser atingido totalmente no processo de atuar, representar, com absorção (SLADE, 1978).

O Jogo Dramático se divide em duas formas principais: o jogo *projetado* e o jogo *pessoal*. O jogo projetado é mais evidente na criança pequena e os recursos do *faz-de-conta* e do *como se* são mais utilizados por ela. Muitos objetos são utilizados como significantes para a construção de diversos significados, sob os quais existem muita afeição. Por exemplo, uma boneca que a criança não larga, o pedacinho de madeira que parece um barquinho ou mesmo os prendedores de roupas que se transformam em dinossauros, dragões e alguns tipos de felinos.

Slade nomeia esses objetos de tesouros, exatamente porque são carregados de sentimento de amor e afeto. Geralmente, o corpo é menos utilizado do que a mente. Usa-se o corpo a partir das ideias projetadas pela mente. Nesse tipo de atividade, a tendência é de que os objetos “ganhem vida” e atuem de forma mais exacerbada, contribuindo para uma crescente qualidade de *absorção*. É no jogo projetado que a criança irá adquirir interesse para a produção artística que é desenvolvida a partir de habilidades manuais, misturadas com a imaginação e a imitação.

O jogo pessoal se destaca acerca dos cinco anos de idade e evolui em consequência da conquista da consciência corporal mais apurada. O significante agora é o próprio corpo que se transforma no jogo de ser outra pessoa ou uma coisa qualquer. É nesse ponto que a representação da mãe com sua boneca (filha) aparece, ou o dragão que agora não está apenas no prendedor de roupas, mas que ganha movimentos e ações corporais. A criança literalmente representa um papel. O corpo agora é que aciona a mente.

Para Slade, o jogo pessoal tende ao barulho, ao esforço físico, e a qualidade da *sinceridade* é adquirida com mais êxito. O autor coloca que, nessa etapa, a criança desenvolve-se para habilidades corporais, como a dança e o teatro em si, que são apresentados a um público. É interessante notar que o jogo pessoal desenvolve também a corrida, jogos de bola, natação etc. Todas elas, defendidas por Slade como formas de atuar.

O jogo dramático vai evoluindo à medida que as crianças vão crescendo, como se fossem se preparando emocionalmente e intelectualmente para o jogo teatral. É uma necessidade que cresce com a criança até se tornar adolescente e depois adulta. Segundo Slade (1978), não inserir o teatro em sua forma mais tradicional (palco e plateia) nas primeiras infâncias evita uma dominação artificial por essa forma teatral do palco. Como pondera o autor:

Eu sempre espero que isto não aconteça cedo demais na vida de uma criança; muito se perde por causa de uma experiência demasiado precoce no palco. Algum elo importante na região do descobrimento da profundidade e a lenta apreciação da perspectiva podem ficar perdidos; e também oportunidades para jogos de correria e pela absorção inconsciente de toda a História do teatro e suas várias formas (SLADE, 1978, p. 69).

O jogo dramático, tal qual é conceituado por Slade, contribui na defesa do uso da dramatização como proposta difundida entre professores e entre diversas áreas de conhecimento. O autor defende a dramatização no contexto do jogo, e não no sentido teatral, e, vez por outra, parece arriscar alguma explicação patriarcal e machista dos resultados a serem alcançados. Às vezes, atribui a um jogo a aquisição de qualidades comportamentais para a criança, até mesmo estabelece as funções distintas que teriam os pais e as mães nesse processo. “A mãe deve exercer a parte maior da orientação. O pai deve ser o último recurso, a autoridade final. Não deixe essa posição fraquejar, sob pena de destruir a confiança na atmosfera familiar” (SLADE, 1978, p. 26).

Mesmo não concordando com esse e outros posicionamentos do autor, pois trata-se de uma visão antiquada e preconceituosa muito predominante na época, sua metodologia tem um valor importante para a pedagogia teatral.

#### 5.4 JOGO DRAMÁTICO (RYANGART)

O professor e diretor teatral francês Jean-Pierre Ryngaert aprofundou-se nos estudos do *jeu dramatique*, o jogo dramático na acepção francesa, que tem em seus preceitos proximidade mais evidente com o jogo teatral. Se na visão de Peter Slade saltam as ideias de dramatização vinculada à livre-expressão, negando o teatro em função de um melhor aproveitamento no processo pedagógico, no olhar de Ryngaert, o fazer teatral é valorizado enquanto elemento formador do ser humano.

Ryngaert (2009) traz como questão central a importância do jogo no teatro tanto para o ator como para as crianças e adultos não atores. Ele questiona diretamente a relação entre teatro e ficção nos âmbitos culturais e educacionais enquanto simulacros. Não quer enfatizar situações artificiais, nem estimular habilidades exteriores, receitas prontas e artifícios. Pelo contrário, deseja “que o surgimento de ficções suscite uma reflexão sobre a interioridade do sujeito e sua expressão, sobre a manifestação de emoções e de sensações em formas codificadas” (RYNGAERT, 2009, p. 24).

Para o autor, o prazer de inventar, a consciência do movimento e o sensível são elementos de formação. Antes de qualificar qualquer concepção relacionada às práticas dramáticas na educação e na formação, ele quis trazer uma perspectiva em torno da dimensão do jogo presente nessas diferentes práticas, preocupando-se mais com a relação do indivíduo com o jogo e com o mundo.

Desse modo, o fenômeno teatral não precisa ser entendido no sentido tradicional que dá estatutos diferentes para plateia e atores. Segundo Ryngaert, é indispensável que os jogadores ocupem alternadamente as funções de ator e espectador, pois um olhar dirigido para quem joga pode caracterizar uma atividade importante. Não pode haver oposição entre os dois. Trata-se de um caminho a percorrer que passa pela comunicação evidente entre jogar na plateia e jogar no espaço do jogo. Da mesma forma, torna-se inútil a oposição entre o que se cria e como se cria, ou seja, o produto e o processo de construção, que não podem se apresentar distantes do pensamento de formação do indivíduo (RYNGAERT, 2009).

A representação teatral já é um processo permanente de descobertas e exibição de fragilidades; o espetáculo está sempre em construção, a ideia de finalizá-lo pode dar a falsa impressão de que ele já está pronto. Ryngaert diz que o jogo, por sua vez, “nos levará justamente a considerar, no caso muito particular do teatro, as relações complexas entre processo e produto” (RYNGAERT, 2009, p. 31). O jogo abre outras portas, flexibiliza formas e autoriza tentativas, afinal, como defende o autor, a ambição de se criar uma representação gloriosa, pode esbarrar no ridículo, enrijecendo suas regras de funcionamentos. Pode ser mais valioso exibir um exercício “que se apresente como tal e tende ao espetáculo” (RYNGAERT, 2009, p. 31). Assim, não é conveniente nem a experimentação a qualquer preço, nem as imitações do espetáculo obrigatório.

Consideremos, portanto, a abertura para um público como uma possibilidade, não como um objetivo final que deve ser atingido a qualquer preço, sobretudo em detrimento dos indivíduos. O acabamento de um trabalho (sempre provisório) é uma eventualidade, não uma exigência que impõe a ditadura de resultados visíveis (RYNGAERT, 2009, p. 31-32).

O que o autor coloca leva ao reconhecimento da teatralidade que está tanto no público como no ator. Assim, joga-se para si, para os outros e diante dos outros e a ausência de qualquer dessas características desequilibra o jogo. Em seu estatuto, o artista é um criador, comunica-se com o público de maneira inédita e, às vezes, desconcertantes.

Já o jogador, tradicionalmente, não é considerado um criador, o que para Ryngaert isso não poderia condená-lo à mera reprodução. No mínimo, ele tem uma tendência à densidade artística.

O posicionamento de Ryngaert sobre o jogo se encaixa na estrutura do PAFT, que tem o jogo como base de todas as criações. Existe, sim, uma diferença de quando você apenas brinca, sem o compromisso de comunicar para alguém o que está fazendo. A brincadeira é para ser brincada, não para ser mostrada. Brinca-se a partir de uma vontade. Ao levarmos o pensamento de uma linguagem artística para o jogo ou do jogo para uma linguagem artística, o foco da consciência muda, e o indivíduo passa a se preocupar com a comunicação.

Em ambos os casos, o jogo não deixa de trazer elementos que podem compor uma experiência estética, como já venho descrevendo. Ele não precisa de algo externo para se apoiar; numa medida, já é um fim nele mesmo. É como se fosse a base para toda a criação artística, jogamos com o corpo e o espaço, com as tintas na tela, com a voz e o texto, com as notas musicais, com o risco, com a plateia, assim por diante. Como coloca Ryngaert, o jogo interessa enquanto experiência sensível, artística em relação com o mundo.

Ryngaert destaca que “o trabalho do jogo, como o da arte, se situa entre o subjetivo e o objetivo, a fantasia e a realidade, o interior e o exterior, a expressão e a comunicação” (RYNGAERT, 2009, p. 41). Dessa maneira, ao direcionar a questão do jogo para o teatro ou para o jogo teatral, o autor define as capacidades adquiridas numa formação profissional e não profissional. Para ele, não podemos negar que existem os “bons e maus jogadores” no jogo teatral, todavia, a questão da capacidade do jogo vai além da distinção simples entre um especialista e outro não especialista, e não diz respeito à técnica teatral apenas. A dificuldade ou facilidade de jogar, “a capacidade do jogo”, se aplica a ambos, mesmo sendo uma noção de difícil delimitação. Quanto aos jogos dramáticos, o autor se aproxima mais do jogo teatral do que Slade. Ryngaert não apenas os associa à prática teatral mas também orienta para seu engajamento social para contribuir no crescimento do ser humano, assim como valoriza a atuação da plateia também como jogadores. Pupo (2005) destaca ainda que jogo teatral e o dramático questionam a preponderância da fábula. As situações e enredos tornam-se situações decorrentes da experimentação de desafios relativos à linguagem cênica.

O que irá contribuir para que isso ocorra são os *motes do jogo*, que é uma proposta de Ryngaert para desenvolver o jogo de maneira não racional, pensando em seu caráter sensível. Os motes são uma espécie de procedimentos que valorizam o corpo, o espaço,

as músicas, as imagens, os objetos, os poemas ou as palavras, entre outros, que, em essência, devem ser improvisados. Assim, o autor vai nos trazendo importantes informações sobre o jogo dramático que valorizam “o movimento do jogo em curso”, a “presença”, a “escuta, a “ingenuidade”, a “reação e imaginação”, a “cumplicidade”, o “prazer e a angústia”. Assim, entramos nas questões específicas do jogo teatral.

## 5.5 O JOGO TEATRAL

É importante diferenciar as referências neste texto sobre “Jogo Teatral”, e o sistema de “Jogos Teatrais”, de Viola Spolin (*Spolin Games*). Assim, o jogo teatral, no singular, refere-se a propostas, ideias, reflexões e conceitos em que a relação entre jogo e teatro esteja presente. O jogo em cena pode acontecer de diferentes maneiras a depender das propostas escolhidas.

Ao longo da história do teatro, diversos autores puderam experimentar e desenvolver maneiras próprias de jogar em relação à construção cênica, como nos casos de Slade e Ryngaert e outros, como Olga Reverbel, que trata do ensino de teatro na escola; Augusto Boal e as práticas do Teatro-Imagem; Keith Johnstone e Mariana Muniz, com as técnicas de Impro; Bertolt Brecht e o Teatro Didático e a própria Viola Spolin.

Para Reverbel (1979, 1993), o teatro é a arte que manipula os problemas humanos que, por meio da diversão, vai apresentando e equacionando o desenvolvimento da linguagem, da representação, da estética e das atividades artísticas e coletivas. Imitar a realidade a partir da brincadeira enriquece as descobertas e auxilia o imaginário, que é uma forma de expressão privilegiada da criança.

Já Augusto Boal (1980, 2008), bastante conhecido por seus jogos para atores e não atores e o Teatro do Oprimido, tem, entre suas técnicas que envolvem o jogo teatral, o teatro imagem, que se destaca por ser um importante meio de improvisação e criação que permite ao jogador refletir sobre a cena, sem o uso da palavra. Quanto às técnicas de Impro, de Keith Johnstone (MUNIZ, 2015), além de serem eficientes no aquecimento de um grupo, trabalham a espontaneidade, a cooperação, a ideia de *status* e as habilidades narrativas.

A peça didática de Brecht (1978) valoriza os “modelos de ação”, que trabalham, entre outras coisas, os “motes de criação”, sendo possível o uso de textos, músicas, imagens etc., voltadas para o olhar crítico do professor. Por fim, os jogos de Viola Spolin

(1979, 2007) oferecem uma metodologia também baseada na improvisação, pela qual vários aspectos e conceitos teatrais são claramente construídos coletivamente.

Assim, o desenvolvimento do jogo teatral passou por várias experiências que contribuíram para o desenvolvimento de expressões artísticas e pedagógicas. Com o advento do teatro de grupo, o jogo coletivo passou a ser um meio para a descoberta de novas formas de comunicação. Antes disso, o diretor russo Constantin Stanislavski, já no final de sua vida, propôs um sistema de *ações físicas* que, segundo Pupo (2005), influenciou diretamente a norte-americana Viola Spolin na criação de seu sistema de jogos teatrais. Outra importante influência nesse contexto é Neva Boyd, educadora também norte-americana que se dedicava a pesquisas relacionadas a jogos recreativos, à arte de contar histórias e às danças e canções folclóricas (KOUDELA, 2006).

O sistema de Jogos Teatrais (*theater games*), de Viola Spolin (1906-1994), é composto por quatro obras publicadas que se complementam. A primeira, *Improvisação para o teatro* (1979),<sup>35</sup> traz as instruções dos jogos de forma bastante detalhada, muitos dos jogos são desdobrados em seus outros livros. A leitura desse livro, particularmente, não é fácil para quem está iniciando os estudos nesse sistema. Contudo, os desdobramentos propostos nos outros livros da autora são mais didáticos para os iniciantes.

Em seguida, Spolin publica *Jogos Teatrais: o fichário Viola Spolin* (2006),<sup>36</sup> que abre a sua metodologia para os professores em geral, além dos especialistas em teatro. O livro traz um Manual de Instrução e diversas fichas com as descrições bem detalhadas das regras dos jogos. Essas fichas são divididas por cores, letras e números que dão complexidade crescente aos jogos – o que não significa que precisem ser jogados sequencialmente; pelo contrário, a autora propõe que eles possam ser organizados de acordo com as necessidades de cada grupo.

Já o livro *O jogo teatral no livro do diretor* (SPOLIN, 2010)<sup>37</sup> possibilitou a abertura para a utilização do sistema de jogos teatrais para ensaios tanto para grupos de teatro como para professores que, na época, apresentavam defasagem muito maior na formação em relação à linguagem teatral. O passo a passo, dividido em quatro sessões,

---

<sup>35</sup> Original publicado 1963.

<sup>36</sup> Original publicado em 1975.

<sup>37</sup> Original publicado em 1985.

que dá sequência ao livro, foi importante para a inserção dos jogos teatrais na pedagogia teatral.

Por fim, *Jogos Teatrais na Sala de Aula. Um manual para o professor* (2010)<sup>38</sup> populariza de vez o sistema de Spolin. O livro traz uma abordagem pedagógica totalmente voltada para o ensino do teatro e apresenta praticamente os mesmos jogos do fichário, mas estruturado de maneira simples e complementar. A autora ainda propõe diversas oficinas / aulas que podem ser desenvolvidas com a mediação de professores especialistas ou não. Nesse livro, os jogos tradicionais são muito valorizados e ajudam no desenvolvimento da metodologia.

No geral, o sistema de Jogos Teatrais é baseado em problemas a serem solucionados. Mesmo na brincadeira espontânea, as regras são muito importantes para garantir ao jogador a igualdade no jogo. As regras são o eixo fundamental da proposta de aprendizagem e base na construção da estrutura dramática (lugar, personagens e ação). Além da descrição detalhada de cada jogo, três dispositivos são considerados os mais importantes para a metodologia de Spolin: o foco, a instrução e a avaliação. Pupo (2005) destaca, resumidamente, esses três elementos:

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. O segundo é a instrução, ou seja, a retomada do foco pelo coordenador, cada vez que isso se faz necessário. Em terceiro lugar, aparece a avaliação, efetuada pela plateia composta por uma parcela do próprio grupo, em alternância com a parcela de jogadores (PUPO, 2005, p. 219).

Sendo assim, o foco é a objetivação do que cada jogador deve fazer em cena e é o que garante o envolvimento de todos os participantes. Ele não deve ser confundido com o objetivo da cena. Os objetivos têm a ver com os resultados que o professor espera obter com cada jogo; e o foco com a atenção que o jogador deve tomar. Um exemplo disso é o jogo de futebol que, igualmente, têm suas regras específicas. O foco de um jogo de futebol não é o gol como muitos pensam (senso comum). O gol é o objetivo final, que traduz, de certo modo, o treinamento prévio – físico, estratégico e emocional, o trabalho técnico, o empenho dos jogadores. O gol determina o resultado, com a vitória ou derrota; o empate

---

<sup>38</sup> Original publicado em 1986.

poderia ser dado pela falta do gol, ou pelo mesmo número de gols marcados pelos dois times. Assim, para se chegar ao gol, os jogadores precisam ter o foco voltado para a posse da bola. Se perderem isso durante o jogo, o time inteiro pode correr sério risco. É a bola que pode dar a possibilidade de criação e a liberdade para tal. O foco, assim, prioriza os problemas que devem ser solucionados em cada jogo – tanto o técnico quanto os jogadores podem mudar de estratégias na tentativa de controlar o jogo.

De maneira análoga, as instruções durante o jogo teatral ajudam os jogadores a voltarem para o foco, sem a necessidade do professor parar o jogo. Nesse sentido, ele apenas vai informando o que poderia ser feito em relação a manter o foco. A instrução não deve ser confundida com algum tipo de direcionamento externo ao jogo. Ela não deve influenciar na liberdade de criação dos jogadores, apenas garantir que eles estejam atentos e mais abertos para criarem. No futebol, diríamos para o jogador para se lembrar que a bola está rolando e ele precisa voltar o foco para ela.

Não apenas nos jogos teatrais, mas em todo o processo de ensino artístico, a avaliação precisa ser refletida de acordo com cada grupo envolvido. No caso da avaliação em Spolin, as apreciações vagas e subjetivas são recusadas, concentrando-se novamente no foco, se ele foi estabelecido ou não. Assim, os jogadores que naquele momento eram plateia não podem perder tempo com comparações sobre as *performances* daqueles que estão em cena, nem pautar suas falas a partir de seu gosto pessoal. Todos trabalham juntos para solucionar os problemas de atuação, mantendo sempre a liberdade para criar.

Temos, então, um resumo, bastante simplificado do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, que teve o intuito de complementar os conceitos sobre os jogos descritos neste capítulo. Esse resumo será importante para as eventuais comparações que se fizerem necessárias mais adiante, durante os relatos desses mesmos jogos mediados pela tecnologia.

## 6. O TEATRO DA PRESENÇA FÍSICA IMEDIATA E DA VIRTUALIDADE

Ao iniciar esta pesquisa, assim como o resto do mundo inteiro, não esperava que nosso planeta fosse ser acometido por uma pandemia. Nossa geração ainda não havia vivenciado isso de forma global, não tínhamos noção do que isso representava (e alguns continuam sem noção). Enfim, houve tomadas de decisão e mudanças significativas no modo de viver, trabalhar, estudar e de procurar lazer. Com o teatro não foi diferente, teve de ser deslocado para uma tela, um monitor. As discussões sobre o efêmero, por um instante, pareciam obsoletas. “Existe presença sem corpo físico?” O efeito da quarta parede tomou novo significado. Tivemos todos de nos adaptar às mudanças. Quase dois anos depois, no teatro, as discordâncias sobre o uso da tecnologia digital e virtual na construção da cena diminuíram muito.

O mundo ainda está se adaptando à retomada, mas os efeitos da pandemia em todos os setores da sociedade persistem, mesmo que mais brandos. Muita coisa não voltará ao *status* que tinha antes da pandemia, principalmente nas áreas da educação e do trabalho presencial, do chamado segundo setor que move o comércio de modo geral. Com o teatro não está sendo diferente, pois ganhou também um novo capítulo na história, comparado a outras grandes mudanças que o marcaram. Para citar apenas algumas a título de comparação e pensando no teatro ocidental, evoquemos ao *deus ex machina* na Grécia de Eurípedes (seu dramaturgo mais importante); a invenção da luz elétrica, que levou Appia e Craig a inovações marcantes para a iluminação cênica; a obra de arte total idealizada por Richard Wagner; o *Happening*, com o uso do imprevisto, do aleatório, da interação com o público na composição dramaturgica; as *performances* das vanguardas europeias; entre tantas outras. Neste momento histórico, é preciso que discutamos o teatro e as influências que sofreu durante o período de pandemia da Covid-19, que vieram tão fortemente impostas pelo contexto, a ponto de fazer refletir sobre a tecnologia virtual até mesmo o mais cético tradicionalista.

Nesse contexto, não poderia, por conseguinte, negligenciar os fatos mesmo já tendo iniciado a pesquisa. A formação continuada que não levasse em conta a “nova ordem mundial” poderia fracassar e o trabalho da pesquisa poderia ficar inacabado, desatualizado. Dessa maneira, o processo do PAFT foi refeito, reorientado e adaptado ao modelo de aulas *online* síncronas e assíncronas, transformando-o em curso virtual.

O desafio maior foi manter algumas características que consideramos essenciais para o desenvolvimento e a compreensão da formação, tais como: ser parte do desejo e do interesse do professor participante; compreender sobre a linguagem teatral, respeitando conceitos estéticos, simbólicos e sensíveis e valorizando aspectos relativos a área de conhecimento específica; atuar com propostas multifacetadas a partir de jogos tradicionais, músicas, jogos dramáticos e jogos teatrais; valorizar aspectos multiculturais e interculturais.

Importante salientar que o fato da formação ter ocorrido de maneira virtual não impediu que fossem desenvolvidas propostas que poderiam ser realizadas pelas professoras com seus alunos na presença física imediata. Muitas proposições partiram de jogos coletivos que, até então, só haviam sido experimentados corpo a corpo, no convívio imediato e físico. As adaptações propostas sempre foram contextualizadas em sua origem, permitindo serem vislumbradas de maneira híbrida (virtual e física imediata).

Diante disso, temos agora uma série de conceitos e elementos que precisarão passar pelo crivo da virtualidade, sem negar seus princípios, mas transformando-os para esta nova realidade. Irei discorrer sobre a presença social, as novas tecnologias que possibilitaram a elaboração da proposta de curso, os jogos tradicionais, dramáticos e teatrais, a BNCC e a unidade temática Artes Integradas.

A unidade temática Artes Integradas surgiu após a qualificação deste trabalho, em que os professores avaliadores sugeriram que essa unidade temática poderia se enquadrar perfeitamente na pesquisa, em função dos atributos variados desenvolvidos na formação. Todos esses conceitos e diretrizes buscam encaminhar esta proposta em direção ao pouco conhecido percurso da formação continuada em teatro realizada em modo virtual.

Pensar no jogo teatral ou no jogo tradicional numa perspectiva de ensino remoto na qual o espaço de interação é o virtual, não podemos negar, é um grande desafio, ainda maior se a proposta for coletiva. A coletividade é fundamental nas brincadeiras, seja na troca constante entre os participantes, seja em um jogo competitivo, teatral, ou mesmo numa brincadeira cantada tradicional, pois grande parte deles necessita da ação e da reação ou de uma pergunta e sua resposta. Os jogos não foram criados para um jogador solitário, mas para desfrute e interação de um grupo de pessoas. As várias formas de jogar e interagir a partir do ensino remoto interessam e serão abordadas nas próximas páginas.

O momento foi propício para experimentações, já que foi necessário quase que obrigatoriamente incluir a tecnologia em nosso cotidiano de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o desejo foi o de se inspirar nos jogos teatrais e tradicionais para produzir um jogo do aqui e agora, presente nas manifestações culturais da atualidade, assim como coloca Pereira: “O jogo que não é praticado na atualidade não é mais tradicional, ele é um arquivo da história cultural de um povo” (PEREIRA, 2012, p. 87).

Assim mesmo é o jogo teatral, que, na impossibilidade do convívio,<sup>39</sup> precisou encontrar meios para ser realizado na atualidade, sem amarras, nem nostalgia, aberto a novos olhares e formatos. Afinal ponderamos nesse período, se fazemos teatro remotamente ou vivemos neste momento um novo marco na arte, no qual as linguagens se tornam integradas de fato, em prol de construções expressivas e estéticas.

Ao abordar os encontros mediados por tecnologia, foi necessário definir um conceito de presença, já que definir um ambiente virtual como não presencial não parecia correto. O contrário de presença numa interpretação direta significa ausência, até mesmo inexistência e está muito claro que o meio remoto que utilizamos para nos comunicar necessita da presença humana, seja numa reunião síncrona ao vivo, seja via mensagem instantânea do *WhatsApp*.

A virtualidade não nasce com a internet, esta apenas demandou um termo que não diz respeito ao que é físico, ao imediato. Aliás, sempre irei me referir à “presença física imediata” em situações de não virtualidade. Isso porque essa expressão leva em conta as definições do que seja “físico” e “imediato”. O “físico” refere-se comumente ao mundo efetivo e material, está relacionado ao corpóreo e ao tangível. E “imediato” é o que age sem intermediários, de forma direta, o que está pronto, atual e instantâneo. Assim, a presença virtual é desterritorializada; a presença física imediata, não.

O filósofo e sociólogo francês Pierre Lévy, em *O que é o Virtual?* (1996), já observava os efeitos da tecnologia incipiente da internet na interação de uns para com os outros. Naquela época, Lévy desenvolveu um conceito para a virtualidade, apesar dos limitados recursos tecnológicos, em comparação aos dias de hoje. O autor afirmou que é enganosa a oposição entre o real e o virtual, e que a palavra virtual não deveria ser empregada para denotar a ausência da existência.

---

<sup>39</sup> De acordo com Jorge Dubatti (2020, p. 9), “chamamos de convívio a experiência que se produz em reunião de duas ou mais pessoas de corpo presente, em presença física, na mesma territorialidade, em proximidade, em uma escala humana” (Tradução nossa).

Pelo contrário, a virtualização existe enquanto potência, como uma semente existe para fazer brotar uma árvore, ou seja, “a árvore está virtualmente presente na semente” (LEVY, 1996, p. 16). Não podemos falar em virtualidade sem pensar em alteridade, para o autor esse conceito vem das circunstâncias de “estar junto”, de fazer “entre nós”. Isso é fruto da humanização, da preocupação com o outro, seja para informá-lo de alguma coisa, seja para receber informações sobre alguma coisa.

As conceitualizações de Lévy abrem possibilidades de leituras muitas vezes ignoradas no universo territorial da presença física imediata. O caráter desterritorializado do virtual abre espaço para o mundo subjetivo das ideias e permite fluir possibilidades de aperfeiçoamento das relações sociais, pois dissipa as distâncias existentes na presença física imediata, transformando a virtualidade em espaços interconectados e lugares de diálogos em tempo real.

Desse modo, pensemos no corpo como um “hipercorpo virtualizado” que nos permite fazer parte de várias nacionalidades, como um corpo mundializado, globalizado, como se pudéssemos “reterritorializá-lo” com novas condições identitárias. A virtualização do corpo incita às viagens e a todas as trocas como explica o autor:

Os olhos (as córneas), o esperma, os óvulos, os embriões e sobretudo o sangue são agora socializados, mutualizados e preservados em bancos especiais. Um sangue desterritorializado corre de corpo em corpo através de uma enorme rede internacional da qual não se pode mais distinguir os componentes econômicos, tecnológicos e médicos. O fluido vermelho da vida irriga um corpo coletivo, sem forma, disperso. A carne e o sangue, postos em comum, deixam a intimidade subjetiva, passam ao exterior. Mas essa carne pública retorna ao indivíduo transplantado, ao beneficiário de uma transfusão, ao consumidor de hormônios. O corpo coletivo acaba por modificar a carne primária. Às vezes, ressuscita-a ou fecunda-a *in vitro* (LEVY, 1996, p. 26).

Consideremos também a imagem de um corpo telepresente, como os das transmissões *online* em aplicativos de conferências. Um corpo que pode estar em qualquer lugar, não há território que o limite. É fácil visualizarmos a imagem desse corpo atualmente. Mas o autor nos chama a atenção para uma tecnologia mais antiga, da qual provavelmente, não utilizaríamos como modelo de telepresença: o telefone. É óbvio que ele estava se referindo aos telefones fixos e sua função de transportar a própria voz (ou corpo sonoro) à longas distâncias; os telefones celulares ainda não contavam com os avanços que temos hoje com os chamados *smartphones*.

O telefone já atualizaria uma forma parcial de ubiquidade. Se podemos levar uma simples ligação a esse nível de virtualização, o que dizer, então, da onipresença dos robôs que substituem os humanos nas ligações, o tempo todo em qualquer hora e são capazes de nos entender e encaminhar possíveis resoluções de problemas? A virtualização nos permite repensar, além do corpo, diversos elementos da nossa existência, como o texto, a economia, a linguagem e a própria constituição do sujeito. Não é o caso para este trabalho adentrar em todas elas para a compreensão do que o autor chama de virtualização. Assim, tratarei da *atualização do texto*, da *virtualização da memória* e da *potencialização do texto*, que são os temas que se conectam com o que pretendo produzir nesta tese.

A *leitura* ou *atualização do texto* faz ressoar imagens e palavras que já temos em mente, transformando-o em um suporte ou um pretexto. De acordo com Levy (1996):

Lemos ou escutamos um texto? O que ocorre? Em primeiro lugar, o texto é esburacado, riscado, semeado de brancos. São as palavras, os membros de frases que não captamos (no sentido perceptivo, mas também intelectual do termo). São os fragmentos de texto que não compreendemos, que não conseguimos juntar, que não reunimos aos outros, que negligenciamos. De modo que, paradoxalmente, ler, escutar, é começar a negligenciar, a desler ou desligar o texto (LEVY, 1996, p. 30).

Ao mesmo tempo que negligenciamos um texto, passamos a costurá-lo (figurativamente como se tecido fosse atando as partes soltas), descobrir percursos transversais pelos quais possamos desdobrar seu sentido. “O espaço do sentido não preexiste à leitura. É ao percorrê-la, ao cartografá-la que o fabricamos, que o atualizamos” (LEVY, 1996, p. 30). Assim a leitura se torna adaptável conforme o desejo de quem lê. A partir de sua incorporação em nós mesmos, escutando, olhando e lendo, atualizamos nosso próprio espaço mental.

Com relação à *escrita* ou à *virtualização da memória*, a começar, podemos considerar a escrita uma tecnologia intelectual e a memória uma função cognitiva. A escrita ou o que autor chama de “virtualização da memória” não é o simples prolongamento da fala, pois ela transforma a lembrança em registro. Precisamos ampliar a compreensão do que seja texto, dando-lhe um sentido mais geral como um “discurso elaborado ou propósito deliberado” (*Op. cit.*, p. 31). Os símbolos substituem o texto alfabético, “ideogramas, diagramas, mapas, esquemas, simulações, mensagens iconográficas ou filmicas, por exemplo” (*Op. cit.*, p. 31). Assim, podemos chamar de *hipertexto* as ligações entre essas zonas ou a conexão do texto a esses símbolos.

No texto informático ou na rede de internet, os hipertextos podem contribuir para uma leitura mais objetiva e lógica.<sup>40</sup> O leitor, assim, encontra um espaço de mediação (quase) dialógica na qual a troca com o outro pode se tornar uma espiral, uma rede interconectada pela qual os interesses podem ser comuns ou não. O que fazemos, hoje, não experienciado pelo autor à época, às vezes sem dar a devida importância já que se tornou óbvio. Receber uma mensagem pelo *WhatsApp* tornou-se trivial e nela mesma ler um texto, acessar uma imagem e ser direcionado para outra página, através de um *link* que pode conectar outras pessoas e até mesmo robôs. Não existe distância, e o território é uma rede de conexões que tem capacidade de movimento.

Nesse contexto, a *digitalização, ou a potencialização do texto*, não utiliza apenas letras mas também outros códigos. Nos livros, mesmo que façamos anotações nas margens, tiremos cópias ou o recortemos, o texto inicial continua lá. Ao contrário dos meios digitais, como os cartões de memória (*pen drives, memory sticks, flash drives*), DVDs ou *e-books* que, em vez de um texto legível para nós humanos, possui um esquema de códigos a serem traduzidos por um computador, tornando possível sua leitura. A projeção desse texto, por si só, ainda é potencial e não virtual. Ainda assim, é apenas um conjunto de números finitos, com uma lógica fechada. “Desse modo, seguindo estritamente o vocabulário filosófico, não se deveria falar de imagens virtuais para qualificar as imagens digitais, mas de imagens possíveis sendo exibidas” (*Op. cit.*, p. 33).

O hipertexto seria nesse sentido “uma matriz de textos potenciais” (*Op. cit.*), que podem interagir com um usuário. O virtual irrompe apenas com a subjetividade do ser humano. Quem dá o sentido, quem interpreta o texto é o leitor. Essa diferença é crucial para a compreensão de que a digitalização está no plano do potencial e do real e a capacidade de significação humana encontra-se no plano do virtual e do atual. A interação entre ambos permite adentrarmos em um contexto de criação, novos acessos, outras maneiras de ler e de produzir cultura. Observe-se, assim, que o conceito de presença pode ser amplo e não se limita à presença física imediata. Quantas vezes já nos sentimos sozinhos num supermercado lotado ou aconchegados em meio às mensagens, vídeos, fotos e emoticons do celular? A virtualização está para a ideia de presença, assim como a atualização está para a consciência.

---

<sup>40</sup> A leitura nem sempre é objetiva nem lógica; ela depende do sujeito, só faz sentido pelo sujeito, e não para o sujeito. O sentido pode mudar com a experiência.

## 6.1 A PRESENÇA SOCIAL NO AMBIENTE VIRTUAL

A presença ganha significados, hoje, que extrapolam nosso senso comum. Obana e Tori (2010) agruparam uma série de pesquisas de diversas áreas do conhecimento, com conceitos sobre presença, mostrando que o campo virtual é um meio no qual a presença é fundamental. Para os autores, todas as conceituações levam a duas definições: a presença e a presença social. Ambas podem ser utilizadas independentemente do uso ou não da tecnologia. Dessa forma, eles destacam que

Presença – a sensação que uma pessoa tem de estar em um lugar real ou virtual. Pode-se considerar que estar fisicamente e psicologicamente em um lugar do mundo real proporciona a maior percepção de presença possível.

Presença social – a sensação que uma pessoa tem de estar com outra pessoa ou entidade em um ambiente real ou virtual. O maior nível de presença social pode ser obtido entre pessoas que se encontram fisicamente e psicologicamente no mesmo lugar do mundo real. (OBANA; TORI, 2010, p. 4).

Fazendo as adaptações necessárias, podemos traduzir o que os autores chamam de mundo real no que estou chamando presença física imediata. Já que, nesse sentido, não devemos opor o virtual ao real.<sup>41</sup> Assim, as definições dadas por Obana e Tori (2010) justificam o uso da presença ou presença social tanto na presença física imediata como na virtualidade. As diferenças estão nos níveis de presença que, geralmente, são maiores quando estamos no corpo a corpo, e conforme introduzimos os recursos tecnológicos esses níveis tendem a diminuir.

Segundo os autores, a partir das definições encontradas para os conceitos de presença, é possível considerar que ela ocorre mesmo sem a mediação da tecnologia, nem algum acontecimento físico imediato. Apenas a sensação de estar em algum lugar já se enquadra nos conceitos de presença, como a mediação que as crianças fazem quando se colocam no lugar das personagens de histórias clássicas, ou mesmo o adulto que se imagina num lugar paradisíaco enquanto trabalha com qualquer outra coisa. Estar presente também é um estado psicológico.

Há algum tempo, muito antes do ensino remoto emergencial, alguns autores debruçaram-se e continuam investigando sobre a eficiência do ensino a distância (EAD)

---

<sup>41</sup> O objeto de estudo dos autores fica restrito à presença e à presença social, e não à virtualidade no sentido que estou discorrendo.

ou os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), no que concerne ao conceito de presença social (BARBERÀ; ROCHERA, 2010; BEHAR, 2007; COELHO; TEDESCO, 2017; ONRUBIA; COLOMINA; ENGEL, 2010).

Para Coelho e Tedesco (2017), a oferta de atividades para o ensino e a aprendizagem disponível na internet, incluindo materiais para autoinstrução (assíncrona) ou videoconferência em tempo real (síncrona), é bem diversificada. A busca nesses ambientes é de aprendizagem colaborativa na qual é valorizado o processo de construção, criação ou produção coletiva. Os ambientes síncronos apresentam mais facilidade para a interação entre as pessoas, enquanto os assíncronos favorecem a sensação de solidão e dificulta a formação do diálogo.

O fato é que a comunicação mediada pela tecnologia, segundo os autores, ainda representa menor presença social em função “[da] falta de pistas sociais que facilitem a interação entre as pessoas, como a expressão facial, a linguagem corporal e o tom de voz” (COELHO; TEDESCO, 2017, p. 613). Essas pistas sociais são para as pessoas do teatro elementos essenciais para o desenvolvimento do jogo e da criação. Portanto, não é possível pensar numa formação teatral a distância, por meio de aulas síncronas e assíncronas, sem buscar diminuir essas dificuldades. A presença social precisa ser um dos elementos trabalhados durante a formação, ou mesmo durante a apresentação de uma peça *online*.

A comunicação não verbal certamente contribui numa dinâmica dialógica, pois estabelece interação corporal entre os indivíduos, relações que são compreendidas socialmente, já que possuem estruturas simbólicas, como gestos, posturas, até mesmo o tom da voz compartilhadas por ambos os interlocutores. Apesar disso, não é possível garantir que isso sempre aconteça na presença física imediata. Ou pelo menos, não é possível garantir que as pessoas percebam o outro, uma vez que as ligações sociais se ampliaram de acordo com o aumento e avanço dos aparatos tecnológicos, levando as pessoas a outros níveis de interação.

Paradoxalmente, os níveis de presença social podem se tornar menores também na presença física imediata, por conta da inserção das tecnologias digitais de maneira preponderante nas práticas interacionais. Cria-se, assim, uma relação dialógica entre a presença física imediata e as interações digitais. Uma linha que fica cada vez mais tênue à medida que a sociedade evolui. Assim, podemos até vislumbrar que um dia essa distinção não mais será necessária.

O fundador do *Facebook*, Mark Zuckerberg, parece indicar uma posição positiva a esse vislumbre. Recentemente, ele alterou o nome de sua marca multibilionária para “Metaverso”, pensando em um futuro relativamente próximo em que as pessoas poderão interagir no universo *online*, não como já acontece, hoje, mas da mesma maneira que interagem no universo real ou na presença física imediata. Seria como colocado no filme *Matrix*, em que a realidade virtual é aumentada e, por meio do nosso avatar, “entraríamos” literalmente na internet. Não mais clicaremos em uma marca no shopping virtual, mas lá escolheremos uma camisa ou mesmo poderíamos tomar um café, sentindo seu aroma. Creio ser inevitável que isso se concretize, mesmo que seja num futuro ainda distante.

Seria essa uma maneira de aumentar a presença social? De fazer com que as pessoas percebam o importante papel da presença do outro? Ou o contrário, adentrar um universo cada vez mais solitário? Dessa maneira, projetar ações a serem desenvolvidas virtualmente exige pensar na semente como árvore em potencial. Ou seja, não abandonar as tradições, mas torná-las experiências contemporâneas.

## 6.2 CIBERESPAÇO, TEATRO DIGITAL OU TECNOVÍVIO?

O teatro no ciberespaço ou teatro digital, virtual, remoto, mediado por tecnologia, seja lá qual for o nome que se convencionar no futuro, já é realizado há algum tempo e é fruto de pesquisas no Brasil e no exterior. Nesse contexto, vale destacar o “Manifesto Binário”, de 2008, da companhia catalã *La Fura dels Baus*, famosa pela abertura dos jogos olímpicos de Barcelona, em 1992. Essa companhia utiliza elementos tecnológicos em suas produções, seu “Manifesto Binário” é uma carta com princípios para a cultura digital, para o teatro digital, que soma atores e *bits* no mesmo espaço.

Teatro digital se refere a uma linguagem binária conectando o orgânico com o inorgânico, o material com o virtual, o ator de carne e osso com o avatar, a audiência presente com os usuários da internet, o palco físico com o ciberespaço (LA FURA DELS BAUS, 2008, p. 1).

*La Fura dels Baus* (2008) desenvolve sua pesquisa a partir das metodologias de criação coletiva e da proposição de discursos cênicos. Dessa maneira, a cultura digital não se reduziria apenas a uma tecnologia de reprodução, representaria a união do ato real, do teatro do aqui e agora. Autores, atores e espectadores misturam-se no ciberespaço entre a subjetividade e a materialidade. A criação de narrativas se dá por meio do hipertexto,

tornando sonhos em realidade virtual. Hipertexto traduz a ideia de não linearidade que, por sua vez, torna a internet um ambiente caótico e orgânico, no qual o pensamento coletivo é compartilhado sem hierarquia. A falta de presença física imediata, então, não é sinônimo de falta de subjetividade.

Neste contexto, Foletto (2011) desenvolveu uma pesquisa sobre teatro digital bastante completa. O autor escreveu sobre os acontecimentos referentes ao assunto, naquele momento, e tentou, assertivamente, prospectar o ciberespaço do futuro. Os ambientes imersivos digitais, segundo Foletto, trariam, brevemente e sem nos darmos conta, as respostas sobre as novas formas de narrativas e a crescente mistura das fronteiras entre o que é / está *online* e *offline*. De fato, quando nos vimos imersos em nossas casas por conta do isolamento social durante a pandemia, “descobrimos” uma gama de possibilidades tecnológicas que já existiam, mas que, até então, eram dispensáveis para o contexto teatral. Muitos disseram que o futuro havia se antecipado, mas ele já estava por aí, rondando o ciberespaço, à espera de um momento para mostrar sua potência, só nos faltava algum impulso para o percebermos.

Essa potência, advém do espectador também. Para Foletto (2011), a sociedade constituída a partir da conceituação do pós-dramático está ávida por “participar” das ações nos espetáculos teatrais, não quer mais apenas ser receptora. O ciberespaço acaba popularizando as atitudes ativas, provocativas e libertárias, construindo o desejo do espectador pela substituição do texto (lento) pela circulação das imagens, ou pelos *hiperlinks* pelos quais é possível “saltar” para outros momentos. Tudo isso, enquanto desafio de construção de novas narrativas interativas, revisitando o conceito de efemeridade e aproveitando novos regimes de presença.

Janet Murray, já em 2003, dedicava suas pesquisas ao ciberespaço e ao papel do público nesses ambientes. Para ela, o futuro seria criado por grandes autores de mundos caleidoscópicos, tal como foram desbravadores de suas épocas William Shakespeare, George Eliot ou Léo Tolstoy. Esses novos ciberdramaturgos exerceriam a função de criar palavras e imagens pelas quais não apenas os artistas mas também a plateia atuaria, assim,

dentro de um mundo imersivo e ao manipularem os materiais que o autor tiver fornecido a elas, em vez de apenas os lerem ou observarem. Elas saudarão os pontos de escolha da narrativa como momentos de elevada dramaticidade, moldados para elas com o mesmo esforço artístico que esperamos, atualmente, da edição de um filme. As plateias aceitarão o exercício da agência como parte da experiência estética, assim como, hoje, achamos natural ter de andar ao redor de uma

escultura de Degas para experimentar toda sua beleza, em vez de apenas parar diante dela como fazemos com seus quadros (MURRAY, 2003, p. 257).

Assim como o leitor solitário há pouco tempo foi considerado peça importante na construção de uma obra literária, pois desempenha um papel ativo por meio do engajamento imaginativo com a história, passaremos a dar mais importância ao papel do público nos ambientes digitais. Mesmo antes do período pandêmico (em que tivemos um aumento considerável de produções digitais e de pesquisas sobre a recepção dos espectadores nesses ambientes), os trabalhos que abordam a interação com público no ambiente virtual já estavam em andamento (Cf. GÓMEZ, 2012; MUNIZ; DUBATTI, 2018).

Nessa linha, Gómez (2012) faz referência a um projeto de investigação denominado “Confesionarios, cuerpos escindidos”, construído de forma colaborativa por atores, atrizes, diretores, diretoras, *performers* e *designers* da Colômbia e Argentina, realizado de maneira virtual. O trabalho buscava discutir o corpo, a virtualidade, a enfermidade e o suicídio, focando na correlação entre artistas e espectadores a partir de um teatro interativo virtual. Um corpo digital (literalmente) foi desenvolvido como fonte de ligação entre o mundo real e o ficcional. Esse corpo conectava os participantes e permitia que público também interagisse com ele, permitindo a navegação aleatória sobre cada *performer* que atuava em seu interior e possibilitava diferentes leituras sobre a mesma obra.

Muniz e Dubatti (2018), da mesma forma, discutem os efeitos das mídias digitais na relação convivial entre atores e espectadores a partir de três espetáculos: *Play Me*, de Rodrigo Campos, de Belo Horizonte; *Distancia*, de Matias Umpierrez; e *Las Ideas*, de Federico León, de Buenos Aires. Os autores consideravam esses espetáculos cenas de exceção no contexto de cada cidade, pois tinham em comum o uso de elementos das mídias digitais que atuavam, em alguns momentos, substituindo a presença corporal do ator.

Uma primeira perspectiva sobre os trabalhos, analisada pelos autores, trata da desumanização das relações humanas e da relação conflitiva e temerária com a tecnologia. A segunda perspectiva faz uma analogia com o contexto de virtualização de Pierre Levy. Em contraposição, a primeira perspectiva apresenta uma visão não catastrófica sobre a influência das mídias digitais na cultura. O artigo disserta sobre alguns fenômenos da

contemporaneidade relacionados ao teatro como a transteatralização, o teatro matriz, o teatro liminar e a cena neotecnológica.

O professor, crítico e historiador argentino Jorge Dubatti diferencia as relações estabelecidas no teatro produzido na presença física imediata do teatro produzido virtualmente. Segundo o autor:

Chamamos de convívio teatral a reunião de artistas, técnicos e espectadores em uma encruzilhada territorial e temporal cotidiana (uma sala, uma rua, um bar, uma casa etc. no tempo presente), sem intermediação tecnológica que permita a subtração territorial dos corpos no encontro (DUBATTI, 2014. p. 124, tradução nossa).

Para Dubatti o espectador é testemunha e protagonista da teatralidade, ele ocupa um espaço ontológico e exercita sua percepção com todos os sentidos e com todo o corpo, não apenas como observador. O autor afirma que a expectativa é um dos elementos do teatro como acontecimento, faz parte de sua composição interna, assim como o acontecimento convivial e o acontecimento poético. O espaço da subjetividade e da experiência surge da tríade *convivial, poética e expectatorial* e sua multiplicação. Em resumo: “o teatro é a zona de subjetividade resultante da experiência de estimulação e multiplicação recíproca das ações conviviais, poéticas e expectatoriais em relação de companhia” (DUBATTI, 2007, p. 36, tradução nossa).

O teatro é uma manifestação da cultura vivente, é uma zona de experiência territorial e, para o autor, é “incapturável, imprevisível, efêmera, aurática” (DUBATTI, 2014, p. 124). Uma obra teatral poderia incluir tecnologia, mas não poderia subtrair a presença dos corpos em convívio. Já o campo do teatro virtual é definido pelo autor como

O oposto ao convívio é o tecnovívio, quer dizer, a cultura vivente desterritorializada por intermediação tecnológica. Duas grandes formas de tecnovívio podem ser distinguidas: o tecnovívio interativo (o telefone, o bate-papo, as mensagens de texto, os jogos em rede, o skype etc.) no que se produz conexão entre duas ou mais pessoas; e o tecnovívio monoativo, em que não está definido um diálogo de ida e volta entre duas pessoas, mas a relação de uma com uma máquina ou com o objeto ou dispositivo produzido por essa máquina, cujo gerador humano está ausente, no espaço e/ou no tempo (DUBATTI, 2014. p. 125, tradução nossa).

Dessa maneira, o autor diferencia as práticas conviviais das tecnoviviais. Para ele, todas as artes teatrais são artes cênicas por sua condição territorialista, mas nem todas as

cênicas são teatrais. As artes teatrais precisam do convívio corporal, mas nem todas as artes cênicas necessitam desse convívio, exemplo disso são os espetáculos com hologramas e robôs. Essas artes estão inseridas em outra categoria, no campo das artes do espetáculo que, de maneira mais ampla inclui o cinema, o rádio, o mundo digital etc.; o teatro digital ou virtual seria contextualizado como parte das artes do espetáculo (DUBATTI, 2020).

Assim, para Dubatti (2020), o convívio e o tecnovívio são experiências diferentes, sem distinção de valor. Os termos não devem competir, e, sim, conviver com suas diferenças. Assim como o convívio não evolui para o tecnovívio, não pode ser aplicado nisso o evolucionismo, pois estaríamos concordando com a substituição de uma cultura pela outra, enterrando o acontecimento teatral (Dubatti, 2020). Assim, as fronteiras entre as artes do espetáculo são tênues, e o teatro está aberto a novas tecnologias como sempre aconteceu em sua história. É bom que haja diversidade epistemológica e que artistas e espectadores possam dispor de formações múltiplas que contemplem tanto as atuações na presença física imediata como mediada por tecnologia.

Nesse contexto, o PAFT pretende trazer significados para as interações mediadas pela tecnologia, pelas quais as pessoas possam desenvolver a capacidade de se projetar individualmente e de perceber a relevância e a influência do outro na construção de saberes, de prazeres e emoções. Assim, no modo de presença física imediata, busca-se a compreensão das professoras sobre a importância de não tornar a ideia de acontecimento teatral, tal qual vimos em Dubatti, num espaço puramente pedagógico, que não leva em conta a diversão e a fruição. É preciso que todas possam desfrutar o acontecimento para que isso faça sentido para cada participante.

## 7. ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Esta pesquisa é uma abordagem qualitativa e utiliza elementos da investigação-ação. Ela se enquadra nas características básicas apresentadas por Bogdan e Biklen (1994) que delimitam essa abordagem de estudo em cinco pontos básicos.

“[1] Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47). Desde 2003, quando comecei a ter contato com professores e seus alunos no projeto Conexão Galpão,<sup>42</sup> passando pelas oficinas ministradas para professores em edições do FETO,<sup>43</sup> até chegar no Programa de Ações Formativas em Teatro que é realizado desde 2010,<sup>44</sup> tenho mantido contato direto com o ambiente e a situação que estou investigando. Não apenas observo, mas crio e compartilho com as alunas, as reflexões, as situações pedagógicas e experiências vividas.

“[2] A investigação qualitativa é descritiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Todo o material recolhido por meio das gravações em vídeo é farto de descrições de pessoas, acontecimentos e situações. As ações desenvolvidas e gravadas não podem ser reduzidas a símbolos numéricos, todas as narrativas foram ouvidas e vistas diversas vezes, buscando a fidelidade das informações.

“[3] Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Apesar de querer tornar público os resultados dos experimentos realizados nesta pesquisa, o que relato e analiso é todo o processo de seu desenvolvimento. O valor das atividades, dos procedimentos e das interações que ocorreram está muito mais para o processo de como tudo isso ocorreu do que no produto que possa gerar.

“[4] Investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Ao iniciar a pesquisa, eram muitas questões a serem questionadas ou respondidas, apesar disso não foi necessário nenhum tipo de

---

<sup>42</sup> Projeto de formação de espectadores desenvolvido pelo Galpão Cine Horto desde 2002.

<sup>43</sup> Festival Estudantil de Teatro de Belo Horizonte, onde ministrei cursos de Teatro para Educadores em diversos momentos.

<sup>44</sup> Este programa foi criado em 2010, com o objetivo de nos aproximarmos ainda mais dos professores responsáveis por levar seus alunos até o Galpão Cine Horto para assistirem os espetáculos do Projeto Conexão Galpão. Além da equipe do projeto e de intensos debates sobre o tema, foi muito importante a orientação do Professor Ricardo Carvalho, do Curso de Teatro da UFMG, na primeira configuração do PAFT.

evidência para que elas existissem. Mas ao iniciar os estudos, a partir das análises dos dados disponíveis, o quebra cabeça foi tomando forma. Como se todas as questões passassem por um funil em que o foco de interesse vai se tornando mais específico e direto.

“[5] O significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Os procedimentos levados até as professoras, na maioria das vezes foram criados por mim, mas eles não podem ocorrer, nem mesmo serem relatados, sem a tentativa de capturar a perspectiva das participantes. Elas percebem, sugerem e modificam as questões e as propostas. Seus pontos de vistas iluminam as situações e, com muito cuidado, paciência e sutileza, construímos as abstrações.

Explicadas as evidências que direcionam esta pesquisa para uma abordagem qualitativa, é preciso também elucidar os motivos para a utilização de elementos da investigação ação. No desenvolvimento da pesquisa, ou seja, durante as formações do PAFT, essa técnica se mostrou muito eficaz já que se trata de um “termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (TRIPP, 2005, p. 445).

Desse modo, a ação prática do PAFT resultou nesta investigação que, por sua vez, alimenta e é alimentada pelo PAFT. Seu modelo virtual foi criado a partir de uma demanda necessária por isolamento social fazendo com que a prática e a investigação ocorressem ao mesmo tempo. As doze turmas diferentes, criadas nessa situação, permitiram experimentações práticas de jogos por meio da tecnologia e, como objeto da investigação, puderam ser repetidos a cada nova turma, criando um percurso metodológico baseado na investigação-ação como sugerido por Tripp (2005): identificação dos problemas; planejamento das ações no sentido de buscar soluções; implementação das soluções encontradas e monitoramento de seus efeitos; descrição desses efeitos e resultados; e, por fim, a avaliação da eficácia ou não das propostas.

Este trabalho associa a prática com a busca do conhecimento. É também desenvolvido de maneira compartilhada com as professoras que participam e atuam efetivamente nesta produção, movidas pelo desejo de mudança em sua realidade educacional. Trata-se de um quesito central na investigação-ação que necessita que os

procedimentos desenvolvidos sejam reflexivos e críticos e que os próprios sujeitos da pesquisa busquem a sua transformação.

Assim, todas elas participam nas resoluções de problemas e na busca de soluções, relacionados tanto às dificuldades para adaptação dos jogos no modelo virtual como às questões ligadas à sua própria atuação no cotidiano escolar. Para o sociólogo francês Michel Thiollent, nesse estilo de pesquisa, “é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 1986, p. 19).

O percurso metodológico de escolha da investigação-ação, e não pesquisa-ação, leva em conta que esta pesquisa se utiliza de elementos daquele tipo de investigação e não tem a pretensão de desenvolver um trabalho considerando os requisitos da pesquisa-ação. Tripp (2005) esclarece o que diferencia uma abordagem da outra. Para ele, a investigação-ação é um termo genérico que abarca diversos desenvolvimentos de seu processo básico. A pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) é uma delas, assim como a prática reflexiva (SCHÖN, 1983), a aprendizagem experimental (KOLB, 1997), entre outros. Segundo o Tripp (2005), a maioria desses processos seguem basicamente o mesmo ciclo: “identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (p. 446). Cada um deles denomina os ciclos e etapas de maneiras diferentes, obtém resultados distintos e são relatados diferentemente de acordo com o público. Assim sendo, não é o foco especificar qual processo será desenvolvido, mas, sim, utilizar os elementos do ciclo básico da investigação-ação com a finalidade de dar suporte metodológico a todo o contexto criado e executado até então no PAFT, sua prática e sua pesquisa.

Voltando ao objetivo, este trabalho visa analisar e refletir como e por que o ensino remoto de teatro e artes integradas é um importante meio de formação continuada para professores não especialistas nessas áreas. Fundamentando essa questão de acordo com Tripp (2005), o como e o porquê “[...] só surgem quando há problemas ou quando se pode fazer melhoras, condições essas sob as quais o prático tenderá a uma investigação ação, mas não para uma modalidade de pesquisa-ação [...]” (p. 449).

A investigação-ação prevê o monitoramento dos efeitos do próprio PAFT, durante a fase de implementação dessa ação. Assim, o foco está muito mais na natureza iterativa

da proposta do que na especificidade de um modelo de desenvolvimento. Portanto, é possível encontrar nesta pesquisa elementos utilizados na prática reflexiva e na pesquisa-ação, uma vez que o ciclo básico de desenvolvimento será sempre em sua forma mais genérica.

A investigação-ação é participativa e isso rompe com padrões relacionados à função do pesquisador e dos sujeitos. A interação entre as partes é fundamental no desenvolvimento de ações coletivas e, conseqüentemente, na resolução dos problemas. O pesquisador não pode ser apenas o espectador, precisa atuar de forma crítica, agindo para transformar a prática observada. Da mesma forma, os sujeitos não são simplesmente os que serão analisados, pois sua participação passa também pela investigação, precisam tomar parte na pesquisa e terem desejo de transformar a realidade diante dos resultados.

Para Thiollent (1986), nessa relação, destacam-se dois objetivos: o prático e o de conhecimento. O primeiro está relacionado à solução dos problemas, levantamento de soluções e às possibilidades de ações que passam a ajudar os envolvidos na transformação da situação. O segundo é a própria obtenção de informações, ampliando e produzindo conhecimento que auxiliará na tomada de decisões e nos processos de mudança.

## 7.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

### a. Identificando o problema

Essa ação de identificação começou com a pesquisa realizada durante o mestrado, que levantou questões sobre as representações sociais dos professores em relação ao teatro na escola. Essa medida levou em consideração um dos eixos procedimentais predominantes na investigação-ação que, segundo Thiollent (1986), é o *saber formal* e o *saber informal*, que, assim como as representações sociais, distinguem os contextos consensuais e os reificados, ou seja, diferenciam os saberes do senso comum e o científico.

Foi a partir da confrontação dessas duas perspectivas que algumas questões foram apontadas como situações-problema, entre elas: a falta ou a pouca preparação nas linguagens artísticas em cursos de pedagogia, a falta do profissional do teatro nas escolas, a ausência da obrigatoriedade curricular para professores de teatro no ensino fundamental

1, a necessidade de as professoras apresentarem a linguagem teatral a seus alunos, entre outras.

Reitero que a formação continuada para essas professoras precisaria dar conta de suprir demandas bem objetivas, sem a necessidade de transformá-las em especialistas, mas despertá-las para a importância da linguagem teatral na formação das crianças e a valorização do profissional do teatro nesses ambientes.

O trabalho com jogos tradicionais e teatrais no ambiente virtual, assim como na presença física imediata, permite à participante observar a si mesma durante o processo. Permite entender que tanto as questões didático pedagógicas quanto o próprio bem-estar são importantes nesse processo. A formação continuada pode suprir demandas internas das participantes, mesmo que isso esteja relacionado a sua diversão, alegria e prazer.

Com isso em mente, não é possível pensar em uma formação continuada que tenha a intenção de transmitir jogos ou de compor um manual de como fazer. Pelo contrário, esses jogos precisam ser experimentados pelas participantes, temos de jogar juntos, aprendendo e desaprendendo ao mesmo tempo que nos divertimos. Esse desafio talvez tenha sido o ponto mais importante desta pesquisa, pois nele é que está o cerne de todo o pensamento discutido.

Note-se que não se trata de um simples jogo; é uma rede complexa de relações, construções e saberes que se diferencia a partir do momento em que é compartilhada. A forma que esses jogos são realizados mostra como a linguagem teatral pode ser importante na vida das pessoas. O problema levantado passa, então, pela maneira que tudo isso ocorreu. Adaptar os jogos para o ambiente virtual, sem que eles se tornassem burocráticos, foi desafiador e instigante, e as tentativas e erros é que definiram seu *modus operandi*.

#### b. Planejando uma solução

Os jogos teatrais e tradicionais via internet podem ser um importante recurso para suprir as dificuldades de se estabelecer a presença social das participantes em propostas síncronas no ensino virtual. Para desenvolvê-los, segui uma lógica de repetição com diferentes turmas de alunas. A cada rodada observava quais procedimentos funcionavam e quais precisavam de melhorias ou substituições. Esses procedimentos abarcam tanto a forma de ensinar o jogo quanto os resultados alcançados. Geralmente, o planejamento seguia uma sequência de perguntas, hipóteses e tentativas de resolução. A seguir, uma parte dessa estrutura de planejamento:

**Problema:** Por que o jogo não funciona como planejei? Por que algumas pessoas têm dificuldades de ligar a câmera?

**Hipóteses:** Não ouviram as instruções? Não entenderam qual era a atividade? A atividade não despertou interesse? Estão tímidas para se mostrarem? O jogo não funciona no modo virtual?

**Plano de ação:** Repetir as instruções durante o jogo para garantir que as instruções foram entendidas; dar uma nova explicação do jogo para melhorar o entendimento; mudar a energia, o foco ou a regra do jogo para despertar interesse; chegar aos poucos nas participantes com mais dificuldade para não deixá-las expostas, sem que estejam à vontade. E assim, sucessivamente, até assumir que conseguimos / ou não conseguimos adaptar o jogo para o ambiente virtual.

Para cada caso, esse modelo se repetia de formas diferentes, já que os jogos eram os mesmos, mas as turmas não. Essa investigação está ligada a um contexto geral do ensino de teatro e artes integradas pela internet, e não a um grupo específico. A necessidade de transformação da realidade diz respeito a todo um sistema de ensino que, nesta pesquisa, é representada por professoras que fazem parte desse conjunto. Assim, o interesse pela investigação e aprendizado vai se tornando presente à medida que as professoras dão continuidade ao processo, seja na sala de aula, seja na vida pessoal.

#### c. Implementação e monitoramento do sistema

O Programa de Ações Formativas em Teatro e Artes Integradas (PAFT), Módulo Virtual, foi criado e desenvolvido para implementar as propostas de um sistema de ensino de teatro e artes integradas mediadas pela tecnologia. Para tornar esta pesquisa possível, a formação foi desenvolvida inicialmente com sete turmas de educadoras: três de Belo Horizonte, duas de Uberaba e duas de Uberlândia.

Essas educadoras foram selecionadas ao preencher um questionário de inscrição por meio do *Google Forms*, direcionado para cada cidade. Todas as 169 inscrições foram selecionadas, mas apenas 99 professoras participaram de pelo menos três encontros em uma das formações realizadas. Cada PAFT, teve carga horária de 8 horas-aula. O formato reduzido foi escolhido para que houvesse mais possibilidades de experimentações das propostas.

Após as experiências iniciais, realizei, com mais cinco turmas, um formato maior e mais completo, comparado a um programa de extensão com 32 horas-aula. Nessas 216 horas, incluindo o formato reduzido, pude experimentar propostas práticas e teóricas com

as professoras, produzimos reflexões e análises sobre todo o processo. Com algumas exceções, quase todas as professoras participantes ministram aulas no ensino fundamental 1 e são graduadas em pedagogia.

Em número reduzido, participaram dos encontros algumas professoras da educação infantil, monitores de cultura da Prefeitura de Belo Horizonte e professoras especialistas em artes visuais, música e teatro – o que fez esta pesquisa voltar-se principalmente para as professoras não especialistas do ensino fundamental 1. As formações foram gravadas em vídeo e as imagens utilizadas nas análises e reflexões aqui presentes. Importante relatar que lhes foi apresentados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme dispõe a Resolução CNS-466/12, para leitura e assinatura, no qual também consta o termo de cessão do uso de imagem (APÊNDICE A). E o Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD), com a autorização de utilização dessas imagens pelo Galpão Cine Horto (APÊNDICE B).

O PAFT, em todas as turmas, foi instaurado a partir da utilização das ferramentas oferecidas pela plataforma de videoconferência *Zoom*, no modo síncrono, e *Google Classroom*, no modo assíncrono.<sup>45</sup> Essas plataformas foram escolhidas por disponibilizarem recursos importantes para o curso em pauta e por contribuírem de maneira significativa para ampliar a presença social no campo virtual e as possibilidades de uso dos meios tecnológicos via internet. Além disso, a integração das linguagens possibilitaria a fruição estética e a criação artística.

Para as conferências em vídeo, o *Zoom* tem recursos que tornam possíveis várias ações individuais, por exemplo: na sala principal, cada participante pode trocar o seu próprio nome, alterar o lugar dos quadros dos participantes, eliminar da tela os quadros de pessoas que estão com a câmera desligada, destacar um participante, aumentando seu quadro e rodar a imagem em 360°, entre outras. Utilizei muito esses recursos durante o curso. Por exemplo: a edição do nome ajuda a numerar os participantes quando necessário, ou até mesmo numa brincadeira com personagens; alterar os quadros de lugar ajuda o participante a se organizar em determinados jogos; quando o jogo proposto é para apenas duas pessoas, posso eliminar as telas dos jogadores que só estão assistindo, pedindo para desligarem suas câmeras; quando alguém precisa mostrar um objeto, tenho

---

<sup>45</sup> Esta ferramenta foi utilizada apenas para a disponibilização de textos em PDF, links de sites da internet e mídias sociais, músicas e Podcasts. Foi um meio importante para a comunicação com as turmas do PAFT e será objeto de uma próxima pesquisa. Por tanto, apenas as aulas síncronas serão abordadas nesta pesquisa.

a opção de destacar essa pessoa, aumentando a visibilidade de seu quadro para as outras; e podemos brincar de ficar de cabeça para baixo, com a rotatividade das imagens.

Outros recursos de configuração pessoal também estão disponíveis, como: utilizar a imagem em HD, ajustá-la para pouca luz automaticamente ou manualmente, ou espelhá-la; retocar a aparência, utilizar filtros que cobrem o rosto (máscaras, narizes e chifres de animais, laços, chapéus etc.); ou que completam a tela (simulação com cortinas de teatro, televisores, tela de cinema, fazendo parecer que estamos dentro desses lugares); alteração de traços finos do rosto que modificam as sobrancelhas, cílios e a boca, alterando formatos e cores; reações com emoticons; entre outros.

É permitido ao anfitrião da sala de aula instantânea gravar a reunião e salvá-la no computador ou em algum dispositivo móvel ou da internet (iCloud, Google Drive etc.); bloquear imagem e sons dos outros participantes e o chat e distribuir coanfitriões que irão colaborar na organização do encontro. O compartilhamento de tela permite compartilhar arquivos de vários tipos: um quadro branco em que todos podem escrever; apenas o som do computador; apenas uma parte da tela; um PowerPoint como plano de fundo virtual e ainda o conteúdo de uma segunda câmera, entre tantas outras possibilidades.

Ao apresentar para as professoras os recursos acima citados, cerca de 95% a 100% das participantes de todas as turmas, alegaram não os conhecer, mesmo os da versão gratuita que mantém quase tudo o que foi descrito, mas com a limitação de uso de 40 minutos por reunião. Cerca de 40% delas não tinham aparelhos compatíveis ou utilizavam somente aparelhos celulares, o que reduzia bastante algumas dessas possibilidades. De toda forma, o uso dessa ferramenta permitiu a implementação das ideias e o monitoramento de tudo por meio das gravações produzidas.

#### d. A avaliação de sua eficácia

A avaliação da proposta e a eficácia de seus resultados se deu de maneira processual. À medida que implementava e monitorava o sistema, avaliava constantemente o efeito das ações desenvolvidas. Para Engel (2000), a avaliação no decorrer do processo faz com que as intervenções e os feedback obtidos por meio do monitoramento da prática sejam traduzidos em benefícios para o próprio processo. O ciclo básico de investigação-ação utilizado serviu de guia que contribuiu com a organização da pesquisa.

Como não estou propondo uma pesquisa-ação, o objetivo principal não é a implementação momentânea dessas propostas na realidade escolar em que vivem as

professoras. É preciso, primeiramente, avaliar se as propostas conseguem provocar algum tipo de transformação nas participantes, nos níveis intrapessoal e interpessoal. Isso aumentaria as possibilidades de aceitação e compartilhamento do ensino de teatro e artes integradas no meio remoto, pois comprovaria que a metodologia pôde ser investigada de maneira insistente e sistemática. Não é uma garantia de que isso iria funcionar em qualquer situação, mas as futuras experimentações teriam uma base de referência produzida de maneira consistente.

## 8. PROGRAMA DE AÇÕES FORMATIVAS EM TEATRO E ARTES INTEGRADAS MEDIADO POR TECNOLOGIA

A BNCC (BRASIL, 2018) propõe uma transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental 1, de forma que a orientação curricular deixe de se dar por campos de experiência e passe se estruturar por áreas de conhecimento e componentes curriculares. O jogo tradicional continua encontrando espaço, mas agora desenvolvendo competências relativas à alfabetização e ao letramento. Essas vivências artísticas precisam contribuir para o desenvolvimento de habilidades ligadas às linguagens verbais e não verbais.

Os jogos e brincadeiras tradicionais que utilizamos são classificados de: brincadeiras musicais, fórmulas de escolha ou de seleção, jogos com música, contação de histórias, jogos de acumulação, jogos de mãos, jogos *online*, jogos corporais, jogos de adivinhar, jogos de competição, jogos de estratégias, jogos de faz de conta, jogos de memória, jogos de representação, jogos dramáticos, jogos imitativos, jogos musicais e jogos simbólicos (CHATEAU, 1987; FERRAN; MARIET, 1979; PEREIRA, 2012; PIAGET, 1990). Eles se enquadram nas unidades temáticas do teatro, das artes integradas e da música.

Em teatro, os objetos de conhecimento trabalhados estão em “elementos da linguagem” e a habilidade é a (EF15AR19): “Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.)” (BRASIL, 2018, p. 202). Os jogos tradicionais podem trazer elementos que se relacionam diretamente a habilidades teatrais, explorando aspectos que, futuramente, encontraremos nos jogos teatrais.

Na unidade temática Artes Integradas, os jogos estão relacionados às Matrizes estéticas culturais e ao Patrimônio cultural. A habilidade “(EF15AR24): Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 202) faz referência direta aos jogos tradicionais, afirmando a importância de qualificá-los e experimentá-los. Os próprios jogos trazem consigo uma diversidade de matrizes estéticas e possibilitam o encontro com outras culturas. O que nos leva a outra habilidade, a saber:

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se

suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas (BRASIL, 2018, p. 202).

Na identificação da origem dos jogos, serão reveladas, enquanto patrimônio imaterial, práticas culturais oriundas de diversas matrizes, costurando um contato sensível entre as culturas artísticas. A aproximação com essas linguagens artísticas provoca novos olhares e descobertas, transformando estereótipos e intolerâncias em conceitos fundamentais para a construção do entendimento sobre o pensamento simbólico.

Por fim, os jogos ainda podem ser utilizados na unidade temática Música. É muito comum encontrarmos brincadeiras cantadas, ritmadas e jogos musicais que podem ser utilizados para a compreensão de elementos musicais. No objeto de conhecimento Contexto e práticas, temos a habilidade:

(EF15AR13): Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana (BRASIL, 2018, p. 202).

Em todos os lugares do mundo, canta-se e brinca-se. Mesmo no trabalho, o canto e o ritmo estão presentes e conhecemos diversos jogos que se originaram a partir do trabalho. Descobrimos que os jogos embalados por ritmos e canções estão na vida cotidiana, cumprindo papéis sociais importantes. Por isso, é fundamental sua contextualização e sua prática, assim como a elucidação dos elementos presentes nessa linguagem.

Outra habilidade a qual podemos recorrer a partir do objeto de conhecimento Elementos da linguagem é a:

(EF15AR14): Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical (BRASIL, 2018, p. 202).

Os jogos e brincadeiras oferecem essa possibilidade de abordagem dos elementos musicais de maneira espontânea, ou mesmo articulada, ao desenvolvimento teórico e prático.

O formato virtual do PAFT encontra justificativa tanto nas competências gerais da educação básica como nas competências específicas para o ensino de arte no ensino

fundamental na BNCC. As dez competências gerais citam a tecnologia digital em pelo menos três tópicos. São eles: a valorização e utilização da tecnologia digital na construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática; a criação de soluções tecnológicas na elaboração de hipóteses e na investigação de causas exercitando a curiosidade intelectual; a utilização da linguagem digital na produção de sentidos, expressões, experiências, ideias e sentimentos (BRASIL, 2018, p. 9).

As competências específicas reforçam ainda mais a importância do uso tecnológico, como na compreensão das relações entre as linguagens artísticas enquanto práticas integradas “inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações” (BRASIL, 2018, p. 198).

Em outros pontos, encontramos indicações de utilização de recursos tecnológicos para a criação artística, bem como seu registro e pesquisa; o estabelecimento de relação entre mídia, arte, mercado e consumo na compreensão dos modos de produção e circulação da arte; e a problematização de questões tecnológicas por meio das intervenções e apresentações artísticas (BRASIL, 2018, p. 198).

## 8.1 NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM ARTE

Na unidade temática Teatro da BNCC, as habilidades propostas, em alguns casos, conectam-se por meio da narratividade. Ela está presente em quase todas as habilidades e interage com os três objetos de conhecimentos propostos ao teatro (Contextos e práticas, Elementos da linguagem e Processos de criação). A primeira parte do PAFT, intitulada de “Novas tecnologias e Narratividade”, versa propostas que se baseiam no uso da contação de histórias e biografias (histórias pessoais).

A experiência comprova que a contação de histórias, no sentido tradicional, é uma boa oportunidade para aquecer o corpo, a voz e o imaginário. Existem histórias em tudo que podemos ver e pensar, cada cantinho da casa, objetos espalhados, brinquedos, livros, tudo pode estar cercado de aventuras e mistérios ocultos, esperando o momento de saltar

diante de nós. A parlenda “Uma pulga na balança, deu um pulo e foi a França,”<sup>46</sup> pode inspirar diversas histórias. Costumo dizer que as histórias estão espalhadas por aí esperando alguém encontrá-las. Se estiverem muito difíceis de serem desfiadas, vale a pena uma pesquisa por aquelas que já estão prontas, que já foram descobertas, contadas e recontadas por alguém.

A “História da Coca” é uma dessas que despertam a curiosidade de quem conta e de quem escuta. A “Coca” na história é algo que se come. A origem do nome pode estar relacionada a uma abóbora. Em Portugal, uma abóbora esculpida em forma de rosto e iluminada é chamada de “coco” ou “coca”. Aliás, o costume de esvaziar abóboras e talhar olhos, nariz e boca em sua casca, para criar uma expressão assustadora, não nasceu da tradição do *Halloween* norte-americano, é uma tradição milenar da Península Ibérica.<sup>47</sup> Em Portugal, por exemplo, “coca” é nome que se dá ao “bicho papão”, aquele que assusta crianças. No norte e nordeste do Brasil encontramos pessoas que utilizam a palavra “coca”, em vez de “abóbora”. Assim começa a “História da coca”, que é contada da seguinte forma (sem mencionar variações comuns na cultura tradicional):

Uma vez, um menino foi passear no mato e apanhou uma coca.  
Chegando em casa, deu-a de presente à avó, que a preparou e comeu.  
Mais tarde sentiu fome o menino e voltou para buscar a coca,  
cantando:

Minha avó, me dê minha coca,  
Coca que o mato me deu.  
Minha avó comeu minha coca,  
Coca recoca que o mato me deu.

A avó, que já havia comido a coca, deu-lhe um pouco de angu. O  
menino ficou com raiva, jogou o angu na parede e saiu.

Mais tarde, arrependeu-se e voltou, cantando:

Parede, me dê meu angu,  
Angu que minha avó me deu  
Minha avó comeu minha coca,  
Coca, recoca que o mato me deu.

A parede, não tendo mais o angu, deu-lhe um pedaço de sabão. O  
menino andou, andou, encontrou uma lavadeira, lavando roupa sem  
sabão e disse-lhe: você lavando sem sabão, lavadeira? Tome este para  
você. Dias depois, vendo que sua roupa estava suja, voltou para tomar

---

<sup>46</sup> Domínio público.

<sup>47</sup> COCA (FOLCLORE). In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Coca\\_\(folclore\)&oldid=61993074](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Coca_(folclore)&oldid=61993074). Acesso em: 6 set. 2021.

o sabão, cantando:

Lavadeira, me dê meu sabão,  
 Sabão que a parede me deu,  
 Parede comeu meu angu,  
 Angu que minha avó me deu.  
 Minha avó comeu minha coca.  
 Coca, recoca que o mato me deu.

A lavadeira já havia gastado o sabão: deu-lhe, então, uma navalha. Adiante encontrou um cesteiro cortando o cipó com os dentes. Então disse-lhe: você cortando cipó com os dentes!... Tome esta navalha. O cesteiro ficou muito contente e aceitou a navalha. No dia seguinte, sentindo o menino a barba grande, arrependeu-se de ter dado a navalha (ele sempre se arrependia de dar as coisas) e voltou para buscá-la, cantando:

Cesteiro, me dê minha navalha,  
 Navalha que lavadeira me deu.  
 Lavadeira gastou meu sabão,  
 Sabão que parede me deu.  
 Parede comeu meu angu  
 Angu que minha avó me deu.  
 Minha avó comeu minha coca.  
 Coca, recoca que o mato me deu.

O cesteiro, tendo quebrado a navalha, deu-lhe, em paga, um cesto. Recebeu o cesto e saiu, dizendo consigo: Que vou fazer com este cesto? No caminho, encontrando um padeiro fazendo pão e colocando-o no chão, deu-lhe o cesto. Mais tarde, precisou do cesto e voltou para buscá-lo, com a mesma cantiga:

Padeiro, me dê meu cesto,  
 Cesto que o cesteiro me deu.  
 O cesteiro quebrou minha navalha,  
 Navalha que a lavadeira me deu...

O padeiro, que tinha vendido o pão com o cesto, deu-lhe um pão. Saiu o menino com o pão e, depois de muito andar, não estando com fome, deu o pão a uma moça, que encontrou tomando café puro. Depois, sentindo fome, voltou para pedir o pão à moça e cantou:

Moça, me dê meu pão,  
 Pão que o padeiro me deu.  
 O padeiro vendeu meu cesto  
 Cesto que o cesteiro me deu...

A moça havia comido o pão; não tendo outra coisa para lhe dar, deu-lhe uma viola. O menino ficou contentíssimo; subiu com a viola numa árvore e pôs-se a cantar:

De uma coca fiz angu,  
 De angu fiz sabão,  
 De sabão fiz uma navalha,  
 De uma navalha fiz um cesto,

De um cesto fiz um pão  
De um pão fiz uma viola,  
Dingue lindingue que eu vou para Angola,  
Dingue lindingue que eu vou para Angola.<sup>48</sup>

Utilizei de um *ukulele* (FIGURA 2), instrumento havaiano de quatro cordas de *nylon*, e contei a história para as professoras do PAFT, harmonizando com o instrumento. O uso de um instrumento musical é opcional, porque nem todas têm a habilidade de tocar um instrumento de harmonia. Então poderia ser até mesmo instrumentos percussivos ou objetos sonoros, palmas, estalar de dedos, uso do corpo como percussão. A contação de histórias permite a utilização de variados recursos sonoros e visuais, e, no meio virtual, isso pode ser ampliado como o uso imagens compartilhadas ou a trilha sonora tocada em alguma plataforma. Um dos objetivos dessa medida era mostrar que vale soltar a imaginação e caprichar no improviso também.

Alguns temas clássicos se tornam tabus em escolas, geralmente pelo próprio desconhecimento sobre eles. Falar de violência, educação sexual, morte e o medo, entre outros, ainda é uma barreira para a grande parte das professoras. Se a educadora não inserir os temas tabus na aula, em qual momento da vida, as crianças terão oportunidade de conversar ou experimentar sobre esses temas? Muitas vezes, essa criança não tem abertura com a própria família para discutir sobre esses temas.

Gênero, morte, violência, preconceito racial, crenças e o simples tema do medo, podem encontrar barreiras muito densas nas salas de aula. Algumas vezes, por falta de preparo das professoras, outras por não se sentirem seguras em relação à comunidade, às famílias ou a própria direção da escola. Há algum tempo, tento encontrar meios de me colocar em relação a esses temas, sem a necessidade de didatismos. É preferível criar uma demanda para o assunto em vez de pautá-lo em alguma atividade. Isso geralmente acontece de maneira natural quando contamos uma história.

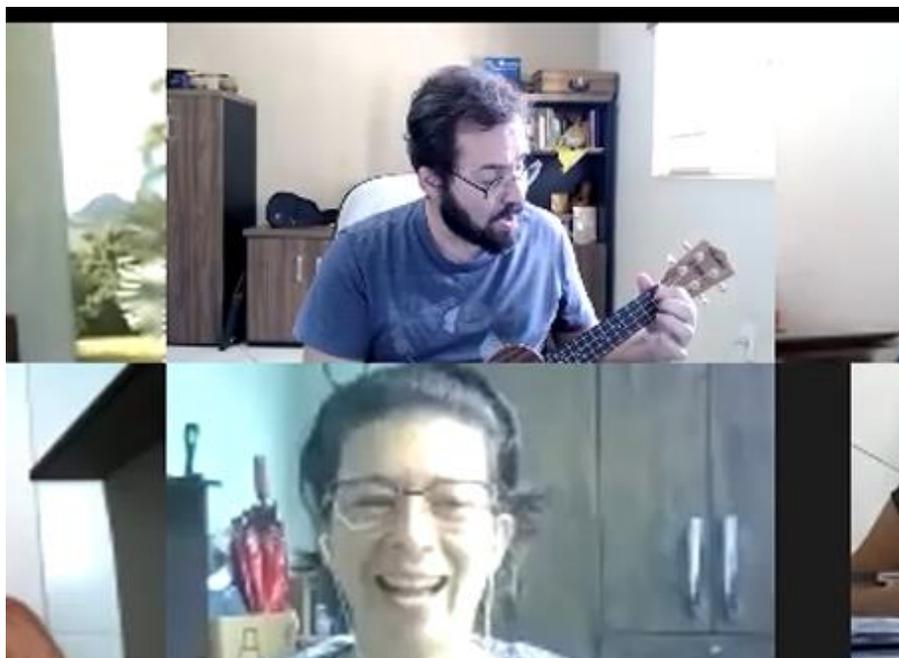
As histórias clássicas, por exemplo, são carregadas de temas tabus, mas, por guardarem o *status* de “contos de fadas” ou “contos maravilhosos”, costumam ser bem aceitas socialmente, mesmo entre os mais conservadores. Duas crianças abandonadas numa floresta por uma madrasta má e seu “pobre” pai que não fez nada para impedir que isso ocorra, ou mesmo um caçador bem armado que, com uma faca, abre a barriga de um

---

<sup>48</sup> Disponível em: <https://immub.org/album/brincadeiras-de-roda-estorias-e-cancoes-de-ninar>.

lobo para retirar uma vovó (viva) lá de dentro. Quando apresento algo que causa controvérsia a respeito de temas tabus, costumo citar exemplos como esses.

Figura 2 - Contaçon de história com uso do ukelele



Fonte: arquivo pessoal.

É fácil perceber como esses temas aparecem nas histórias citadas acima. Além do abandono de incapazes, o machismo estrutural, histórico, causado pelo patriarcalismo que culpa a mulher pelo fato de pais abandonarem os filhos. Parece até que o pai não tem responsabilidade nenhuma com a criação e manutenção da família. Da mesma forma, as crianças assassinam uma bruxa (mulher) queimada num forno. Assim, afirmo novamente que são contos aceitos por serem difundidos como clássicos, fazendo parte de um acervo histórico e mundial e de origem europeia e branca. Já os contos africanos, indígenas e muitos que fazem parte do folclore brasileiro não possuem a mesma abertura. São estigmatizados por conta da sua origem, ou seja, não são europeus nem brancos.

Ainda não encontrei um meio provocador para o tema do gênero, por exemplo, mas costumo utilizar algumas histórias que, geralmente, despertam para a questão do medo, da violência e da morte. A primeira já tinha o hábito de contar na presença física imediata, mas que funcionou muito bem no ambiente remoto. “A noite no castelo”, uma música de Hélio Ziskind (2013). A letra dessa música é bastante simples e refere-se a personagens que permeiam as histórias assustadoras. Funciona muito bem com alunos

menores, até o segundo ano do ensino fundamental, mas as crianças mais velhas também se divertem. Ela conta o seguinte:

*A noite no castelo*

A noite no castelo  
É mal-assombrada

Lá tem um fantasma que faz: Uuuh...  
E tem uma bruxa também que faz: Ha ha ha...  
E tem um vampiro também que faz: Sshhh...

Uhh uhh uhh...

A noite no castelo  
É mal-assombrada

Lá tem um fantasma que faz: Uuuh...  
E tem uma bruxa também que faz: Ha ha ha...  
E tem um vampiro também que faz: Sshhh...

Uhh uhh uhh

(ZISKIND, 2013)

A música pode ser contada com objetos sonoros, além dos instrumentos mais comuns, mas o que se destaca são os sons das onomatopeias que os monstros da história podem produzir. É possível designar essa tarefa para as crianças, que não apenas irão se divertir mas também inventar vozes e experimentar timbres vocais diferentes. No caso do ambiente virtual, não é preciso de se preocupar com o *delay*, a latência entre a emissão e a recepção dos sons, pois isso cria um ambiente ainda mais interessante.

Sempre utilizo nessa história um objeto sonoro que chamo de trovão (FIGURA 3), trata-se de uma cabaça com uma abertura, uma pele transparente ao fundo e uma mola cumprida encaixada na pele. É uma caixa de reverberação que produz um som parecido com um trovão e que cabe perfeitamente em histórias assustadoras, contos com tempestades.

Figura 3 – Trovão – Caixa de reverberação



Fonte: arquivo pessoal.

A experiência com essa história evidencia que algumas crianças sentem medo, talvez até pela expectativa, do suspense, e quando utilizo o “trovão”, com o efeito sonoro, isso intensifica. O curioso é que, comumente, as crianças pedem para ouvi-la novamente. Nas próximas experiências, o medo pode ir se esvaindo e fica a expectativa criada pelo suspense e efeitos sonoros. Considero que não há necessidade de falar, explicitamente, sobre os temas com as crianças, a não ser que elas demandem que isso fique explícito. Eles já estão lá, no contexto, e são sentidos por elas. Com as professoras do PAFT, da mesma forma, somente refletimos sobre eles quando há alguma demanda, alguma lacuna, que surgem naturalmente e com certa frequência.

Outra forma de contar história que tem a ver com o medo foi colocada, de forma diversa, de modo a citar um exemplo de como as crianças lidam com o tema do medo. É claro que é preciso usar de bom senso e entender que há medos diferentes, de coisas e de situações diferentes, as quais não temos conhecimento nem competência para lidar, ou colocar em pauta. O que tratei nesta aula foi em relação à forma que, dessa vez, utilizei um livro impresso e não virtual (FIGURA 4). A forma de contar sua história foi direcionando a câmera para ele e, ao mesmo tempo que eu contava, passava as páginas mostrando as imagens.

Figura 4 - Narrando história do livro “Caçadores de Lobo Mau”



Fonte: arquivo pessoal.

O livro “Caçadores de Lobo Mau” (RAMOS; PREZOTO, 2019) conta a história em que uma turma escolar de alunos pequenos andava às voltas com histórias de lobo mau. Todos os dias enfrentavam um desafio de ouvir as histórias que sua professora contava. Mesmo com as tentativas de mudança de sua professora, eles queriam sempre a mesma história, o importante era sentir aquele friozinho na barriga. No final das contas, de tanto ouvirem histórias de lobo acabaram pedindo um desafio maior, histórias de bruxas.

A música “Meu papai, meu papaizinho”, do CD Murucututu (DUO RODAPIÃO, 2001), conta uma triste história de uma criança que não queria ir à escola, pois havia matado o pavão do professor. O pai o obrigou a ir e o menino foi morto pelo próprio professor com uma punhalada no coração. Como segue a letra:

Meu papai  
Meu papaizinho  
Tenho uma coisa pra te contar (bis)

Matei o pavão do mestre  
Não sei como hei de pagar (bis)

Matei o pavão do mestre  
Não sei como hei de pagar

Antoninho, tu vai à escola  
Tu precisa de aprender (bis)

Não vou, não vou, não, papai  
 Porque sei que vou morrer (bis)  
  
 Antoninho foi à escola todo o caminho chorando  
 Antoninho foi à escola todo o ca-caminho chorando  
  
 E quando chegou à escola  
 Ainda estava soluçando (bis)  
  
 Veio o mestre, furioso  
 Agarrou-lhe pela mão (bis)  
  
 Tirando um punhal do bolso  
 Cravou-lhe no coração (bis)  
  
 Abram portas e janelas  
 Quero ver o meu Antoninho  
  
 Ó menino que vem da escola  
 Tu viste o meu Antoninho?  
  
 Está lá no chão deitado  
 Morto como um passarinho (DUO RODAPIÃO, 2001).

Fosse apenas pela letra, talvez não a levasse para o PAFT, mas o arranjo produzido para a música consegue trabalhar significativamente timbres vocais e instrumentais, criando um ambiente imaginário capaz de nos deixar absortos durante toda a audição. A história se entrelaça ao arranjo trazendo sensações, emoções, angústias e tensões. Ela consegue muitas vezes deixar os ouvintes chocados e as análises, geralmente, são extremas, ora com elogios, ora negando qualquer possibilidade de que se possa apresentar tal canção para uma criança.

É claro que esse último argumento se enfraquece ao citar os exemplos anteriores dos contos clássicos. A partir daí, o que prevalece é uma intensa reflexão sobre os preconceitos enraizados nos seres humanos que, muitas vezes, limitam até mesmo abordagens pedagógicas. Pequenos momentos em que contamos histórias podem ter grande significância na vida, não apenas das crianças, mas também na nossa depois de adultos. Precisamos, independentemente dos tabus, trabalhar a escuta e a oralidade.

Instigar a narratividade é fundamental na construção estética de quem narra e de quem ouve ou lê a narração. Quando está associada à *performance* do narrador, é capaz de aguçar ainda mais as percepções sensoriais do receptor, que não escuta passivamente, pelo contrário, constrói ativamente a história a partir da *performance* fornecida. O crítico literário francês Paul Zumthor há muito já escrevia sobre a necessidade de se introduzir a *performance* no contexto dos estudos literários, principalmente ao falar das transmissões

da poesia pela oralidade. “O tempo da poesia oral é, por assim dizer, corporalizado. É um tempo vivido no corpo” (ZUMTHOR, 2005, p. 89). O narrador leva em seu corpo gestos, expressões e marcas, que o transformam numa sinfonia entre voz, corpo e gesto. “Considero, com efeito, a voz, não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emanção do corpo e que, em nível sonoro, o representa plenamente” (ZUMTHOR, 2000, p. 31). É como se o corpo e a voz formassem um par indissociável, a voz que emana do corpo e que, ao mesmo tempo, o transforma num corpo poético – numa *performance*.

Pensando não apenas na narratividade mas também na *performance* das professoras participantes do PAFT, preparei um material que uniu poesia e vídeo, no intuito de produzir “discursos inspiradores”. Pelo menos, foi como nomeiei a experiência. Assim, a poesia “Guarda-chuvas” (RIOS, 2003) pode ser lida e vista por meio de uma produção audiovisual desenvolvida pelo Projeto Conexão Galpão do Galpão Cine Horto.<sup>49</sup> A poesia remete ao “problemático” tema dos guarda-chuvas que não funcionam na hora apropriada e, comumente, nos deixam na mão sempre que precisamos deles, como se lê a seguir:

Guarda-chuvas

Tenho quatro guarda-chuvas  
 todos os quatro com defeito:  
 um emperra quando abre,  
 outro não fecha direito.

Um deles vira ao contrário  
 se eu abro sem ter cuidado.  
 Outro, então, solta as varetas  
 e fica todo amassado.

O quarto é bem pequenino,  
 pra carregar por aí;  
 porém, toda vez que chove,  
 eu descubro que esqueci...

Por isso, não falha nunca:  
 se começa a trovejar,  
 nenhum dos quatro me vale –  
 Eu sei que vou me molhar.

Quem me dera um guarda-chuva  
 pequeno como uma luva  
 que abrisse sem emperrar  
 ao ver a chuva chegar!

---

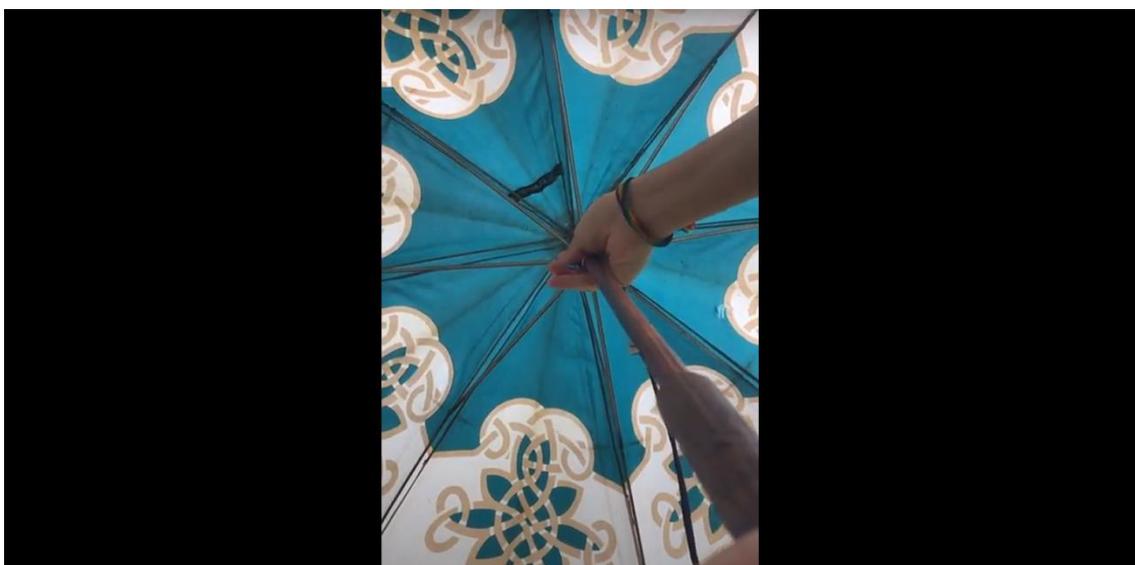
<sup>49</sup> <https://youtu.be/ELaaOnjxXY0>

Tenho quatro guarda-chuvas  
que não me servem de nada;  
quando chove de repente,  
acabo toda encharcada.

E que fria cai a água  
sobre a pele ressecada!  
Aí... (RIOS, 2003, p. 33-34).

O material serviu de inspiração para a produção de novas narrativas, contadas pelas professoras (FIGURA 5). A proposta inicial era de que construíssem seu discurso em forma de protesto contra os guarda-chuvas que nunca (ou quase nunca) funcionam, mas houve quem, em algum momento, defendesse os objetos que, mesmo quebrados, poderiam ser úteis. A divertida experiência tornou as *performances* carregadas de memórias e histórias reais e imaginárias. Algumas não apenas narraram, mas levaram para a cena seus próprios guarda-chuvas que alimentavam seus discursos eloquentes.

Figura 5 – Guarda-chuvas – narração e performance



Fonte: arquivo pessoal.

Essa experiência confirma o que escreveu Zumthor (2000) sobre a *performance*. Para ele, ela é dinâmica e só se materializa num único instante do fato vivenciado. Para Larrosa (2014), sobre o conceito de experiência, esse momento não poderia ser compartilhado. É singular. para quem participou da atividade, justamente por ser único e pertencer somente àquelas pessoas que ali estavam. Todavia, isso não impede de ser

realizado novamente em outras oportunidades, produzindo novas *performances* e novas experiências.

Nesse sentido um recurso que pode ser utilizado no aplicativo *Zoom Meetings* é o “plano de fundo”, que permite acrescentar fotos e vídeos para facilitar o uso de imagens de qualquer natureza. A proposta da utilização desse recurso propiciou a criação de biografias, estimulou a construção da narração oral e visual. Nessa proposta, pudemos utilizar fatos particulares que abrangiam fases da vida (não ficção), acrescidas ou não de aventuras biográficas ou fictícias.

O verbete biografia do dicionário Michaelis define que é um:

Relato em forma biográfica, no qual é comum a mistura de fantasia e elementos factuais, em que o autor apresenta a vida de alguma coisa (um animal, uma moeda etc.): *Virginia Woolf escreveu a biografia de um cãozinho de estimação* (MICHAELIS, 2021, s.p.).

O uso dessa definição marcou uma de nossas sessões no PAFT. As participantes podiam explorar formas de contar essas histórias tendo como mote de inspiração fotografias ou objetos (FIGURA 6). Além do plano de fundo do Zoom, poderiam utilizar recursos como *PowerPoint*, fotos impressas ou da galeria do celular, que, em vez de projetadas, foram apresentadas para a câmera no momento da aula. Podiam ainda utilizar expressões de palavras e gestos, objetos e diferentes espaços físicos (quarto, escritório, cozinha etc.). Nesse jogo, é possível trabalhar questões da presença social por meio de conquistas que, aos poucos, são notadas, como: a fruição da narrativa, a memória, a associação de palavras, o reconhecimento da presença do outro (aquele que assiste), a experiência estética e o olhar do criador, dentre outros.

A contação de histórias com livros com potencial de interatividade entre o narrador, a tela e o público são excelentes nesse processo de construção de narrativas. O livro *Eustáquio: o mágico magnífico* (RAMPAZO, 2020) traz essas características de maneira bem marcante. O autor e ilustrador brinca com os desenhos do mágico e com pequenos textos nos quais há um narrador onisciente intruso que dá palpites e emite juízos de valor às atitudes do personagem, anuncia suas destemidas e audaciosas mágicas. Até que, em um momento, na hora da mágica do desaparecimento, Eustáquio realmente desaparece e surge uma sucessão de páginas em branco.

Em algumas dessas páginas, o narrador emite visões e conclusões em relação ao que se passa e dialoga com os leitores, pedindo aplausos. Eustáquio aparece escondido

no canto da página do livro, pedindo silêncio aos leitores e rindo baixinho, mas o narrador não o vê e continua chamando-o até que o livro se acaba. Somente o mágico e o público compartilharam dessas risadas, o narrador foi enganado e precisa finalizar a história sem o personagem Eustáquio.

Figura 6 – Uso de imagens para narrar biografias



Fonte: arquivo pessoal.

Ao contar essa história, apenas escaneei as imagens do livro com um narrador. (FIGURA 7). O texto não aparece na tela, apenas as imagens projetadas. Esse formato provocou muita interação, levando o público a reações diversas, desde aplausos ao mágico, tensão pela procura, tentativas de revelar para o narrador que o mágico está escondido e teorias sobre onde ele poderia estar perdido. Com crianças,<sup>50</sup> a interação é ainda mais divertida, pois para eles o mágico poderia estar escondido atrás da tela do computador ou ter voltado para o livro original, isso se não ficar preso em uma nuvem (dessas que guardam bits).

---

<sup>50</sup> A experiência com crianças foi realizada com os próprios filhos das participantes e com alunos do ensino fundamental 1, na disciplina Linguagens Artísticas.

Figura 7 - Ilustração de Alexandre Rampazo



Fonte: RAMPAZO, 2020. (*Print* de tela de videoconferência.)

No quadro branco, recurso também disponível na plataforma do *Zoom*, é possível interagir por meio de desenhos com pincéis, estampas, formas geométricas e textos. O foco ainda é a narratividade e o objetivo continua sendo provocar os participantes a utilizar elementos que os tornem criadores. É preciso, então, que a história escolhida possa ser interativa, pensando no narrador, na tela e nos outros participantes do encontro.

A história “Era uma vez um homem”<sup>51</sup> guarda essas características e pode ser utilizada de modo cíclico, com um recorte diferente a cada novo ciclo. O texto é simples: “Era uma vez, um homem que tinha um buraco no dente. Dentro desse buraco tinha uma caixinha. Dentro dessa caixinha tinha um papelzinho. Nesse papelzinho, estava escrito assim... (repetir)”.

Quando jogamos esse jogo face a face, no convívio direto, as participantes narram o texto em roda, a cada repetição alguém coloca uma intenção na voz e no corpo. Assim, são produzidas situações que envolvem ação e reação das jogadoras. Mesmo que não haja uma resposta vocal, o corpo aceita e reage à ação da outra. Dessa maneira, cada uma cria

---

<sup>51</sup> Jogo transmitido por alunos do Núcleo de Pesquisa em Teatro para educadores do Galpão Cine Horto de 2011.

sua forma de contar a história. Mais adiante, a história poderá ser alterada, acrescentando adjetivos, formas, cores e gestos, por exemplo:

“Era uma vez um homem grande, forte, com um tique nervoso no olho. Ele usava uma cartola cor-de-rosa e tinha um buraco fundo e escuro no dente molar. Era possível avistar uma caixa colorida lá no interior do buraco. Dentro dessa caixa quadrada e com laços em volta, havia um papelzinho com cara de velho, meio amassado, cheirando a café. Nesse papelzinho estava escrito, com letras por extenso, assim...”

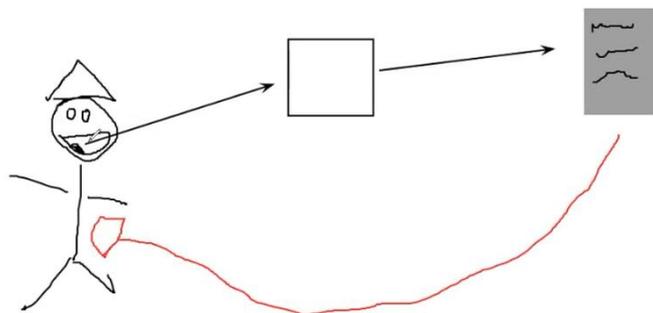
Foi possível fazer esse trabalho também no modo virtual. Cada participante em sua janela retangular do *Zoom* criou sua história e, após algum tempo, a depender do ânimo da turma, a própria intencionalidade empregada na proposta pôde se transformar em criação de personagens. A narrativa ganhava contornos imprevisíveis de acordo com a imaginação de quem contava a história.

Experimentamos alguns formatos de interação (FIGURA 8): uma narradora desenhando no quadro branco enquanto narrava; uma narradora e todas as outras interagiam com a história desenhando no quadro; um grupo de narradoras e um grupo de pessoas desenhando juntas; todas eram narradoras e desenhavam no quadro ao mesmo tempo, criando uma única história, complementando-a à medida que chegava a vez de cada uma. Essa forma de interação entre as participantes se dividindo nas narrações e desenhos pode ser muito complexa e exige bastante atenção e desapego. É preciso prestar muita atenção no momento de contribuir para a criação de uma história coletiva.

Outra possibilidade de criação a partir desse texto está relacionada às salas simultâneas do *Zoom*. Nelas, foram divididos grupos de trabalho, nos quais as participantes podiam ensaiar uma criação coletiva de maneira independente. As salas permitem uma série de jogos que envolvem criação em grupo. O anfitrião pode entrar e sair das salas, encaminhar as participantes aleatória ou manualmente e ainda pode liberar o acesso das participantes para circular entre todas as salas.

Geralmente, os grupos se dividiam nas salas simultâneas, após experimentarem na sala principal o texto “Era uma vez um homem”, em que trabalharam intenções, expressões e gestos. Cada grupo desenvolveu uma proposta estética de criação para ser apresentada. Elas poderiam utilizar recursos já vivenciados e / ou explorar outras possibilidades.

Figura 8 - Construção de história coletiva



Fonte: arquivo pessoal.

As salas simultâneas são muito eficazes quando fazemos jogos nos quais uma jogadora precisa se ausentar do espaço, como o “Magia Verde”<sup>52</sup> e “Quem é a mestra?”.<sup>53</sup> No primeiro, cada participante pegava um objeto e mostrava para as outras, uma feiticeira precisava sair da sala principal e entrar numa sala simultânea. Enquanto isso, as outras participantes escolhiam um objeto para que feiticeira adivinhasse o que era. A feiticeira tinha uma ajudante que conhecia a brincadeira de antemão. A feiticeira retornava à sala e sua ajudante pergunta, uma por uma, qual seria o objeto. A feiticeira só adivinhava o objeto correto após a ajudante perguntar sobre um objeto que tinha a cor verde. O objeto escolhido será sempre aquele que vier depois do objeto da cor verde.

O segundo jogo, “Quem é a mestra?”, funciona muito bem na presença física imediata, mas, apesar do *delay* da internet, é possível fazê-lo virtualmente. Observei que no modo virtual, a mestra precisa se concentrar mais ainda em seus movimentos para não ser reconhecida. Enquanto uma das participantes entra numa sala simultânea, o grupo combina quem será a mestra dos movimentos. Ela sempre iniciará os movimentos, mas não pode deixar que a participante escolhida descubra. Os movimentos precisam ser

<sup>52</sup> Transmitido por Eugênio Tadeu Pereira – Minas Gerais.

<sup>53</sup> Existem diversos nomes para esse jogo, por exemplo: “Maestro”, “Quem iniciou o movimento?”, “Quem é o líder?”, entre outros. Para o PAFT, adaptei o nome para “Quem é a mestra?”.

lentos e todas as outras precisam estar em sincronia, dificultando para quem precisa descobrir quem é a mestra.

Pelo *smartphone*, o jogo fica um pouco mais difícil, já que a tela mostra apenas quatro participantes, mas, com um pouco mais de atenção, é possível descobrir. As salas simultâneas abrem um leque de possibilidades para jogos que, a princípio, não poderiam ser realizados com distância física. A professora não pode pedir para um aluno do primeiro ano do ensino fundamental sair do aplicativo e depois voltar para participar do jogo. Pode ser que ele não consiga voltar ou que dependa da ajuda de outra pessoa para fazê-lo. Na sala simultânea, o anfitrião controla as entradas e saídas de todas as participantes.

Após bastante interação da turma, fui arriscando trabalhar elementos dos jogos teatrais (*Spolin Games*) como o “Onde, quem e o quê?”, utilizando as salas simultâneas para a divisão de grupos de trabalhos. Nelas, os grupos podiam ensaiar de maneira privativa, descobrindo formas de representar diferentes lugares (onde), bem como os personagens (quem), e qual ação (o quê) iriam desenvolver. Mais adiante apresentarei alguns relatos sobre jogos teatrais no ambiente virtual.

Outro recurso disponível não apenas no *Zoom*, mas em todos os aplicativos de conferências, são as mensagens (chat), que podem ser trocadas entre as participantes durante cada evento. Foi pensando nessas mensagens que umas das alunas da formação fez uma adaptação de um jogo tradicional, o “Passa anel”. Nesse jogo, na presença física imediata, os brincantes juntam as mãos e esperam que um dos participantes, também com as mãos juntas que guarda escondido um anel, deposite esse anel em uma das mãos dos brincantes, sem que os outros percebam. Em seguida, pergunta para alguém: “com quem está o anel?” Se a pessoa acertar, ela será a próxima a passar o anel.

No jogo pelo *Zoom*, a professora participante do PAFT enviou uma mensagem particular para uma das que jogavam, que dizia: “Você está com o anel!”. Ninguém mais podia ver a mensagem. Assim, ela começou a perguntar uma a uma com quem estava o anel. As pessoas, que precisavam descobrir com quem estava o anel, começaram a observar as reações de cada brincante. Podiam fazer perguntas e conjecturar a respeito do esconderijo do anel. A cada erro, as chances de se descobrir com quem estava o anel aumentavam e a expectativa de se conhecer a vencedora também. Por mais simples que possa parecer o jogo, foi incrível como despertou a curiosidade nas participantes e a vontade de poderem passar o anel.

Como sempre faço com as propostas de jogos que levo às professoras, resolvi testar com meus alunos do 1º ao 5º ano. Eles demonstraram o mesmo interesse em serem os escolhidos, tanto para passar o anel como para escondê-lo. Observamos que muitos jogos que pensávamos ser somente para a presença física imediata podem ser adaptados para o modo virtual, basta o interesse e a vontade de investigar e criar alternativas, como foi o caso da descoberta da professora participante do PAFT com o jogo do “Passa anel”.

Não existe outro caminho, o interesse pela investigação é alheia ao formato (virtual ou físico imediato). É preciso construir o caminho da descoberta, como faz a criança ao desbravar um novo objeto, um novo brinquedo. Mesmo na escola, cada turma tem suas particularidades e sabemos que o mesmo jogo, muitas vezes, pode funcionar de formas diferentes. É preciso, pois, ter vontade para descobrir a melhor forma para cada uma delas.

Vale uma pausa na sequência do texto para citar uma forma diferente de se jogar o “passa anel”, com a mediação da tecnologia. Quando propus o jogo do “passa anel” para turmas do 6º ao 9º ano, usei outro aplicativo, o *Google Meet*. Foi durante a instrução do jogo que um dos alunos me avisou que não era possível enviar mensagens individuais nessa plataforma. Então, lembrei-me de uma experiência que li, realizada pelo então mestrando Ernani Nascimento (2016). Em sua dissertação o pesquisador versava sobre o advento da internet que deu origem a diversos aplicativos voltados às redes sociais. Ele criou um fichário de jogos performativos em interface com redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*.

Assim, disse aos alunos que enviaria o anel por mensagem no *WhatsApp*. Todos correram para ligar os telefones, a maioria já estava com ele próximo, já que o utilizavam para atender à classe. Foi um momento de euforia e decepção. Euforia pela busca da possível mensagem recebida, com pedidos para que eu conferisse se o número estava correto, ou se a internet estava realmente funcionando. Decepção, pois o tempo da aula foi curto para que todos tivessem a oportunidade de passar ou receber o anel. Restou-nos, então, a alegria de poder repeti-lo sempre que quisermos.

## 8.2 O JOGO TRADICIONAL CONECTADO

Os desafios de realizarmos jogos tradicionais no ambiente virtual estão intimamente ligados à nossa disposição para experimentações. Esse aprendizado necessariamente é descoberto quando vivenciamos as propostas diretamente com a turma. De forma virtual ou face a face, aprendemos o jogo tradicional com uma ou mais pessoas, na transmissão oral ou mesmo por videoaula. Na presença física, geralmente experimentamos o jogo durante sua transmissão, gravamos com celular, anotamos como deve ser realizado etc. Da mesma maneira, assistir a um vídeo ensinando o mesmo jogo torna mais simples a sua compreensão. Assim, podemos transmiti-lo com certa segurança (não significa que turmas distintas terão a mesma reação), pois já o vivenciamos outrora.

Essa experiência está sendo construída de maneira inédita no ambiente virtual. O jogo tradicional através de uma tela não tem precedentes. A oportunidade de investigar existe apenas quando arriscamos uma ideia de criação e apropriação do jogo, o aprendizado é construído no coletivo. Nesse sentido, é preciso ter disposição ao erro, diminuindo a expectativa de levar algo pronto, com algum tipo de garantia de sucesso. O foco é revertido para o processo de experimentação do jogo na tela e todas são propositoras. De certo modo, a diversão está mais na busca, na descoberta do jogo do que em sua realização.

Todo o tempo, visamos o aumento e a qualidade da presença social dos participantes. Observei, ao longo das atividades que o jogo tradicional pode trazer à tona emoções diversas, pois é capaz de encontrar dentro de nós várias de nossas lembranças de uma época em que podíamos brincar sem nos preocuparmos com a correria das horas, com as contas a pagar. Buscar esse desejo de infância movimenta-nos em direção ao brincar. Não nos tornaremos crianças novamente, mas recordaremos de emoções e sensações pelas quais nos tornamos os adultos que somos. Já para as crianças, brincar não é coisa séria, brincar é brincar mesmo. Como disse certa vez Rubem Alves “quem está brincando já chegou” (ALVES, 2004), não está preocupado com o objetivo, mas com o gozo do momento.

Para que tenhamos momentos de prazer e compartilhamento, precisamos manter também no ambiente virtual o formato coletivo do jogo tradicional. Já sabemos que cantar juntos ainda é difícil por conta do *delay* da internet, mas podemos adaptar essa ação, acompanhando aquele que canta com os nossos microfones desligados, para evitar uma dessincronia e diminuir a latência. Mesmo quando a brincadeira não exige muita

sincronia, fica divertido soltar a voz e se deliciar com uma bagunça sonora. No entanto, existem muitas outras propostas de jogos tradicionais a serem experimentadas no ambiente virtual, que exploram a coletividade, como: “Um limão, meio limão” e “A baratinha voou<sup>54</sup>”, entre tantos outros.

No jogo do limão, por exemplo, cada participante ganha um número, que será a quantidade de limões que ele terá. O condutor começa o jogo e será o jogador de número um. Ele diz: um limão, meio limão e o número correspondente de limões para o próximo jogador. Por exemplo: um limão, meio limão, sete limões. O jogador seguinte terá de dizer o seu número, mais meio limão e o número do jogador que ele quer que seja o seguinte. Exemplo de uma jogada: um limão, meio limão, sete limões; sete limões, meio limão, dez limões, assim, sucessivamente.

Todas começam com as câmeras ligadas e vão desligando à medida que erram. Não vale falar números que não estão no jogo ou que já foram eliminados, assim como se engasgar na frase ou trocar a palavra limão por milhão. Ganha o jogo aquele que restar com a câmera ligada. Além de garantir boas risadas, este jogo levanta o astral do grupo e encoraja os jogadores a abrirem as suas câmeras. Em relação à presença social, a própria interação eleva a participação e a vontade de se fazer presente, seja para ganhar a competição estabelecida pelo jogo ou, simplesmente, para se divertir.

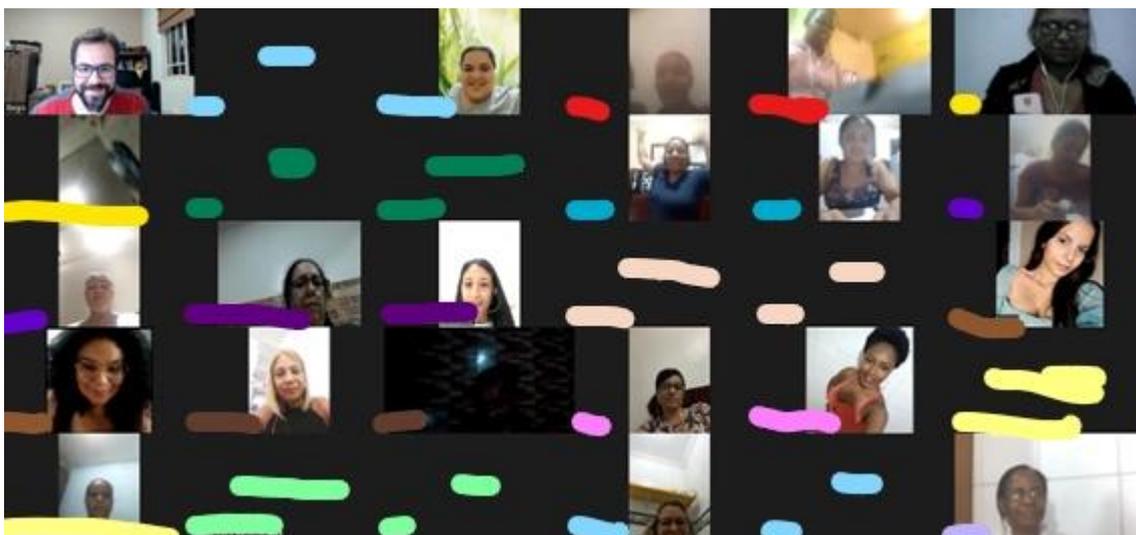
No jogo “A baratinha voou”, (FIGURA 9) a interação precisa ser mais refinada ainda, pois os jogadores participam em duplas. Após dividir o grupo em duplas, o anfitrião solta a baratinha dizendo: “A baratinha voou, voou e pousou na orelha de ‘fulano’.” O parceiro de “fulano” precisa defendê-lo, dizendo: “Na orelha de ‘fulano’, não! Pousou no braço de ‘beltrano’”. E assim por diante, os parceiros de cada dupla precisam se defender e jogar a baratinha para outra dupla.

Da mesma forma como acontece no jogo anterior, todas começam a jogar com as câmeras ligadas e vão desligando à medida que erram. Não vale repetir as partes do corpo e só podem ser citados os objetos, roupas ou móveis que apareçam ao alcance da câmera. O refinamento do sentimento de presença social se dá a partir da criação de vínculos entre os jogadores que, no jogo, se tornaram parceiros.

---

<sup>54</sup> Transmitidos por Eugênio Tadeu Pereira. Minas Gerais. Adaptados por mim.

Figura 9 - Jogo "A Baratinha voou voou"

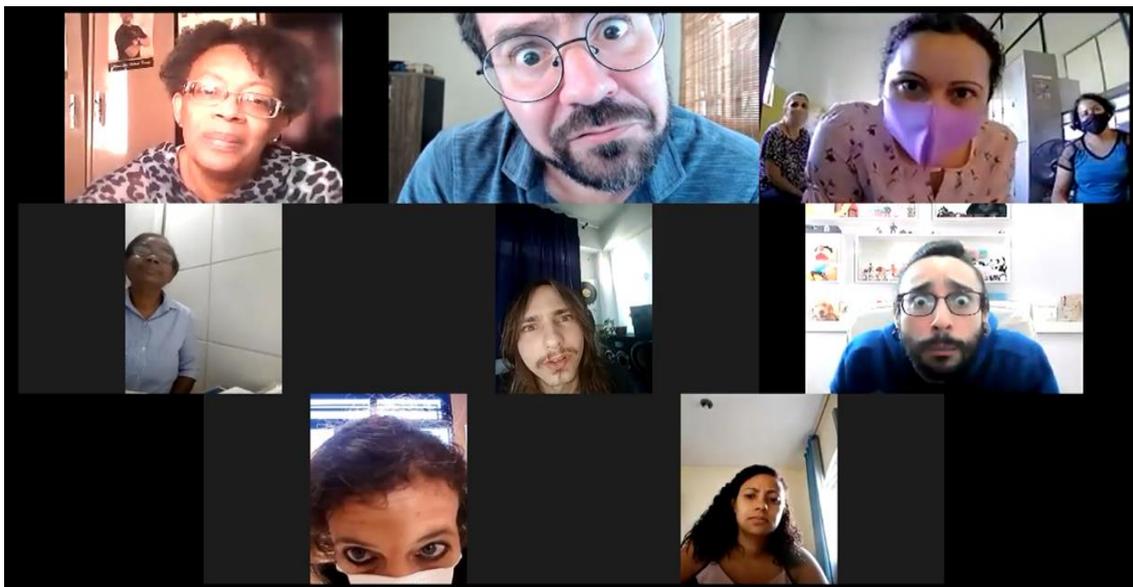


Fonte: arquivo pessoal.

Outro exemplo, um simples “vivo ou morto”, ligando e desligando as câmeras, carrega expectativas diversas das jogadoras. Depois do primeiro riso, elas topam a exposição muito facilmente. Tanto que, num determinado momento do jogo, ao ligarem as câmeras no “vivo”, precisavam fazer uma careta diferente a cada aparição (FIGURA 10). Nem sempre foi possível conseguir um nível total de participação, mas quando a turma se coloca no jogo sem receio, sem vergonha do outro, de fato, parece que todas as fronteiras são derrubadas e nos encontramos num mesmo lugar.

Outro jogo que foi adaptado para a tela por uma professora é o “Batatinha frita 1, 2, 3...”. Originalmente, para brincar na presença física imediata, uma turma forma uma fila, ombro-a-ombro, enquanto alguém mais adiante fica de vigia. Quando este diz, de costas para a turma: “Batatinha frita 1,2,3”, todas devem tentar se aproximar sem que ele perceba. Ao se virar, todas precisam ficar paradas, caso alguém se mexa, este terá de voltar para local de início do jogo. O primeiro a atravessar a linha do vigia, será o próximo vigia.

Figura 10 – Caretas no jogo “vivo ou morto”



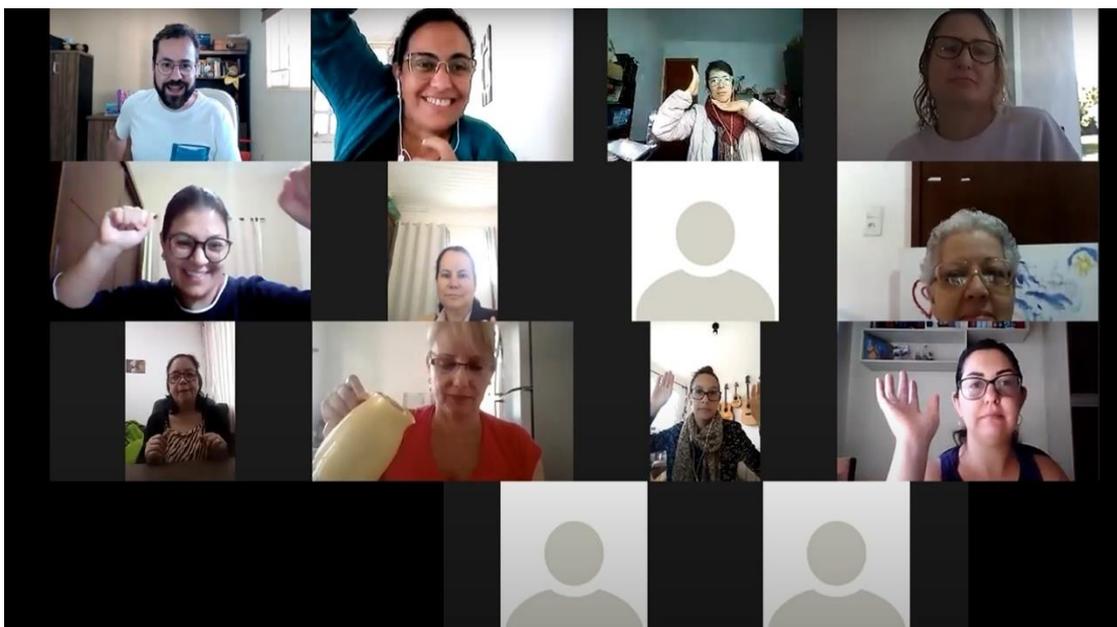
Fonte: arquivo pessoal.

A ideia parecia impossível de ser colocada na prática no modo virtual (FIGURA 11). Então a professora pediu que todas começassem a dançar ou fazer movimentos corporais, com as câmeras ligadas, enquanto ela se mantinha de costas para a câmera dela. Ao se virar, todas tinham que ficar estáticas, no modo estátua. Caso percebesse alguém se mexendo, ela pediria para essa pessoa desligar a câmera. E assim, seguia até a última participante.

Muitas vezes a adaptação de um jogo para o meio tecnológico é mais fácil do que podemos imaginar. Não é a sofisticação do jogo que devemos buscar, mas a essência de sua diversão.

Algumas brincadeiras naturalmente se enquadram no modo virtual como as brincadeiras de mãos, pois necessitam somente de um pequeno campo de visão. Brincar pequeno é sempre muito prazeroso, às vezes, brincamos com nossos cabelos numa trança, com nossas unhas nos dentes, com nosso pé na terra, com um pedacinho de papel. “Os menores lugares são os que mais cabem imaginação... É o que nos mostram as bolsinhas de guardar segredo do povo Canela do Maranhão” (PIORSKI, 2016, p. 57). São diversas as brincadeiras de mãos tradicionais e outras infinitas a inventar, sem contar aquelas que ainda utilizam outros objetos, como barbante, pedrinhas e bolinhas de gude.

Figura 11 - Jogo “Batatinha frita 1,2,3...”, modo virtual



Fonte: arquivo pessoal.

Citarei apenas três que fazem parte do repertório que utilizo com as professoras, mas a grande maioria pode ser realizada por meio do ambiente remoto apenas pela observação e repetição dos movimentos, canções e sonoridades. A primeira chama-se “Pom pom pom”,<sup>55</sup> a segunda é conhecida por “Igrejinha”,<sup>56</sup> por fim, “Gigino e Gigietto”<sup>57</sup>, que é uma brincadeira de origem italiana.

Para brincar de “Pom pom pom”, é preciso juntar uma mão na outra com seus dedos correspondentes. Enquanto cantamos a música, os dedos vão se tocando, começando pelos polegares, em seguida, os mindinhos, depois volta para os indicadores, os anelares e, por fim, os dedos médios que, em vez de se tocarem, se entrecruzam, e só se tocam no final como se estivessem dando beijinhos (FIGURA 12). A sequência fica assim:

Pom pom pom (Polegares)  
 Quem será? (mindinhos)  
 Dona Mariquinha! (indicadores)  
 Pode entrar! (anelares)  
 Olê! Olê! Olê! Olê! Olê! Olê! Olá! (médios entrecruzando)  
 Oi, compadre! (um dos dedos médios, como se estivesse conversando)

<sup>55</sup> Transmitido por Lydia Hortélio – Bahia.

<sup>56</sup> Transmitida por Eugênio Tadeu Pereira – Minas Gerais.

<sup>57</sup> Transmitida por Ana Tatit e Maristela Loureiro – São Paulo.

Oi, comadre! (mesma coisa com o outro).<sup>58</sup>

O ciclo termina com o som de beijinho estalado, encostando os dedos médios um no outro.

Figura 12 – Jogo “Pom pom pom”



Fonte: arquivo pessoal.

A igrejinha é uma brincadeira tradicional com muitas variações. Geralmente, nas ações formativas, alguém conhece uma versão diferente da que eu ensino. Já cataloguei pelo menos sete versões diferentes, com alterações na letra, na melodia, e até mesmo, na maneira de brincar. A versão que aprendi é assim:

Igrejinha  
 Essa é a igrejinha.  
 Vejam só sua torrinha.  
 Abre a porta, não tem ninguém.  
 É dia de semana, ai, ai, meu bem!

Esse é o sacristão.  
 Que se chama, Sebastião.  
 Sobe, sobe, as escadinhas.  
 Toca o sino belembembem.

Essa é a igrejinha.  
 Vejam só sua torrinha.

<sup>58</sup> <https://youtu.be/1aEgopFxM0c>

Abre a porta, vê quanta gente.  
É dia de domingo, estou contente!<sup>59</sup>

Na primeira estrofe, a brincadeira começa com as mãos fechadas, dedos cruzados um sobre o outro. Ao cantarmos “vejam só sua torrinha”, os dois dedos indicadores sobem, fazendo menção à torre da igreja. Ao abrir a porta da igreja, mostram-se as mãos sem soltar os dedos, apresentando as palmas vazias. Na segunda estrofe, os dedos médio e indicador começam a escalar o próprio braço, como se estivessem subindo as escadinhas até chegar no sino, que são as orelhas. Basta balançar os dedos na orelha tocando “belembembem”.

Na última estrofe, as mãos voltam a ficar juntas com os dedos cruzados, mas, nesse momento, eles devem estar entrelaçados para dentro da palma da mão, de modo que, ao chegar em “É dia de domingo, estou contente”, mostra-se as palmas das mãos com os dedos balançando, como se a igreja estivesse cheia dessa vez (FIGURA 13). Na presença física imediata, a brincadeira pode ser feita em roda e, no momento em que o sacristão sobe as escadinhas, coloca-se os dedos no braço de quem está ao lado, balançando os dedos na orelha dessa pessoa, ao tocar o sino.

Figura 13 - Jogo “Igrejinha”



Fonte: arquivo pessoal.

<sup>59</sup> [https://youtu.be/w8q\\_fdvjy7s](https://youtu.be/w8q_fdvjy7s)

Em Gigino e Gigietto, começamos a brincar com as mãos atrás do corpo. Cada mão faz referência a um personagem; à medida que o texto vai avançando, os personagens (mãos) vão realizando os comandos da brincadeira. O texto é o que segue:

Gigino e Gigietto  
 No teto  
 Come Gigino.  
 Come Gigietto.  
 No teto  
 Bebe Gigino.  
 Bebe Gigietto.  
 No teto  
 E vai embora Gigino.  
 E vai embora Gigietto.  
 Opa!  
 Volta Gigino.  
 Volta Gigietto.  
 Cumprimenta Gigino.  
 Cumprimenta Gigietto.  
 No teto  
 E vai embora Gigino.  
 E vai embora Gigietto.<sup>60</sup>

Ao apresentar os personagens, falando seus nomes, colocamos as mãos abertas acima da cabeça, como se fossem orelhas. As palmas ficam viradas para frente. Estão no teto ou na cabeça. Quando se diz “Come Gigino”, faz-se um gesto e um som de comer a frente do corpo, com mão correspondente ao Gigino. Repete com a mão correspondente ao Gigietto. Ao dizer “bebe Gigino [Gigietto]”, faz-se som e gesto de beber com mãos correspondentes aos personagens. Em “E vai embora Gigino [Gigietto]”, quando dito pela primeira vez, esconde-se as mãos atrás do corpo novamente. No “Opa!”, faz-se uma cara de surpresa e susto e as mãos correspondentes voltam como no início. O “Cumprimenta Gigino [Gigietto]” é um gesto de despedida com cada mão e novamente vai embora para trás do corpo (FIGURA 14).

Existe uma diversidade de brincadeiras com versos que podem ser trabalhados por meio das videoconferências. Geralmente, a brincadeira cantada traz o seu refrão que se repetirá entre uma estrofe e outra. Do refrão, tira-se alguma palavra que sobrarão ao final de cada verso e poderá ser cantada em coro. Os versos podem ser inventados ou tradicionais e precisam ser encaixados na métrica, no ritmo e na melodia da brincadeira cantada, além, é claro, de poderem utilizar as rimas.

---

<sup>60</sup> [https://www.instagram.com/reel/CfeuOu8NX2V/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/reel/CfeuOu8NX2V/?utm_source=ig_web_copy_link)

Figura 14 - Jogo "Gigino e Gigietto"



Fonte: arquivo pessoal.

Uma roda de verso bastante conhecida e que podemos utilizar como um primeiro modelo é a “Sereia”.<sup>61</sup> Ela pode ser jogada em roda, girando enquanto se canta o refrão. Quando alguém canta o verso, esta pode ir para o meio da roda, enquanto as outras permanecem no círculo repetindo em coro a palavra “sereia”. No modo virtual, brincamos apenas de jogar os versos. Cada qual canta em seu momento e as partes do coro ficam a critério das jogadoras, se cantarão juntas ou se apenas a dona dos versos é que cantará. Segue então o refrão, como é cantado e um exemplo de verso.

**Refrão (Todas):**

Eu morava na areia,  
Sereia  
Me mudei para o sertão,  
Sereia  
Aprendi a namorar,  
Sereia  
Com aperto de mão  
Ô sereia.

**Verso:**

As estrelas do céu correm, (individual)  
Sereia (todas)  
Eu também quero correr. (individual)  
Sereia (todas)  
Elas correm atrás da noite, (individual)

---

<sup>61</sup> BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo R. *Lenga la lenga – jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

Sereia (todas)  
 Eu atrás do bem querer. (individual)  
 Ô sereia (todas).  
 (*Op. cit.*).

Outra cantiga de versos que utilizo bastante é “Pus o meu pezim na barca”<sup>62</sup>, que é tradicional de Minas Gerais. Brincamos no campo virtual da mesma maneira que a anterior, apenas jogando os versos. Na presença física imediata, as jogadoras em roda e de mãos dadas, colocam os pés dentro da roda enquanto cantam o primeiro verso “pus o meu pezim na barca”. No segundo verso, “a barca escorregou”, arrastam o pé como se estivessem remando. A roda gira para um lado quando cantam “se eu não for na barca nova” e para o outro lado em “na velha também não vou”. Todas cantam em coro “ô marinheiro”.

**Refrão:**

Pus o meu pezim na barca,  
 ô marinheiro.  
 A barca escorregou,  
 ô marinheiro.  
 Se eu não for na barca nova,  
 ô marinheiro.  
 Na velha também não vou,  
 ô marinheiro.

**Estrofe:**

Sete e sete são catorze, (Individual)  
 ô marinheiro. (todas)  
 Com mais sete vinte e três, (Individual)  
 ô marinheiro. (todas)  
 Eu sou ruim em matemática, (Individual)  
 ô marinheiro. (todas)  
 Mas sou bom em português, (Individual)  
 ô marinheiro. (todas) (Domínio público).

As rodas de versos podem seguir essa linha da criação textual e na tentativa de encaixar a letra dentro do que a canção pede. É um rico exercício, tanto imaginativo como rítmico e melódico que exigirá da criadora rápido improviso, principalmente se o verso tiver que ser criado na hora da brincadeira. Isso porque a cada nova brincadeira cantada, mudam-se os tempos e os lugares dos versos, a métrica que vale para uma canção nem sempre vale para a outra.

---

<sup>62</sup> Transmitida por Eugênio Tadeu Pereira – Minas Gerais.

As rodas trazem questões que são inerentes aos seres humanos. Elas parecem atrair para um sentimento de pertencimento e união dos que ali estão. Para Cascudo (1972), essa é uma modalidade popular que se difere das outras, justamente por terem uma constância em sua transmissão. O pesquisador reforça a importância do círculo desde o período paleolítico:

A dança de roda é milenar. A primeira dança humana, expressão religiosa instintiva, a oração inicial pelo ritmo, deve ter sido em roda, bailado ao redor de um ídolo. Desde o paleolítico vivem os vestígios das pegadas em círculo nas cavernas francesas e espanholas (CASCUDO, 1972, p. 784).

Esse formato circular é conhecido também entre as culturas indígena, portuguesa e africana, sempre com características milenares, e é como se mantém ao longo dos séculos na cultura popular brasileira, a partir de crenças, costumes e desejo pessoal e coletivo. Cascudo (1972) destaca que as deformações nas letras e melodias se dão a partir da própria inconsciência com que são proferidas pelas crianças. Aliás, o pesquisador como grande parte de estudiosos ao longo da história, nesse trecho atrelou a questão das oscilações das cantigas ao fato de as crianças serem menos inventivas que os adultos e não serem influenciadas por elementos externos a elas.

Há nisso uma ideia de que o aprendizado na criança não se dá como no adulto, que a criança não teria capacidade suficiente para sua própria evolução enquanto ser humano. Piorski (2016) faz um relato histórico sobre o abandono da criança ao longo da história, a criança que está num eterno estágio entre um mundo divino e a vida. É essa ideia que condenou e condena a infância a modos de imposição educacional, cultural e comportamental.

No geral, prevalece uma visão adultocêntrica sobre qual a melhor brincadeira para as crianças, sobre qual a melhor hora para brincar e quando não se deve brincar de forma alguma (como se isso fosse possível). O uso das brincadeiras de roda não foge a essa regra, muitas vezes, subvertendo a própria esfera do lúdico, dando-lhe cunho moralizante. Já passamos por esse tema, mas cabe, neste ponto, um adendo, um exemplo de brincadeira de roda bastante conhecida é o “atirei o pau no gato”. Existe uma versão que, geralmente, ouço nas formações, mesmo por meio dos meus filhos que já me repreenderam a não utilizar a versão original, em função dos maus tratos com os animais.

A versão mais nova e politicamente correta é baseada no verso: “não atire o pau no gato.”<sup>63</sup> Essa versão já quase virou projeto de lei em uma cidade do interior de São Paulo<sup>64</sup> e é motivo, com outras tantas, de discussões e proibições em escolas de todo o país.<sup>65</sup> A alternativa diz o seguinte:

Não atire o pau no gato (to-to)  
 Porque isso (Isso-Iso)  
 Não se faz (faz-faz)  
 O gatinho (nho-nho)  
 É nosso amigo (go-go)  
 Não devemos, não devemos, não devemos  
 Maltratar  
 Os Animais  
 Miau!  
 (Domínio público.)

Sob a égide da proteção aos animais, a brincadeira segue uma lógica moralizante que tende a ensinar como se deve tratar os animais. Podemos dizer que a nova versão, diferentemente da original, perde a característica lúdica, para dar lugar ao realismo didático. A ideia contida na versão original lida com a transmutação da realidade, um mundo imaginário e fictício em que a Dona Chica (que não conhecemos, apenas imaginamos) admirou-se com um berro de um gato que tinha acabado de tomar uma paulada.

A relação com esse percurso fictício é que torna a brincadeira lúdica. Ao tentarmos ensinar sobre um fato, deixamos a situação lúdica de lado para focar apenas na condição do ser humano de ser bom ou mau, de ter respeito ou não com as criaturas vivas. Cria-se um distanciamento da criança, um novo impedimento de sua infância, uma ideia de que a criança é má por natureza, pois, ao ouvir tal canção, sairá atacando gatinhos. A criança é colocada como incapaz de aprender por si só e precisa do adulto para lhe apontar um único caminho.

A cantiga de roda, que em princípio era para divertir a criança, torna-se meio de fazê-la esquecer-se de si mesma, tornando marginal sua vida cultural. Como tão bem escreveu Piorski:

---

<sup>63</sup> Não é possível saber quem é o autor dessa versão.

<sup>64</sup><https://g1.globo.com/sp/ribeirao-preto-franca/noticia/2015/10/vereador-quer-proibir-atirei-o-pau-no-gato-em-escolas-de-sertaozinho-sp.html>

<sup>65</sup><https://www.terra.com.br/noticias/educacao/nao-atire-o-pau-no-gato-correcao-politica-altera-cantigas,4ca8b7fead4b9410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>

O esquecimento é marca da infância, é o que sempre tornou-a marginal à vida cultural e que sempre trabalhou para distanciá-la de si própria, para evitá-la em seu protagonismo. Não o esquecimento fundador, o qual lembrarei adiante ao definir o conceito de “brinquedo”, mas o esquecimento ameaçador que apaga o rastro e distancia o homem de si mesmo e o estagna (PIORSKI, 2016, p. 66-67).

Nessa seara das brincadeiras tradicionais cantadas, existem as brincadeiras de imitação de movimentos. Basicamente as letras indicam os movimentos que devem ser feitos durante a brincadeira. Começamos por “Coqueiro Balançou”<sup>66</sup>, sua adaptação para o meio tecnológico é muito simples. A letra diz o seguinte: “Ôh, minha gente, no balanço do mar / Coqueiro balançou, coqueiro balança”.<sup>67</sup>

Todas cantam a primeira estrofe da canção, mesmo com *delay*. Em seguida, uma brincante canta o verso, substituindo “Ôh, minha gente” por uma ação, de sua escolha. Exemplos: “Girando a cabeça no balanço do mar”, “mexendo a cintura no balanço do mar”. Todas essas respondem ao verso sugerido, executando a ação correspondente. Quando ninguém mais desejar adicionar ações, a brincadeira termina. Pode-se cantar novamente a estrofe inicial.

Esta próxima pode ser feita com um objeto sonoro. “Merequete”<sup>68</sup> é uma brincadeira rítmica de imitação. Canta-se, assim:

Merequetengue, tengue, tengue  
 Merequetengue, tengue té  
 Merequetengue, tengue, tengue  
 Merequetengue, tengue té  
 ¿Merequeté? Merequeté  
 ¿Merequeté? Merequeté.<sup>69</sup>

Todas dançam livremente no ritmo da música, os quatro primeiros versos, enquanto uma brincante canta, tocando algum objeto sonoro. Quando chega na segunda parte, “¿Merequeté? / Merequeté / ¿Merequeté? / Merequeté”, apenas uma brincante deverá pronunciar “¿Merequetê?”, com uma expressão interrogativa e, ao mesmo tempo, fazendo um movimento ou gesto corporal. Em seguida, as demais brincantes deverão

---

<sup>66</sup> Transmitida por José Alfredo Debortoli – Minas Gerais.

<sup>67</sup> [https://youtu.be/\\_fVrtkDSYrQ](https://youtu.be/_fVrtkDSYrQ)

<sup>68</sup> Transmitida por Mariana Maillol - Buenos Aires, Argentina.

<sup>69</sup> <https://youtu.be/WMr46UWBM0k>

repetir o gesto ou movimento feito, pronunciando “Merequeté” como se estivessem reafirmando a pergunta anterior. A brincante que está propondo o jogo faz outro gesto ou movimento, perguntando novamente “¿Merequeté?” e as demais a imitam mais uma vez, da mesma forma que a primeira.

A mesma proponente é quem inicia o refrão novamente, tocando algum objeto sonoro, cantando e dançando junta com todas as outras. Uma próxima pessoa se torna proponente (pode-se definir anteriormente) e irá perguntar “¿Merequeté?” fazendo um gesto ou movimento que todas irão repetir ao mesmo tempo que afirmam “Merequeté”. Assim, todas as participantes, uma após a outra, devem propor um movimento e gesto a serem imitadas na estrofe destacada. O jogo termina quando todas da roda tenham sido proponentes do jogo.

“Mary Ci”<sup>70</sup> é uma brincadeira baiana, enquanto cantamos a música, fazemos os movimentos solicitados na letra. No ambiente remoto é interessante que apenas uma pessoa cante para que todas possam entender os comandos. Canta-se a primeira frase em português e a segunda, dos números, em inglês. Na primeira parte, no trecho em que se pede para balançar alguma parte do corpo, deve-se bater na perna, depois bater palmas e, em seguida, estalar os dedos, tudo no ritmo da música. Na segunda parte da frase, balance-se a parte do corpo solicitada na letra, de acordo com o ritmo. A brincadeira é assim:

Balance os olhos para Mary Ci. One, two, Mary Ci.  
 Balance as orelhas para Mary Ci. One, two, Mary Ci.  
 Balance a cabeça para Mary Ci. One, two, Mary Ci.  
 Balance o pescoço para Mary Ci. One, two, Mary Ci.  
 Balance os ombros para Mary Ci. One, two, Mary Ci.  
 Balance a cintura para Mary Ci. One, two, Mary Ci.  
 Balance os joelhos para Mary Ci. One, two, Mary Ci.  
 Balance as pernas para Mary Ci. One, two, Mary Ci.  
 Balance o corpo todo para Mary Ci. One, two, Mary Ci.  
 O corpo humano é dividido em três partes: Batman, Robin e Batgirl.  
 (Domínio público.)

Por fim, quando se canta a última frase, ao dizer “Batman”, coloca-se a mão direita no ombro esquerdo, “Robin”, coloca-se a mão esquerda no ombro direito e “Batgirl”, com as duas mãos nos ombros desce o corpo rebolando.

Está claro que tanto as brincadeiras cantadas como as brincadeiras de imitação de movimentos são fáceis para a adaptação no ambiente mediado por tecnologia de

---

<sup>70</sup> Transmitida por Adelsin – Bahia.

videoconferência. Elas ajudam na interação entre as participantes, promovendo a presença social. Outros estilos de brincadeiras podem contribuir nesse processo de diversão e disposição corporal para o jogo e para a exposição por meio de uma tela de computador, celular, *tablets*.

O “Jogo dos Bichos”<sup>71</sup>, na presença física imediata, pode ser feito em roda, na qual cada participante cria um gesto que represente um animal. O gesto deve ser compartilhado e repetido por todas que estão na brincadeira. O jogo é marcado por um ritmo de quatro tempos que deve ser mantido pelo grupo, batendo duas vezes as mãos nas pernas e duas palmas. A pessoa que está com a vez fará, no lugar das batidas na perna, o seu próprio gesto de bicho e, no lugar das palmas, o gesto de bicho de uma colega. A vez, então, passa para essa colega, que fará seu gesto no lugar da batida das pernas e o gesto de outra, em vez das palmas. Assim, sucessivamente, até que o jogo perca a graça ou que o grupo decida terminá-lo.

É importante que todo o coletivo mantenha o ritmo na perna e nas palmas enquanto as colegas vão trocando os gestos dos bichos. Na adaptação desse jogo para a tela, perde-se o ritmo coletivo, mas mantém-se a observação e a imitação dos gestos. Da mesma maneira, quem está com a vez fará o gesto de seu bicho em dois tempos e o gesto do bicho de uma das colegas também em dois tempos. É preciso manter a atenção na tela e estar com a câmera ligada para não perder a vez. É sempre mais difícil jogar pelo celular, mas, para facilitar, podemos criar um som de cada animal que será produzido com os gestos. Assim, a tela da pessoa que está com a vez irá ficar em destaque, facilitando a visualização daquelas pessoas que estão participando pelo celular.

Outro jogo em que se destaca a observação entre as participantes é o “Veó Veó”<sup>72</sup>, de origem argentina. Nessa brincadeira, falamos em castelhano um diálogo de perguntas e respostas. Assim será o diálogo:

Jogadora 1 – ¡Veó, Veó!  
 Coletivo –¿Que vez?  
 Jogadora 1 – Uma cosa.  
 Coletivo – ¿Que cosa?  
 Jogadora 1 – Maravilhosa.  
 Coletivo – ¿De que color?  
 Jogadora 1 – (fala uma cor)  
 (Domínio público.)

---

<sup>71</sup> Transmitido por indeterminado.

<sup>72</sup> Transmitido por Anita calvo Alejandra Balado - Buenos Aires - Argentina e Eugênio Tadeu Pereira – Minas Gerais.

A jogadora 1 falará uma cor que observou no ambiente de alguma colega. Pode ser na roupa ou mesmo nos móveis e objetos que estejam visíveis na tela. O grupo vai tentar adivinhar, pela cor escolhida, a qual objeto ela se refere. Quem descobrir primeiro será a próxima a iniciar o diálogo. O jogo termina quando todas tiverem participado.

Jogos que focalizam desafios intelectuais são excelentes para se jogar pelo computador ou celular e, na maioria das vezes, nem precisam de adaptações. É o caso da brincadeira tradicional “Eu vou para a lua”<sup>73</sup>. Quem direciona o jogo é também quem cria sua regra, que pode variar de acordo com a criatividade da pessoa. O nome do jogo também pode variar “Eu fui à festa” ou “Atravessei o rio de barco”, isso vai depender de como a condutora do jogo irá pensar sua estratégia.

Por exemplo: se eu sou o condutor, digo para o grupo: “Eu vou para lua e vou levar uma régua”. E abro para a primeira rodada, na qual todas devem tentar levar um objeto para a lua. Não contei para ninguém por que levei uma régua e o objetivo é que todas tentem descobrir e começar a levar objetos para a lua junto comigo. Ninguém pode revelar o segredo antes do fim da brincadeira. Quem descobre apenas irá conseguir levar objetos para a lua.

Após a primeira rodada, começo a segunda, levando, dessa vez, um rádio. Assim, vamos até que todas descubram qual foi a regra que criei. Nesse caso pensei numa regra ligada à primeira letra do nome de cada participante. Então, Régis só poderia levar objetos que começam com a letra “R”. Mas poderia pensar em outras regras como objetos que fazem parte do contexto escolar ou de palavras que terminam com vogais. Assim por diante. A brincadeira acaba quando todas descobrirem a regra criada.

O jogo tradicional encontra um caminho divertido e prazeroso também quando é jogado por meio da tecnologia. Não é o mesmo de antigamente, mas o jogo de agora, pois está sendo praticado na atualidade. Para Pereira (2012), o aparecimento ou desaparecimento de um jogo está ligado ao sentido que os sujeitos dão a ele no momento circunstancial em que o vivenciam. A transmissão desse bem cultural encontra sua valorização num determinado grupo social, pois, caso contrário, não sobreviveria. “O grupo social somente continuará a praticar o jogo se ele tiver um significado na atualidade, e não simplesmente no seu aspecto tradicionalista” (PEREIRA, 2012, p. 90).

---

<sup>73</sup> Transmitido por: indeterminado.

Dessa maneira, seguimos agora para um momento importante de transição entre o jogo tradicional e o jogo teatral praticado por meio da tecnologia de videoconferência. Os movimentos, as melodias, o texto, as sensações, os sentimentos, as trocas, os olhares, as expressões, enfim, tudo que o jogo tradicional nos trouxe até agora pode ser explorado dando-lhe um sentido teatral. O caminho até aqui possibilitou uma abertura das participantes do PAFT para a coletividade. As brincadeiras puderam preparar o ambiente para um nível de exposição maior, provocada pelo jogo teatral.

Até esse momento a presença social das participantes se modificou significativamente e isso pôde ser comprovado pelo simples fato de as câmeras não mais permanecerem desligadas todo tempo durante os encontros. Nem todas se sentiram totalmente à vontade. Mesmo essas participantes, já conseguiam brincar com as outras pelo menos pelo microfone. Chegamos, então, ao jogo teatral e com ele um pensamento estético complexo ligado à arte mediada pela tecnologia das telas de vídeo.

### 8.3 JOGOS TEATRAIS NO MUNDO VIRTUAL

Ao pensar o teatro no ambiente virtual, deparamo-nos com a dificuldade de criar coletivamente. Montar cenas solos e apresentar pode ser produtivo e conta com a facilidade de não depender do outro na criação, mas perde-se a possibilidade do experimento coletivo. É justamente isso o que caracteriza a presença social, a capacidade de compreender a relevância do outro na interação. Dessa forma, proponho algumas possibilidades de trabalhos coletivos, utilizando a plataforma *Zoom* (poderíamos fazer uso de outras também: *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Skype*, entre outras).

A construção imaginativa e lúdica dará lugar à materialização das ideias. Não que o lúdico deixe de ser utilizado, mas, no jogo teatral, o jogador precisa fisicalizar suas propostas. A imaginação basta para a brincadeira. A brincante não quer brincar para alguém ver; ela brinca para ela mesma e com quem está participando naquele momento com ela. Por mais corporal que seja a brincadeira, não existe a necessidade de apresentar-se para alguém externo.

Retornemos, por algumas linhas, ao conceito de fiscalização, de Viola Spolin (2010). Para a autora, o termo apresenta uma abordagem física, não verbal, em oposição ao intelectual e ao psicológico. Se, no brincar, a imaginação não precisa, necessariamente,

ser exteriorizada no corpo, no jogo teatral, precisa, sim. A imaginação precisa se transformar em algo real e físico, que possa ser apresentado para a plateia. Essa não é uma característica apenas dos jogos de Viola Spolin.

De maneira geral, o jogo teatral necessita de alguém que o assista para acontecer ou, pelo menos, o jogo é realizado com a intenção de comunicar alguma coisa a alguém, em um momento determinado. A transição da ficção para o real, feita pela jogadora, é o que chamamos de fisicalização. Ou seja, tornar real os lugares, os objetos, as personagens e suas ações. Para que essa compreensão se realize, é necessário, muitas vezes, abdicar da linguagem verbal. Assim, o corpo precisa dizer e indicar o *onde*, o *quê* e o *quem*. Essa tríade, aliás, é fundamental no processo de fisicalização.

“Onde, o quê e o quem” também é uma proposta que Spolin (2010) utiliza em sua metodologia. Saber transitar entre os três ajuda muito no momento de criar. O “onde” refere-se a um local, à construção do espaço proposto; o “quem” está relacionado à criação da personagem; e o “o quê” diz respeito à ação que será desenvolvida. Ou seja, onde estão aquelas personagens, quem são elas e o que estão fazendo? Os três elementos precisam ser mostrados sem o uso da fala, apenas no jogo físico, corporal. Quando as jogadoras conseguem estabelecer a relação entre os três, torna-se mais fácil a compreensão da plateia.

Algumas técnicas podem ser utilizadas para ajudar as jogadoras a alcançar esse objetivo, como a Blablação ou Gramelô ou os jogos com objetos imaginários. Mesmo no ambiente virtual, podemos desenvolver esses jogos de maneira interativa. A Blablação e o Gramelô são línguas inventadas que usamos para substituir o português. Na Blablação, em vez de palavras, pronunciamos blablables, dando entonações diferentes que simulam uma linguagem. Já no Gramelô, podemos juntar sílabas ou sons para criar palavras que, por sua vez, ressignificam seu sentido. São sonoridades que podem lembrar uma linguagem existente, mas que não têm a intenção de explicar a ação que se passa. Por exemplo, “grasperitelvis tênicocros” poderiam ser palavras da língua russa, mas são apenas exemplos dessa invenção.

Dessa maneira, não são as palavras que criam sentido para uma improvisação ou ação cênica, e, sim, a junção das sonoridades com a ação corporal de gestos e movimentos. As jogadoras não podem explicar verbalmente sua cena (onde, quem e o quê), elas precisam criar condições corporais para que o público as compreenda. Pode ser difícil, inicialmente, as jogadoras destravarem a língua para o gramelô. Exercícios com

trava-línguas ou músicas que têm letras sem sentido podem ajudar a criar um pequeno repertório para esse fim.

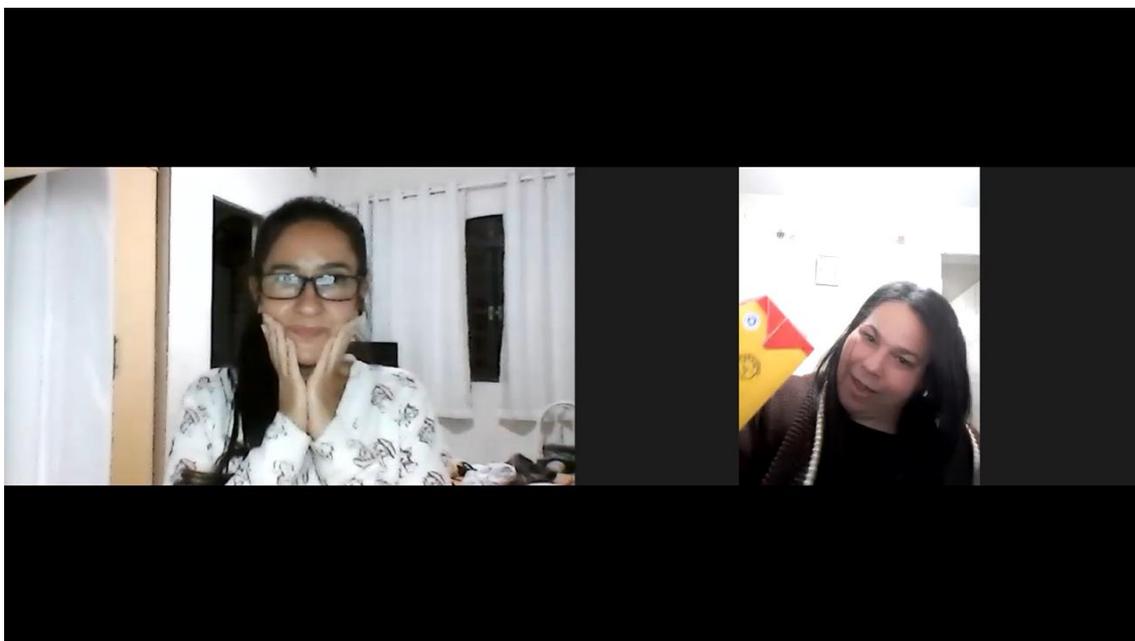
No PAFT, propus interações entre as participantes para trabalhar o “onde, quem, o quê” por meio do Gramelô, estruturas que limitavam o uso da linguagem verbal. Numa experimentação com o Gramelô, os grupos participantes foram divididos em duplas ou trios e cada um desses grupos criou uma situação que mostraria “onde, quem e o quê”. As ações precisavam ser claras a ponto de a plateia compreender quais eram os personagens, o que estavam fazendo e que lugar era aquele. Por exemplo: duas participantes apresentaram, cada uma em sua casa, uma receita de bolo de laranja. Uma delas, em seu escritório, fazia a personagem de uma apresentadora que convidou uma confeitadeira para ensinar uma receita de bolo de laranja. A confeitadeira estava em sua cozinha, cheia de panelas, colheres e os ingredientes do bolo. A receita foi sendo preparada naquele momento e a confeitadeira envolvia-nos com a quebra dos ovos, a bagunça com a farinha e o som da batedeira. Por fim, a massa foi para o forno e como em um passe de mágica ela mostrou um bolo pronto (ela tinha outro bolo). A apresentadora agradeceu à confeitadeira e aos espectadores, pedindo que se inscrevessem no canal e que deixassem seus *likes* (FIGURA 15). Tudo isso em gramelô. Os ambientes da própria casa facilitaram para a plateia a descoberta do *onde*, mas isso somente ocorreu porque as ações e as personagens escolhidas estavam bem focadas nos gestos e movimentos, e a sonoridade do gramelô conduzia-nos para esses ambientes. Havia também o conhecimento prévio dessa situação de comunicação, o *déjà vu* da cena.

Há muita confusão e dificuldade quando o assunto é a criação cênica. O texto teatral é um signo muito forte no contexto escolar. Geralmente, é a partir dele que as professoras pensam as cenas que constroem com seus alunos. Nos relatos que recebo durante o PAFT, a grande maioria das participantes já esteve envolvida em uma criação cênica com seus alunos e não dissociaram o texto da cena. É como se a literatura e a linguagem teatral fossem inseparáveis. Até mesmo textos não teatrais, como contos e poesias, segundo os relatos, foram transformados em falas e divididos entre os alunos.

Não quero dizer que essa forma de trabalhar teatro esteja errada nem que seja ineficiente. Minha intenção é trazer outras possibilidades para se pensar a linguagem teatral, em que não apenas o texto seja destacado mas também o corpo, os improvisos, as sonoridades, as trocas, as expressões e, principalmente, a liberdade criativa. Os signos presentes no teatro podem ser muito bem utilizados, mesmo pelas professoras não

especialistas, desde que elas estejam abertas aos processos criativos advindos de suas turmas.

Figura 15 - Jogo do Onde, quem e o quê. Receita de bolo de laranja



Fonte: arquivo pessoal.

Pensando nisso, levei para as professoras do PAFT uma proposta de criação que contemplasse linguagens diferentes, mas partindo de um elemento provocador, um *mote de criação* (BRECHT, 1978) ou *motes de jogo* (RYNGAERT, 2009). Utilizei como modelo o processo de trabalho de um grupo de que faço parte, o Serelepe.<sup>74</sup> O Serelepe investiga há alguns anos o jogo tradicional do Brasil e do mundo e utiliza suas pesquisas na produção de textos acadêmicos, cursos para crianças e professores, livros, CDs e mídias sociais.

O modelo que vou utilizar é a brincadeira “Tzinga”,<sup>75</sup> que tem origem russa e, ao longo dos anos, foi sendo abrigada. A letra não é possível de se traduzir, em função das mudanças que sofreu.

Tzinga, tzinga, tzinga, papayúska  
Tzinga, tzinga, tzinga, papagai

<sup>74</sup> <https://gruposerlepe.com.br/>

<sup>75</sup> Transmitida por Isabela Arvelos – Minas Gerais.

Tzinga, tzinga, tzinga, papayúska  
 Tzinga, tzinga, tzinga, papagay  
 Trá lá lá lá lá lá lá, tzinga papayúska  
 Trá lá lá lá lá lá lá, tzinga papagay  
 Trá lá lá lá lá lá lá, tzinga papayúska  
 Trá lá lá lá lá lá lá, tzinga papagay  
 (Domínio público.).

Essa é uma brincadeira que se inicia em roda, na presença física imediata. Num primeiro momento, todas, ainda em roda, apenas cantam a canção. Depois são acrescentadas as palmas que acompanharão o ritmo da melodia. Na terceira vez do jogo, são acrescentados os pés, que, com as palmas, acompanharão o ritmo da canção. A quarta vez consiste no deslocamento das brincantes no espaço, mantendo a marcação do ritmo com as palmas e os pés. Por fim, faz-se a alteração de andamento da canção. Dessa maneira, mudam-se os movimentos de deslocamento do espaço, por conta da alteração do andamento da canção. Esse é um jogo que permite a criação de novas formas de se jogar.

Assim, no meio virtual pode ser feita com apenas uma pessoa cantando e todas as outras acompanhando o ritmo, como na brincadeira original. Ou pode-se colocar a canção original sendo tocada diretamente no computador. A condução é mantida. Esse é o mote inicial, brincar de Tzinga. O Serelepe, então, gravou essa brincadeira em um CD, o Brinquedorias (2017)<sup>76</sup> e fez um trabalho com arranjos em um estúdio, tratando-se, então, de um primeiro produto artístico produzido a partir do mote original.

O segundo foi a própria brincadeira, gravada em um DVD (BRINQUEDORIAS, 2017), com a participação de alunos do Curso de Teatro da UFMG. Nessa gravação, foram produzidos desde os figurinos dos participantes até as animações criadas por alunos do Curso de Cinema da UFMG.<sup>77</sup> Outro produto artístico, derivado do mote inicial, foi a animação dirigida por Giuliana Danza (2021) (FIGURA 16).<sup>78</sup>

A diretora trabalhou com a linguagem do Stop Motion e também com a 2D. Enquanto os personagens tocam e cantam, notas musicais com formas geométricas saem dos instrumentos. Essas formas foram inspiradas em uma partitura criada pelo grupo

---

<sup>76</sup> <https://open.spotify.com/track/5ordNK5fyAYZFyA1ZQFyY?si=7d93253a4a3e4510>

<sup>77</sup> <https://youtu.be/7uE8-C1-0kg>

<sup>78</sup> [https://youtu.be/ZpLBtLmT\\_6Y](https://youtu.be/ZpLBtLmT_6Y)

mineiro Wakti. Enquanto isso pequenas Babuscas (bonecas russas) interagem com os personagens, como suas miniaturas.

Figura 16 - *Tzinga* - Grupo Serelepe - MG



Fonte: DANZA, Giuliana. 2021.

Por fim, a brincadeira se transformou em cena e integra o espetáculo *Brinquedorias* (2018).<sup>79</sup> Esse processo de transformação do jogo tradicional em jogo cênico musical faz parte da pesquisa do grupo desde o início. A brincadeira não tem compromisso com o palco, mas, ao transformá-la em cênica, precisamos também recriá-la para que ela comunique com uma plateia. O jogo rítmico com batidas de palmas e pés deu lugar, então, para os três personagens, cada um com seu instrumento, que parecem robôs ou bonecos manipuláveis que se movem ao serem provocados pelo ritmo da música. Quando a música silencia, eles também ficam imóveis.

Os quatro produtos artísticos criados não tiveram um texto como mote, e, sim, a brincadeira cantada. O exemplo do *Tzinga* serve para reflexões acerca da criação em arte e, principalmente, na linguagem teatral. Na criação dessa cena, vários fatores são levados em conta, o espaço é modificado, assim como o jogo corporal, os tempos são resolvidos em função da proposta cênica, as ações são trabalhadas e ensaiadas para serem repetidas,

<sup>79</sup> <https://youtu.be/QBgZjKfGtU8>

a letra faz parte de todo o contexto e é tão importante quanto os outros signos presentes. Ela não pode se destacar dos outros, pois faz parte de uma criação que balanceou esses elementos em função da expressão coletiva.

Os motes de criação (ou de jogo), em vez do texto, servem de inspiração para a construção cênica, ajudam a dividir o trabalho, a compartilhar imaginários, a revelar os desejos. A condução de um processo de criação compartilhada pode parecer mais difícil e, de fato, o é, no início, pois, com o passar dos dias, torna-se mais prazerosa e tranquila. Não precisa ser função da professora elaborar, criar, conceber, ensaiar, produzir, sonorizar etc., (até porque a professora não especialista, geralmente, não tem todas essas habilidades). Ela pode fazer parte do processo e dividir responsabilidades com os alunos, principalmente as criativas.

Utilizei exemplos diferentes de motes de criação para a cena e para outras linguagens artísticas. Uma prática que realizei remotamente no PAFT utilizou-se de um jogo tradicional e três elementos dos jogos teatrais (onde, quem e o quê). O jogo tradicional chama-se “Faquinha da Roça.”<sup>80</sup> O jogo propõe um diálogo no qual a primeira pessoa diz: “Fulana (nome de alguém). Essa é a faquinha que da roça vem!” A segunda jogadora, então, pergunta: “Ela tem ponta?”, e, novamente, a primeira pessoa responde: “Ponta ela tem!”. Esse diálogo se repete até que retorne para a primeira pessoa. Sempre começamos pelo nome de uma jogadora para facilitar o diálogo.

Após uma rodada, os diálogos se repetem na mesma sequência, mas, em outro momento, a jogadora que fala a primeira frase irá colocar uma intenção diferente, dando mais ênfase na expressão. A segunda jogadora, ao perguntar: “Ela tem ponta?”, tentará imitar a intenção proposta pela primeira jogadora. E, assim, se repete até que todas tenham criado suas intencionalidades e suas imitações. Na terceira rodada, além da intenção na frase, a primeira jogadora irá acrescentar uma ação com a tal faquinha. Dessa vez, a segunda jogadora poderá imitar a intenção e a ação ou reagir às propostas. Por exemplo: se a proposta for uma ameaça com a faquinha, a segunda jogadora poderá ameaçar de volta ou reagir com medo da ação da primeira jogadora. Pode-se acrescentar mais elementos a cada rodada, o que irá deixar o jogo mais complexo.

Feito isso, foi possível dividir o grupo para criações individuais. Retomando às salas simultâneas do *Zoom*, dividi as turmas em duplas, que puderam criar,

---

<sup>80</sup> Transmitido por Eugênio Tadeu Pereira – Minas Gerais.

separadamente, nessas salas. A proposta era que elas mantivessem o diálogo da faquinha, criando apenas corporalmente ou tentando fisicalizar (na linguagem de Spolin) duas personagens, fazendo uma ação num determinado lugar. Não era permitido verbalizar os elementos onde, quem e o quê, pois eles deveriam ser descobertos pela plateia no momento da apresentação das cenas.

As criações nem sempre dão certo, muitas vezes, as ações e os lugares, principalmente, não ficam claros. As propostas mais simples é que são as melhores e mais claras. Geralmente, a obviedade ajuda muito, por exemplo, as cenas que se passam na cozinha. No meio remoto, as jogadoras podem até se direcionar para esse cômodo da casa, deixando a cena mais verossímil. Duas cozinheiras cortando legumes na cozinha da casa, ou mesmo o cozinheiro chefe de um restaurante ensinando como se usa a faquinha.

As cenas inusitadas também funcionam quando a intenção certa é utilizada. Por exemplo, uma cena com sons estranhos acontecendo debaixo dos lençóis. Após um pequeno momento de silêncio, aparece de um lado do lençol (numa câmera), a cabeça de uma pessoa, enquanto do lado oposto (na outra câmera) a cabeça da outra pessoa. As expressões são de êxtase ou prazer. Então, a primeira afirma com ar de satisfação e orgulho: “Essa é a faquinha que da roça vem!”. A segunda com um sorriso curioso no rosto, em vez de perguntar, afirma: “E ela tem ponta”. Depois das gargalhadas, a primeira finalmente diz: “Ponta ela tem!”. E voltam para debaixo dos lençóis.

Outras possibilidades foram bem construídas pelas professoras, como: dois pescadores pescando a faquinha e se gabando de sua ponta; o assaltante ameaçando a vítima com a faquinha; duas senhoras descascando cebolas e chorando; e a mãe repreendendo a criança que encontrou uma faquinha com ponta. Todas essas possibilidades mostraram para as participantes que a cena teatral pode ser construída independentemente de se pautarem em um texto. Nesse momento, o entendimento sobre o texto dramático sobressai em relação ao texto teatral. Elas passam a compreender as camadas da dramaturgia que podem surgir durante a criação, não apenas no texto, mas nos outros elementos presentes.

Outra proposta trabalhada focando no jogo teatral ou na construção cênica coletiva partiu de um trecho do conto “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa (1994), que conta a história de um pai que resolve abandonar tudo e viver numa canoa dentro do rio. A proposta envolveu uma narração coletiva na qual não estabelecemos o momento em que cada participante iniciava ou acabava seu trecho para outro retomar a leitura. A escuta de cada um é que encaminhava o desenvolvimento da narração. Nessa proposta,

permitiram-se narrações sobrepostas ou intercaladas, o importante era que ela tivesse continuidade e expressividade.

Cada janela ou retângulo do *Zoom* precisava dialogar esteticamente. Então, os participantes trabalharam com pouca luz em um ambiente escuro (FIGURA 17). Em alguns casos, foram utilizados tecidos sobre as câmeras para compor o ambiente mais intimista. As participantes fizeram barquinhos de papel e utilizaram velas acesas. O barco e a vela são elementos característicos do povo ribeirinho e mineiro, com todo seu sincretismo religioso. Esses elementos entravam em cena à medida que a história avançava. Uma música de fundo também compunha a cena. O resultado sonoro e visual foi muito bonito, trazendo vida e cor para a tela, um ambiente, a princípio, sem graça e enfadonho.

A metodologia dos Jogos teatrais de Spolin traz muitos jogos possíveis de serem adaptados para o meio tecnológico. Numa das propostas que desenvolvi, segui a linha de experimentação dos jogos de espelho, com o objetivo de finalizar com a proposta do teatro imagem de Augusto Boal. O aquecimento foi um jogo chamado “Três mudanças”. Nele dividimos o grupo em duplas que teriam de observar bem as vestimentas e o local em que a parceira estava. Após algum tempo de observação, todas desligaram as câmeras e alteraram três elementos no próprio corpo ou no espaço a sua volta. Ao retornar as câmeras, cada dupla tinha de descobrir entre elas quais foram as três alterações feitas. Um jogo que aquece o olhar observador e o mantém atento a todo o movimento.

Na sequência, a mesma dupla, mas, desta vez, jogando, ao mesmo tempo que as outras, experimentaram o “Jogo do espelho”. Uma e depois a outra precisam criar movimentos a serem espelhados pela parceira. Os movimentos precisam ser lentos e precisos para que a colega consiga acompanhar. Mesmo com o problema do *delay*, a proposta é bastante interessante. Em outro momento, as duplas foram para as salas simultâneas e puderam treinar mais, combinar quem seria o espelho ou em que momento cada uma seria o espelho na próxima sequência do “Jogo do espelho”.

Nessa sequência apenas uma dupla se apresenta por vez. E a plateia não sabe quem é que está comandando o movimento e quem é o espelho. O foco da dupla é não deixar que ninguém perceba quem é quem. Um jogo simples, mas muito difícil. Numa terceira sequência, dividimos a turma em grupos maiores, com o mesmo foco em não permitir que plateia percebesse quem é que estava comandando os movimentos. O jogo fica muito parecido com o “Siga o mestre”, mas, por conta do foco, a relação estabelecida pelas jogadoras é muito diferente. Elas parecem estar mais concentradas. Curiosamente, em

“Siga o mestre”, a postura é de descontração por se tratar de um jogo tradicional. No “Jogo do espelho”, elas ficam mais concentradas e mais sérias por se tratar de um jogo teatral. O simples fato de ter uma plateia observadora altera a percepção e a atuação no jogo.

Figura 17 – Criação coletiva: "A terceira margem do rio"



Fonte: arquivo pessoal.

Propus, então, a criação coletiva do teatro imagem de Boal, começando pelos Tableaux Vivants (quadros vivos). É um jogo em que, na presença física imediata, as jogadoras propõem uma imagem coletiva. Como uma fotografia ou um quadro, sem nenhum movimento. A primeira a propor não conta para ninguém a sua proposta e, simplesmente, se coloca imóvel em cena com a imagem que pensou. Em seguida, as outras jogadoras vão entrando na imagem, uma a uma, até que o quadro esteja pronto. Quem determina isso são as próprias jogadoras que decidem o momento de parar de alimentar a imagem.

Para o PAFT virtual, propus que cada participante sugerisse uma imagem em sua tela e que, a partir daí, teríamos uma grande imagem na tela do computador. A ideia não funcionou muito bem. Mas também não deu totalmente errado. De fato, na minha tela havia uma imagem que, em relação às telas das outras pessoas, era desconexa. Isso porque a composição das pequenas telas não era a mesma para cada participante da reunião *online*. Cada computador ou celular tem a sua configuração e as telas variam de acordo com a entrada de cada pessoa na reunião.

Assim, cada participante dispunha de um quadro geral diferente. Esteticamente poderia ser interessante o resultado, mas não havia conexão. Suponhamos que havia tentado criar com a colega da tela ao lado uma relação de troca de objeto. Para mim, o quadro era perfeito, mas para outra que via os quadros separados e distantes aquela disposição não fazia sentido. De toda forma, foi um bom exercício. Nos processos de criação em teatro, nem tudo precisa dar certo, conquistamos muitas coisas apenas tentando.

Nessa relação de troca de objeto com a colega do quadro ao lado, jogamos um jogo que conheci como “Massa Mágica”<sup>81</sup> (FIGURA 18). Trata-se de uma massinha imaginária que pode ser moldada na forma que quisermos. Assim, penso em um objeto, manipulo sem contar o que é, tentando me fazer entender e chamo alguém pelo nome para receber o objeto que criei. É um princípio de fisicalização com objetos imaginários, muito utilizado por Spolin em sua metodologia. A pessoa que recebeu o meu objeto, irá manipulá-lo e, em seguida, transformá-lo em outra coisa. Dessa maneira, todas os participantes recebem um objeto, manipulam e criam outro.

Em virtude do tempo de duração do PAFT, não foi possível desenvolver mais os jogos teatrais na metodologia de Spolin. O jogo teatral leva mais tempo para a criação; é um tempo necessário para que duplas ou coletivos possam pensar sua estética de composição. As propostas que descrevi acima nem sempre ocorreram com as mesmas turmas. Como tive a oportunidade de trabalhar com doze turmas distintas, fui experimentando diferentes propostas de jogos teatrais. Pensei em outras proposições em relação ao “onde, quem e o quê” dos jogos, mas ainda não tive tempo para desenvolvê-las no modo virtual. Ficarão para um módulo 2, já bastante solicitado pelas participantes do primeiro módulo.

---

<sup>81</sup> Transmitido por integrantes do grupo Teatro da Pedra – Minas Gerais.

Figura 18 - Jogo Teatral "Massa Mágica"



Fonte: arquivo pessoal.

Dessa forma concluo as experiências desenvolvidas durante o PAFT, sabendo que ainda existem muitas possibilidades a serem exploradas e que esta pesquisa poderá ser desdobrada em outras categorias. São muito elementos trabalhados ligados aos jogos que, de alguma forma, têm uma sintonia vinculada à experiência estética da arte. Não apenas os jogos encontram caminhos possíveis no meio tecnológico, mas toda uma proposta de desenvolvimento artístico e estético.

## 9. CONCLUSÃO

As professoras regentes do ensino fundamental 1, independentemente de sua formação utilizam a linguagem teatral em sala de aula. O PAFT não teve e não terá intenção de defender a polivalência, mas viabiliza um método de formação continuada para que essas professoras possam lançar mão de técnicas do teatro de uma maneira mais consciente. Esta pesquisa revelou que é do interesse dessas profissionais que participaram do PAFT dispor de recursos que poderão contribuir em suas aulas. O desejo de brincar, de se divertir e vivenciar uma experiência teatral acabou e sempre acabará se sobressaindo nesse processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o PAFT não tem a pretensão de substituir o ensino presencial, mas apenas de evidenciar uma possibilidade de formação continuada em teatro no modo a distância, ou seja, por meio de tecnologias de videoconferência e transmissão de informação via internet. Vale lembrar que, antes da pandemia da Covid-19, o PAFT era realizado somente no modo presencial.

As experiências virtuais durante a pandemia apresentaram possibilidades de interações antes ignoradas por nós. Talvez porque não tínhamos em mente a adaptação de algumas técnicas do teatro para o modo virtual. A pandemia da Covid-19, a despeito de tanta tristeza que provocou, forçou-nos a investigar o uso de tecnologias de videoconferências para explorar esses recursos de maneiras diversas, principalmente para a educação, trabalho, de modo geral, comunicações interpessoais, lazer e cultura. Esse momento na história ressignificou o uso de aplicativos e plataformas de videoconferências; e criou formas de manter pulsantes a educação e a cultura, incluindo o teatro. No teatro, especificamente, questões como a efemeridade e a presença tornaram-se discussões fundamentais, *a priori*, de maneira emergencial, mas abrindo um horizonte para pesquisas e propostas cênicas.

Nesse contexto, veio à tona, com esta pesquisa, a questão específica do teatro na escola, que me levou a outros questionamentos importantes sobre a formação continuada nessa área. Nesse processo, foi importante compreender as *representações sociais* das professoras sobre o teatro (lembrando que, desde o início, uso o termo “professoras” para demarcar uma posição discursiva e ideológica). Para tornar o teatro familiar no dia a dia, aproveitar ao máximo os ganhos que essa modalidade de arte tem a oferecer no conjunto da educação e da cultura, é preciso que os profissionais da educação que se envolvem

com isso tenham disposição, informações e formações continuadas específicas. Em um sentido, a visibilidade de questões importantes referentes à linguagem teatral depende da vivência de uma experiência estética. Dessa maneira, suas representações serão atravessadas sensivelmente, elevando a familiaridade e a visibilidade da linguagem teatral e, principalmente a discursividade em sentido mais amplo no âmbito da cultura.

Especificamente em relação à *formação continuada* em teatro, vi que é preciso que haja mudanças políticas significativas para a formação permanente. O caminho não está nas parcerias público privadas que, por experiências comprovadas, apenas transformam a educação num sistema gerencialista, tirando a autonomia das professoras e da própria escola. É preciso investimento público e políticas que garantam às professoras formações nas mais diversas áreas.

Nesse contexto, a qualidade dessas formações remete também à formação da *professora consciente* de suas ações. É preciso que todos os profissionais da educação sejam motivados pela importância formativa e intentem a autorrealização. Isso só acontece a partir de incentivos e pela valorização do trabalho. Nesse ponto, os princípios de *emancipação* e *professor reflexivo* são urgentes, pois são pilares para apoderamento da consciência do ser humano, da liberdade de ensinar e aprender ao mesmo tempo – isso corrobora as ideias de grandes pensadores da educação e da cultura, a saber: Paulo freire, Schön, Rancière, entre outros.

Da mesma forma, o entendimento sobre a *experiência estética* precisa ser conectado aos signos de seu tempo. É um outro elemento de grande relevância nesse processo. Elementos comuns que produzem, cada um a sua maneira, a busca do prazer e da prática do sensível. Dewey via a experiência humana como uma aptidão que dá significado às relações do ser humano com o meio, levando em conta os significados atribuídos a essas relações no passado, pensando em questões da atualidade e nos desafios do futuro.

Ainda sobre a questão estética, a polonesa Irena Wojnar contribuiu sobremaneira para esta pesquisa com a teoria sobre a educação do espírito aberto, os quatro elementos que podem fazer bastante diferença na vida do jovem educando. Ela começa pelo *aguçamento da percepção*, depois, *a ampliação da experiência*, segue com *o enriquecimento* e *o aprofundamento do saber* e termina refletindo sobre *o espírito criador*. Wojnar foi essencial para pensarmos na experiência da criação, fundada no saber, na contiguidade, no processo incessante da formação do ser.

Na produção desta tese, tratei de explicar, como era do nosso objetivo primeiro, sobre o campo teórico dos jogos para a compreensão do caminho seguido até as adaptações para o modo virtual. Discuti os significados e funções do jogo como fenômeno cultural, com base em autores fundamentais nesse contexto: Huizinga (1999), Pereira (2012, 2014, 2019) e do sociólogo Roger Caillois (2017). Em seguida tratei especificamente sobre os *jogos tradicionais*, buscando uma relação íntima com a linguagem teatral e de modelos que poderiam ser usados no modo virtual.

Importante também foram as contribuições de Peter Slade, com o estudo sobre o *jogo dramático*, método inspirado nas brincadeiras com teatro em que Slade observava situações de caracterização e efeitos emocionais que, para ele, se distinguiam da ideia adulta do fazer teatral. Outra proposta que completa essa ideia de *jogo dramático*, de Jean-Pierre Ryngaert, traz o fazer teatral enquanto elemento formador do ser humano.

Ainda no mesmo capítulo em que pautava o jogo dramático, abordei conceitos e autores do *jogo teatral* e suas diferenças em relação aos *jogos teatrais*, de Viola Spolin. Utilizei bastante o sistema da autora norte-americana, porque ela trata de elementos como a instrução, o foco, a avaliação e as regras do “onde, quem e o quê”, essenciais para este estudo. O conceito de fisicalização, delineado por Spolin, inspirou diversas adaptações de jogos, antes somente no espaço físico imediato, para o sistema virtual.

A virtualidade mencionada por Pierre Lévy, ainda na década de 1990, foi um destaque para entendermos o porquê de ele afirmar ser um engano a oposição entre o que chamamos de “real” e o “virtual”. Lévy (1996) nos faz observar que a virtualidade existe enquanto potência. Fazendo uso de sua analogia: uma semente é uma árvore em potencial. Conceitos importantes como presença e presença social também foram abordados, assim como o de ciberespaço, o teatro digital, convívio e tecnovívio, tal qual os representa Jorge Dubatti (2007, 2014, 2020).

Assim, esta pesquisa pautou-se por uma metodologia qualitativa, utilizando os fundamentos da investigação-ação. Todas as experimentações desenvolvidas seguiram um ciclo que envolvia a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia. Em todos os momentos, as experiências dos jogos seguiram esse fluxo e a repetição desse modelo é que possibilitou as análises e reflexões contidas nesta tese.

Entre as possibilidades de percurso da configuração desta tese e os objetivos traçados, compreendi que a presença social dos participantes do PAFT pôde ser ampliada a partir de propostas interativas que buscavam provocar a utilização da linguagem corporal, da fisicalização mesma do evento. Essa é ainda uma discussão bastante aberta em relação à comunicação mediada pela tecnologia de que fiz uso. O campo do teatro, nesse sentido, tem muito a acrescentar, justamente por apontar a necessidade de percebermos a relevância do “outro”, da interlocução produtiva no processo de criação.

Por um lado, o uso do aparato tecnológico não significa a substituição do teatro físico imediato como o conhecemos até pouco tempo. Por outro lado, o teatro da presença física também não exigirá a independência do meio virtual. Como afirma Dubatti (2020), o convívio e o tecnovívio não competem, muito menos se superam, o segundo não é a evolução do primeiro. Eles somam-se ao universo de possibilidades que tanto o teatro como as artes integradas dispõem. Descobrimos isso a duras penas, mas em tempo de nos adaptar. No meio educacional, os profissionais podem fazer uso de recursos que foram intensamente experimentados durante o período emergencial, de isolamento social, assim como os artistas presumem novos caminhos de acesso aos estudantes. Tudo isso sem detrimento do encontro físico imediato do espetáculo ou do jogo.

Fazer uma roda de mãos dadas durante um jogo tradicional com os cheiros e o calor da presença física imediata é indiscutivelmente insubstituível, mas ainda pode haver afeto e vínculo na presença virtual, como visto nos exemplos do PAFT que descrevi aqui. Falar de jogo coletivo no ambiente virtual, não por avatares, mas por pessoas reais, é também um grande avanço nos estudos sobre o uso da tecnologia das videoconferências. Busquemos, então, ressignificar as ferramentas, como nos disse Rubem Alves, transformando-as “em chaves para a caixa dos brinquedos”.

Aliás, Rubem Alves, como ele mesmo dizia, lia antropofagicamente Santo Agostinho. Num artigo (ALVES, 2004), inspirado no filósofo, ele versou sobre as ordens do “uti” e do “frui”. O primeiro significa poder, o que é útil, utilizável, usar de uma coisa para se obter outra coisa, ferramentas, utensílios. O segundo “frui”, significa amor, amar uma coisa por conta dela mesma, desfrutar, usufruir, fruir. O contrário das coisas que são utilizadas, que são ferramentas, não devem servir para nada.

Neste mesmo artigo, Alves relata um episódio em que falava a um grupo da terceira idade. “Então, os senhores e as senhoras finalmente chegaram à idade em que são totalmente inúteis” (ALVES, 2004, s.n.). Os cidadãos ficaram bravos e tentaram justificar porque ainda se consideravam úteis.

Minha provocação dera o resultado esperado. Comecei, mansamente, a argumentar. “Então vocês encontram sentido para suas vidas na sua utilidade. Vocês são ferramentas. Não serão jogados no lixo. Vassouras, mesmo velhas, são úteis. Uma música do Tom Jobim é inútil. Não há o que fazer com ela. Os senhores e as senhoras estão me dizendo que se parecem mais com as vassouras que com a música do Tom... Papel higiênico é muito útil. Não é preciso explicar. Mas um poema da Cecília Meireles é inútil. Não é ferramenta. Não há o que fazer com ele. Os senhores e as senhoras estão me dizendo que preferem a companhia do papel higiênico à do poema da Cecília...” (ALVES, 2014, s.n.).

Para o autor, e concordo plenamente com ele, a vida não se justifica pela utilidade, mas pela fruição, pela alegria e pelo prazer. Ajustando o que isso tem a ver com esta tese, brincar não leva a nada. Brincar não é coisa séria. E não é para ser. Da mesma forma, a arte não precisa levar a nenhum tipo de utilidade. Uma música de Tom Jobim se encaixa na ordem da fruição, da mesma medida, um espetáculo de teatro ou mesmo um jogo teatral. Eles não precisam de uma justificativa externa, não são instrumentos nem ferramentas de alguma utilidade.

A existência da arte tem a ver com a existência humana, elas se fundem num elo complexo que envolve sensações e sentimentos. Acrescentemos mais brinquedos e brincadeiras em nosso repertório, mais leveza, mais prazer e alegria em nossa caixa de brinquedos. Numa “caixa” de brinquedos temos liberdade para experimentar e transformar. Tirar dessa caixa elementos que possam dar sentido a criações estéticas, assim como provocar os participantes desse processo a se tornarem protagonistas das narrativas que criam e das experiências que vivenciam. Numa medida de fruição, os brinquedos têm de sair das caixas e, como cantou Caetano Veloso, em *O quereres*: “E onde não queres nada, nada falta, e onde voas bem alto eu sou o chão. / E onde pisas o chão, minha alma salta e ganha liberdade na amplidão...”

## 10. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Carlos Padalirio Borges de. Dramatização como método ativo de ensino-aprendizagem: a saúde coletiva como cenário de prática. *Revista Conhecimento - online*, v. 2, 2013.
- ALVES, R. A caixa de brinquedos. Folha Online, 24 jul. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2022.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Rejane Dias da. Para pensar sobre a formação continuada de professores é imprescindível uma teoria crítica de formação humana. *Cadernos Cedes*, v. 35, n. 95, p. 57-73, 2015.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do Devaneio*. Tradução: Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BARBERÀ, E.; ROCHERA, M. J. Os ambientes virtuais de aprendizagem baseados no projeto de materiais autossuficientes e na aprendizagem autodirigida. In: Coll, C.; Monereo, C. (org.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BARBOSA, Ivone Garcia; GARCIA, Natássia. Teatro para a infância: uma experiência com a linguagem teatral na formação de professores da educação infantil. *O Teatro Transcende*, v. 17, n. 1, p. 77-91, 2012.
- BEHAR, P. A. et al. Avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem: o caso do ROODA na UFRGS. *Revista Avances en Sistemas e Informática*, Medellín, v. 4, n. 1, p. 87-99, jun. 2007.
- BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo R. *Lenga la lenga – jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.
- BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996, p. 27.833.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 23 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (2020). *Guia de Implementação da BNCC: Caderno de práticas, educação infantil*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/educacao-infantil/184-a-dramatizacao-como-proposta-de-ensino-para-uma-conscientizacao-empREENDEDORA-na-pre-escola?highlight=WyJkcmFtYXRpemFcdTAwZTdcdTAwZTNvIl0=>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental e Médio*. Brasília. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf).

BRECHT, Bertolt. *Teatro recreativo ou teatro didático*. Estudos sobre teatro. Tradução: Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978. p. 45-54.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Trad. de Maria Ferreira; rev. téc. de Tânia Ramos Fortuna. Petrópolis: Vozes, 2017. (Coleção Clássicos do Jogo).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de pesquisa*, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CASCUDO, L. C. *Dicionário do folclore brasileiro*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1972.

CASTRO, Bárbara Misslane da Cruz; MONTEIRO, Iago Orleans Pinheiro. A dramatização no contexto da história da enfermagem: um relato de experiência. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, v. 11, n. 2, p. e256-e256, 2019.

CHATEAU, Jean. *O Jogo e a Criança*. São Paulo: Summus, 1987.

COCA (FOLCLORE). In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Coca\\_\(folclore\)&oldid=61993074](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Coca_(folclore)&oldid=61993074). Acesso em: 26 set. 2021.

COELHO, Maria do Carmo de Oliveira. *A contação de histórias: dramatização do livro infantil como estratégia de formação de leitores*. 2019. 57f. Orientador: Gilmar Moura da Silva. Monografia (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

COELHO, W. G. TEDESCO, P. C. de A. R. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. *Revista Brasileira de Educação*, 22(70), 609-624, 2017.

DANZA, Giuliana. *Tzinga*. Grupo Serelepe - MG. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ZpLBtLmT\\_6Y](https://www.youtube.com/watch?v=ZpLBtLmT_6Y) (animação, 2021, 02 min e 33 seg).

DAVOLI, Cida. Aquecimento: caminhos para a dramatização. In: ALMEIDA, W. C. (org.) *Grupos: a proposta do psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1999. p. 77-88.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural; In: DAYRELL, J. *Múltiplos Olhares sobre educação e Cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. Acesso 10/07/2020,

disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espa%C3%A7o-socio-cultural.pdf>.

DESGRANGES, Flávio. Mediação teatral: anotações sobre o projeto formação de público. *Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas, v. 1, n. 10, p. 075-083, 2018.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DILL, Ricardo Eugenio; RICHTER, Luciana; SIQUEIRA, André Boccasius. A Dança do Átomo: Uma Dramatização no Ensino de Ciências. *Di@ logus*, v. 2, n. 1, 2013.

DUBATTI, Jorge. Experiencia teatral, experiencia tecnovivial: ni identidad, ni campeonato, ni superación evolucionista, ni destrucción, ni vínculos simétricos. *Rebento*, São Paulo, n. 12, p. 8-32, jan. / jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/503>. Acesso em: 12 out. 2021.

DUBATTI, Jorge. *Filosofía del Teatro III*. El teatro de los muertos. Buenos Aires: Atuel, 2014.

DUBATTI, Jorge. *Filosofía del Teatro I*. Convivio, experiencia, subjetividad. 1ª ed. Buenos Aires: Atuel, 2007.

ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, Universidade Federal do Paraná, nº. 16, p.181-191, 2000.

ESTRELA, M. T. *Viver e construir a profissão docente*. Portugal: Porto Editora, 1997.

FERRAN, P.; MARIET, F.; PORCHER, L. *Na Escola do Jogo*. Coleção Técnicas de Educação. Lisboa: Editorial Estampa, 1979.

FERREIRA, Ruan da Silva Barreto. *et al.* Dramatização para promoção em saúde e sua relação com os instrumentos básicos para o cuidar. *Desafios - Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, v. 6, n. 3, p. 111-117, 2019.

FOLETTTO, Leonardo. *Efêmero revisitado: conversas sobre teatro e cultura digital*. Versão digital: Baixa Cultura, 2011. Disponível em: <http://culturadigital.br/teatralidadedigital/tag/teatro-para-alguem/>. Acesso em: 5 set. 2020.

FONSECA, Nayde Solange Garcia. Formação de professores: o currículo de arte com ênfase no teatro de animação do ensino fundamental. *Revista Espaço Do Currículo*, v. 6, n. 1, 2013.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da Ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 253-278.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; LONGAREZI, Andréa Maturano. Elementos constituintes e constituidores da formação continuada de professores: contribuições da Teoria da Atividade. *Educação e filosofia*, v. 25, n. 50, p. 557-582, 2011.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, Andrezza Cardoso de. *O espaço físico como interlocutor das crianças no cotidiano da educação infantil*. 2019. 54f. Orientadora: Daniela de Oliveira Guimarães. Monografia (Curso de graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.
- FROOM, E. *O conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- GATTI, B.A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Rev. Bras. Educ, v. 13, n. 37, p. 57-70, abr., 2008.
- GOMEZ, Daniel Ariza. *Corpos virtuais, corpos divididos*. *Revista Colombiana de Artes Cênicas*. Vol. 6, janeiro a dezembro, pág. 87-96, 2012.
- GOULART, Iris Barbosa. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HUIZINGA, Johann. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.
- JODELET, Denise. *Representações sociais: um domínio em expansão*. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001. p. 17-44.
- KOLB, David A. *Agestão e o processo de aprendizagem*. In: STARKEY, K. (org.). *Como as organizações aprendem: relatos do sucesso das grandes empresas*. São Paulo: Futura, p. 321-341, 1997.
- KOUDELA, Ingrid Dormien; DE ALMEIDA JÚNIOR, José Simões (ed.). *Léxico de pedagogia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- LA FURA DELS BAULS. *Manifesto Binário*. Tradução: Lucas Pretti. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/document.onl\_manifesto-binario.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021. Original em: <http://www.lafura.com/entrada/eng/manifest.htm>, 2008.
- LAGES, Mário Ferreira; MATOS, Artur Teodoro de. *Da multiculturalidade à interculturalidade*. *Povos e culturas*, n. 13, p. 9-43, 2009.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Trad.: Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LARROSA, Jorge. *Experiência e alteridade em Educação*. *Reflexão & Ação*, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LEITE, Elisângela Christiane de Pinheiro. *O professor em ação dramática na educação infantil: um estudo com professores da rede municipal de ensino de Curitiba, Paraná*. 2013. 146f. Orientadora: Profa. Dra. Marynelma Camargo Garanhani. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

LEITE, Elisangela Christiane de Pinheiro; LOIS, Márcia Regina Bartnik Godinho. Animação teatral na educação infantil: Considerações acerca da expressão dramática na formação continuada de professores. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 11º, Curitiba. Anais...*, Curitiba, PR, 2013.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos; NARDIM, Thaíse Luciane. Apresentação Dossiê- O Teatro e a Performance na formação de pedagogos. *Teatro: Criação e Construção de Conhecimento*, v. 5, n. 2, p. 1-4, 2017.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos; NARDIM, Thaíse Luciane. Entrevista com Sérgio Andrés Lulkin. *Teatro: Criação e Construção de Conhecimento*, v. 5, n. 2, p. 69-73, 2017.

MADUREIRA, José Rafael. *François Delsarte: personagem de uma dança (re)descoberta*. 183f. 2002. Orientadora: Carmen Lúcia Soares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MATOS, Ludmila Vieira da Silva; NEVES, Libéria Rodrigues. Teatro e a Prática Pedagógica. *CEP*, v. 30, p. 170. *In: PBL 2010 - CONGRESSO INTERNACIONAL*, São Paulo, Brasil, 8-12 de fevereiro de 2010. *Anais...* São Paulo: USP, 2010. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0213-1.pdf>.

MATTOS, Rafaela de; ROÉFERO, Mileni Vanalli; SALDAN, Amanda Dias. Oficina de formação continuada em Teatro: as adversidades provenientes do sistema político educacional. *Revista NUPEART*, v. 20, n. 20, p. 61-79, 2018.

MORAES, Vanessa Magnante de. O “brincar” na educação infantil e o desenvolvimento da criança. *Educationis*, v. 8, n. 1, p. 1-7, 2020.

MOSCOVICI, Serge. *A Psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, Serge. *Representações Sociais: Investigações em psicologia social*. 5. ed. Trad.: P.A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da psicanálise*. Trad.: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNARI, Alberto. *Jean Piaget*. Tradução e organização: Daniele Saheb. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MUNIZ, Mariana Lima. *Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

MUNIZ, Mariana Lima; DUBATTI, Jorge. *Cena de Exceção: o teatro neotecnológico em Belo Horizonte (Brasil) e Buenos Aires (Argentina)*. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 366-389, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266069727>.

MURRAY, Janet H. *Hamlet no Holodeck – O futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo; Itaú Cultural, Unesp, 2003. p. 252.

NEVES, Tereza Cristina da Costa. A dramatização no telejornalismo. *Caligrama*, São Paulo, (online), v. 1, n. 3, 2005.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educação & Realidade*, v. 37, n. 2, p. 353-381, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *A Gaia Ciência*. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

NÓBREGA, Antônio Carlos; MARIA, Solange. *Brincadeiras, histórias e canções de ninar*. São Paulo: Estúdio Eldorado, 1983. CD.

NÓVOA, A. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OBANA, F.Y; TORY, R. *Conceitos de presença*. In: WRVA 2010: Anais do VII Workshop de Realidade Virtual e Aumentada; 2010; São Paulo. Universidade Presbiteriana Mackenzie; 2010.

OLIVEIRA, Luciana Alves de. *O uso de fantoches e dedoches por professores da Educação Infantil e Fundamental I: desafios e perspectivas*. Orientador: Dr. Jonas de Lima Sales. 2018. 104f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34627/1/2018\\_LucianaAlvesdeOliveira.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/34627/1/2018_LucianaAlvesdeOliveira.pdf)

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. As comunidades virtuais de aprendizagem baseadas no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: Coll, C.; Monereo, C. (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAVIS, Patrice. *A Encenação Contemporânea*. Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Jogando com a *Commedia Dell'arte* na formação de professores da Educação Infantil. *DAPesquisa*, v. 8, n. 10, p. 28-40, 2013.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. A experiência de brincadeira. In: Christianne Luce Gomes, José Alfredo Oliveira Debortoli, Luciano Pereira da Silva. (org.). *Lazer, práticas sociais e mediação cultural*. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. p. 43-54.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. Situação lúdica. In: SOUZA, J. V. A.; GUERRA, R. (org.). *Dicionário crítico da educação*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014. p.248-251.

- PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Práticas lúdicas na formação vocal em teatro*. 2012. Orientadora: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. 248f. 2012. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. DOI: 10.11606/T.27.2012.tde-30082012-152236.
- PEREIRA, E. T.(org.); SANTOS, R.; RESENDE, G. M. *Brinquedorias*. Belo Horizonte: EBA-UFGM, 2017.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança–Imitação*. Jogo e Sonho, Imagem e Representação. Rio de Janeiro: Ed: LTC, 1990.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: editora Guanabara, 1966.
- PIORSKI, Gandhi. *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016.
- PRADA, Luis Eduardo Alvarado. Dever e direito à formação continuada de professores. *Revista Profissão Docente*, v. 7, n. 16, 2007.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Jogos teatrais na sala de aula. Um manual para o professor, de Viola Spolin. *Sala Preta*, Revista do Depto. De Artes Cênicas - ECA/USP, São Paulo, n. 7, p. 261-263, 2007.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação & Realidade*, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2005.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. *Sala Preta*, Revista do Depto. de Artes Cênicas/ ECA-USP, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 181-187, 2001.
- RAMOS, Anna Claudia; PREZOTO, Vanessa (Ilustradora). *Caçadores de Lobo Mau*. 1ª ed. Poços de Caldas: Leiturinha, 2019.
- RAMPAZO, Alexandre. *Eustáquio*. O mágico magnífico. Ilustrações do autor. 1ª ed. Poços de Caldas: Leiturinha, 2020.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad.: Lilian Valle. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- RANCIÈRE, Jacques. *O que significa “estética”*. Trad.: R. P. Cabral. S.l: Ymago, 2011. Disponível em: <http://cargocollective.com/ymago/Ranciere-Txt-2>.
- REVERBEL, Olga. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1993.
- REVERBEL, Olga. *O Teatro na Sala de Aula*. 2 ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.
- RIOS, Rosana. *Cheiro de Chuva – Poesia para Crianças*. São Paulo: Stúdio Nobel, 2003.
- RODAPIÃO, Duo. *Murucututu*. Belo Horizonte, São Paulo: Palavra Cantada, 2001. CD.

RODRIGUES, Maria de Fátima Dias. *O uso de role-play e dramatização no ensino de Física do 2º grau: quatro casos em estudo*. Orientador: Arden Zylbersztajn; Coorientadora: Suzana de Souza Barros. 221f. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

ROMANO, Olívia Camboim. O professor em jogo: reflexões sobre um processo de “mediação teatral”. *Anais ABRACE*, v. 12, n. 1, 2011.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: ROSA, João Guimarães. *Ficção completa*. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 409-413.

ROSSETO, Robson; RODRIGUES, Jeórgia de Fátima. O espectador teatral na pequena infância: formação continuada dos docentes da rede municipal de Curitiba. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, v. 7, n. 1, p. 78-95, 2013.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Educação & Realidade*, v. 26, n. 1, 2001.

SANTOS, Milton. Da cultura à indústria cultural. *Folha de S.Paulo*, 19 mar. 2000. Caderno Mais, p. 18.

SANTOS, Reginaldo. *Um olhar sobre a formação continuada em teatro para professores das primeiras séries do ensino básico: acontecimento e experiência no projeto Conexão Galpão / BH*. Orientador: Sergio Dias Cirino. Coorientador: José Simões de Almeida Jr. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação. *Dom Quixote*, Lisboa, v. 2, p. 77-91, 1992.

SILVA, A. O. D. A. O Pensamento Conservador. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 9, n. 107, p. 53-55, 2010.

SILVA, Maria Eloísa da; SILVA, Edna Coimbra da. Influências neoconservadoras e neoliberais na política de formação de professores na rede estadual de ensino em mato grosso. *Multidebates*, v. 4, n. 1, p. 10-24, 2020.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Grupo Editorial Summus, 1978.

SOUZA, Cibele Witcel de. Educação infantil e teatro: um estudo sobre as linguagens cênicas em propostas formativas, educativas e infantis da Rede Municipal de São Paulo/SP. Orientadora: Dra. Patrícia Dias Prado. 2016. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112016-150034/>

SOUSA, Kelly Vanessa Nunes de. *Para onde vai esse caminho?* Possibilidades teatrais com a dramatização de Alice no País das Maravilhas. Orientadora: Fátima Maria da Rocha Souza. 2019. 52f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Teatro) – Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br//handle/riuea/2560>.

SPOLIN, Viola. *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*. 2ª edição. Perspectiva, 2010.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. Trad.: Ingrid Dormien Koudela. 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin; tradução de Ingrid Dormien Koudela*. –São Paulo: Perspectiva. 2006.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. Trad.: José Simões. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VEIGA, I. P. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

WERLANG, Cristiane. O teatro na educação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades de uma formação integral. *Cena*, n. 6, 2008.

WOJNAR, Irena. *Esthétique et pédagogie*. Paris: PUF, 1963.

ZISKIND, Hélio. *A noite no castelo*. Meu pé meu querido pé [2013]. Disponível em: <https://open.spotify.com/track/7xIwiMkScMNun5x8WfitDQ?si=358f9b7d47eb44af>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ZUMTHOR, Paul. *Escritura e Nomadismo: Entrevistas e Ensaios*. Trad.: Jerusa Pires Ferreira; Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: EDUC, 2000.

## 11. APÊNDICES

### **APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ANÁLISE DE MATERIAL DE GRAVAÇÃO DE AUDIO E IMAGEM**

Neste termo, pedimos seu consentimento para a utilização dos dados da pesquisa de Doutorado intitulada PROGRAMA DE AÇÕES FORMATIVAS EM TEATRO E ARTES INTEGRADAS – A FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DO ENSINO REMOTO, desenvolvida pelo doutorando Reginaldo Santos, sob a orientação do Prof. Dr. Maurilio Andrade Rocha. Essa pesquisa está vinculada ao PPG Artes, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG).

Estamos investigando uma metodologia de ensino remoto em teatro, voltado para professores do ensino básico de redes públicas e particulares de ensino. Nesse contexto, o objetivo do projeto é desenvolver uma proposta de formação continuada em teatro e na unidade temática artes integradas para professoras da educação básica. Para isso, precisamos analisar material audiovisual anteriormente gravado em que você fez parte e que foi produzido de maneira assistemática no Programa de Ações Formativas em Teatro do Centro Cultural Galpão Cine Horto de Belo Horizonte. Salientamos que você já autorizou o uso de sua imagem mediante inscrição no PAFT do Galpão Cine Horto, que inclui pesquisas acadêmicas e sua divulgação em obras impressas ou digitais. De toda forma, criamos um termo de anuência específica para esta pesquisa para que possa novamente dar o consentimento da cessão do uso de sua imagem, se assim desejar.

#### **Autorização de uso de imagem e dados digitais:**

Eu AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador responsável a utilização de imagem, em meios acadêmicos e pedagógicos de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, imagem, observados os dispostos da PORTARIA n. 177/ PRES, de 16 de fevereiro de 2006.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionado à **minha imagem**, bem como autorais dos trabalhos desenvolvidos, juntamente com a minha imagem ou não e podendo inclusive ser mostrado o meu rosto, o que pode fazer com que eu seja reconhecido. A presente autorização e cessão são outorgadas livres e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for sendo que estas são firmadas em e por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Você não terá que pagar nem receberá nada por sua participação. Esclarecemos que o foco da análise dos vídeos serão os procedimentos utilizados durante o programa de formação, e que não citaremos nomes ou analisaremos de forma direta sua participação no vídeo. Caso seja necessário o uso de imagens, estas serão apresentadas de forma coletiva e impessoal.

Se alguma coisa o (a) incomodou durante as gravações, você pode falar. Pode ser que, em algum momento, você falou coisas que se arrependa, ou que você tenha sido gravado (a) em cenas de maneira que não goste. Dessa forma, caso seja de seu interesse, vamos mostrar a você tudo o que gravamos. Assim, você poderá nos dizer o que quer e o que não quer que seja analisado.

Possíveis constrangimentos para os participantes da pesquisa poderão ocorrer no caso de divulgação indesejada das imagens e/ou nomes dos participantes. De maneira a minimizar tal risco, o material coletado nesta pesquisa encontra-se armazenado nos arquivos do Programa de Ações Formativas em Teatro do Centro Cultural Galpão Cine Horto de Belo Horizonte, com acesso restrito a funcionários qualificados e cientes do risco de exposição indesejada dos participantes.

Em caso de danos provenientes da pesquisa o participante poderá buscar indenização nos termos da Res.466/12.

Se você concorda em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua e a outra dos pesquisadores.

Além de assinado pelo pesquisador e pelo (a) participante, o documento será rubricado em todas as suas páginas.

Seguem os contatos dos pesquisadores, por meio dos quais você poderá tirar qualquer dúvida sobre o Projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Reginaldo Santos – estudante de doutorado

E-mail: [reginaldocita@gmail.com](mailto:reginaldocita@gmail.com)

Telefone: 31 99766 7954

Maurilio Andrade Rocha

E-mail: [mauriliorocha13@gmail.com](mailto:mauriliorocha13@gmail.com)

Telefones: 31 99975 1897

Endereço: Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais. Escola de Belas Artes da UFMG

Seguem os contatos do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) da UFMG, que poderá ser contatado em caso de dúvidas éticas:

Endereço: Avenida Presidente Antônio Carlos, 6627, Pampulha, Belo Horizonte, Minas Gerais. Unidade Administrativa II, 2º andar, sala 2005.

Telefone: (31)3406-4592

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

Horário de atendimento: 09h00min às 11h00min / 14h00min às 16h00min

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de \_\_\_\_ .

Nome do (a) participante de pesquisa:

---

Assinatura do (a) participante de pesquisa:

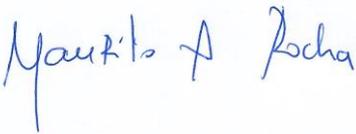
---

Assinatura do pesquisador:

---

## APÊNDICE B - Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD)

### 1. Identificação dos membros da pesquisa

| Nome completo (sem abreviação) | RG             | Assinatura   |
|--------------------------------|----------------|--|
| Maurilio Andrade Rocha         | MG 2388181     |  |
| Reginaldo Santos               | MG<br>10928206 |  |

### 2. Identificação da pesquisa

- c) Título do Projeto: PROGRAMA DE AÇÕES FORMATIVAS EM TEATRO E ARTES INTEGRADAS – propostas de formação continuada por meio do ensino remoto
- 
- 

- b) Departamento/Faculdade/Curso: Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. Doutorado.
- 
- 

- c) Pesquisador Responsável: Maurilio Andrade Rocha
- 
- 

### 3. Descrição dos Dados

Estamos investigando uma metodologia de ensino remoto em teatro, voltado para professores do ensino básico de redes públicas e particulares de ensino. Nesse contexto, o objetivo do projeto é desenvolver uma proposta de formação continuada em teatro e na unidade temática artes integradas para professoras da educação básica. Para isso, precisamos analisar material audiovisual anteriormente gravado em que você fez parte e que foi produzido de maneira sistemática no Programa de Ações Formativas em Teatro do Centro Cultural Galpão Cine Horto de Belo Horizonte entre fevereiro de 2018 e junho de 2022.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para o projeto vinculado. Para dúvidas de aspecto ético, pode ser contactado o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CEP/UFMG): Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha – Belo Horizonte – MG – CEP 31270-901 Unidade Administrativa II – 2º Andar – Sala: 2005 Telefone: (031) 3409-4592 – E-mail: coep@prpq.ufmg.br .

#### 4. Declaração dos pesquisadores

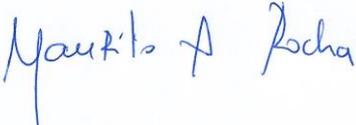
Os pesquisadores envolvidos no projeto se comprometem a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos do PAFT **Galpão Cine Horto**, bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam a Resolução 466/12, e suas complementares, do Conselho Nacional de Saúde.

Declaramos entender que a integridade das informações e a garantia da confidencialidade dos dados e a privacidade dos indivíduos que terão suas informações acessadas estão sob nossa responsabilidade. Também declaramos que não repassaremos os dados coletados ou o banco de dados em sua íntegra, ou parte dele, a pessoas não envolvidas na equipe da pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa somente serão utilizados para este projeto. Todo e qualquer outro uso que venha a ser planejado, será objeto de novo projeto de pesquisa, que será submetido à apreciação do CEP UFMG.

Devido à impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os sujeitos, assinaremos esse Termo de Consentimento de Uso de Banco de Dados, para a salvaguarda dos direitos dos participantes.

Belo Horizonte. 22 de maio de 2022

| Nome completo (sem abreviação) | Assinatura   |
|--------------------------------|--|
| Maurilio Andrade Rocha         |  |
| Reginaldo dos Santos           |  |
|                                |  |

## **5. Autorização da Instituição**

Declaramos para os devidos fins, que cederemos aos pesquisadores apresentados neste termo, o acesso aos dados solicitados para serem utilizados nesta pesquisa.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos da Resolução 466/12 e suas complementares, comprometendo-se o(a) mesmo(a) a utilizar os dados dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Belo Horizonte, 22 de maio de 2022

---

Francisco Paulo Maciel Pelúcio  
Coordenador Geral do Galpão Cine Horto