



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS -
MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEAC)
CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)

TEATRO, ESCOLA E TECNOLOGIA(S):

Cadernos para uma nova perspectiva da pedagogia teatral em contexto pós-pandêmico

BEATRIZ CRISTINA DE FREITAS BARBOSA

Rio de Janeiro
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES CÊNICAS -
MESTRADO PROFISSIONAL (PPGEAC)
CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)

TEATRO, ESCOLA E TECNOLOGIA(S):

Cadernos para uma nova perspectiva da pedagogia teatral em contexto pós-pandêmico

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC) do centro de
Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio
de Janeiro, como requisito para a obtenção do título de
Mestre em Ensino de Artes Cênicas.

Discente: Beatriz Cristina de Freitas Barbosa

Orientadora: Professora Doutora Ana Lúcia Martins
Soares (Ana Achcar)

Rio de Janeiro
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas - PPGEAC -
Mestrado Profissional

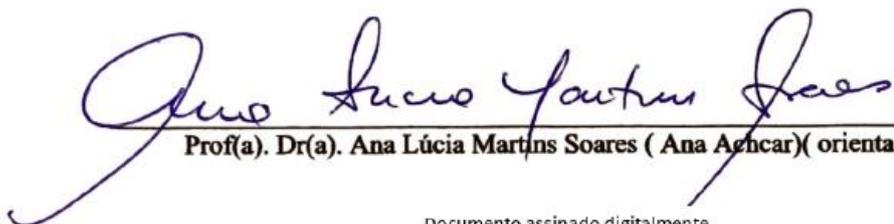
**TEATRO, ESCOLA E TECNOLOGIA(S): Cadernos para uma nova perspectiva
da pedagogia teatral em contexto pós-pandêmico**

POR

Beatriz Cristina de Freitas Barbosa

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BANCA EXAMINADORA


Prof(a). Dr(a). Ana Lúcia Martins Soares (Ana Azucar)(orientadora)

Documento assinado digitalmente



CARMELA CORREA SOARES
Data: 29/11/2024 09:00:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof(a). Dr(a). Carmela Corrêa Soares (UNIRIO)


Prof(a). Ma. Maria Siqueira Queiroz de Carvalho (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
Fluminense campus Campos Centro)

A Banca considerou a Dissertação: **APROVADA COM LOUVOR**

Rio de Janeiro, RJ, em 28 de novembro de 2024

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

d de Freitas Barbosa, Beatriz Cristina
TEATRO, ESCOLA E TECNOLOGIA(S): Cadernos para uma nova
perspectiva da pedagogia teatral em contexto pós-pandêmico
/ Beatriz Cristina de Freitas Barbosa. -- Rio de Janeiro :
UNIRIO, 2024.
147

Orientadora: Ana Lúcia Martins Soares.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Artes Cênicas, 2024.

1. jogos teatrais. 2. tecnologia. 3. pedagogia teatral.
I. Martins Soares, Ana Lúcia , orient. II. Título.

DEDICATÓRIA

À minha mãe,

Estrela mais brilhante de todo o universo.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Valéria de Freitas Toledo, motivo de toda a minha existência, poesia e luta. Todo o meu amor e saudade.

À minha irmã, Bárbara Cristina de Freitas Barbosa, por ser minha pessoa nesse mundo.

À minha companheira de vida e de arte, Natalie Maciel Rodrigues, por andar sempre ao meu lado de mãos dadas e corações entrelaçados.

À minha família, por todo apoio e incentivo durante esse percurso.

Aos meus educandos e educandas da escola Ampla, agradeço por me formarem professora e pessoa. Por todo afeto que me fizeram aprender e ensinar com amor.

À minha orientadora Ana Achcar (Ana Lúcia Martins Soares), pela condução cuidadosa e amorosa, por todas as trocas e aprendizagem, minha gratidão.

Às professoras que compõem a banca: Carmela Correa Soares e Maria Siqueira, minha admiração por suas trajetórias e contribuições para o ensino do teatro e minha gratidão por terem aceitado o convite.

Às professoras e professores do programa de Pós-graduação em Ensino de Artes Cênicas da UNIRIO: Andreia Bieri, Angela Reis, Carmela Correa Soares, Liliane Mundim, Jacyara de Carvalho, Paulo Melgaço, Miguel Velinho e em especial a Marina Henriques, coordenadora do programa, por toda luta e incentivo aos discentes.

Aos companheiros dessa caminhada, colegas de turma e amigos que levarei para a vida: Andrezza Bittencourt, Anderson Calabria, Camila Costa, Cássia Reis, Cheila Oliveira, Fabianna de Souza e Mello, Luana Csermak, Patricia Pinho, Rosamaria Lirio.

Às meninas do Futdelas, por trazerem alegria em momentos difíceis.

Por último, aos meus amigos Anna Carolina Uchôa, Maitê Coropos, Muniky Cunha, Maria Julia Ramos e Igor Andrade, por estarem sempre presentes do início ao fim dessa jornada.

Pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando

o fim.

Ailton Krenak

RESUMO

A experiência enquanto docente da disciplina de teatro na escola Ampla, localizada na zona norte do Rio de Janeiro durante o período pandêmico (2020), me levou a questionar o tensionamento dialógico entre os campos da tecnologia, da educação e do ensino do teatro, o que culminou no objeto dessa pesquisa: analisar de que maneira a tecnologia pode contribuir para o ensino do teatro no âmbito do ensino básico pós-pandemia. A presente pesquisa propõe uma investigação acerca dos seguintes dispositivos eletrônicos: projetor, refletor, caixa de som e smartphones, utilizando-os como estímulo propulsor para a adaptação e criação de vinte jogos teatrais inéditos. Em paralelo, tece-se um diálogo com o conceito de Indutores de Jogo, cunhado pelo teórico teatral Jean Pierre Rynngaert. Dessa maneira, cabe ressaltar como os jogos teatrais são de suma importância no ambiente escolar para estimular a capacidade criativa, crítica, estética na construção identitária dos educandos. Por último, reflete-se sobre o papel do teatro na educação e o uso dos equipamentos eletrônicos nas aulas como importantes aliados para a prática pedagógica, promovendo, assim, novas concepções de metodologias teatrais contemporâneas.

Palavras-chave: jogos teatrais; tecnologia; pedagogia teatral; educação; ensino básico.

ABSTRACT

My experience as a theater teacher at the Ampla School, located in the northern region of Rio de Janeiro during the pandemic period (2020), led me to question the dialogical tension between the fields of technology, education, and theater teaching. This resulted in the focus of this research: to analyze how technology can contribute to theater teaching in the context of post-pandemic basic education. This research proposes an investigation into the following electronic devices: projector, spotlight, speaker, and smartphones, using them as stimulating tools for the adaptation and creation of twenty new theater games. In parallel, a dialogue is established with the concept of Game Inducers, coined by theater theorist Jean Pierre Ryngaert. Thus, it is essential to emphasize the importance of theater games in the school environment to stimulate creative, critical, and aesthetic capacities in the identity-building process of students. Finally, the paper reflects on the role of theater in education and the use of electronic equipment in classes as important allies for pedagogical practice, thus promoting new conceptions of contemporary theatrical methodologies.

Keywords: theater games; technology; theatrical pedagogy; education; basic education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CADERNO 1: O Ensino do Teatro na pandemia: desafios e reflexões	14
CADERNO 2: Equipamentos eletrônicos como dispositivo para o jogo teatral	35
CADERNO 3: Por uma pedagogia teatral afetiva na era pós-pandêmica: relatos de experiências	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145

INTRODUÇÃO

A vontade de lecionar, de algum modo, sempre pulsou em mim e, aos poucos, fui descobrindo a paixão pelo teatro. O que despertou essa paixão foi a capacidade de desenvolver um olhar mais sensível e afetivo pelo outro e pelo mundo. O teatro também nos faz compreender a sociedade e como nós somos agentes de construção e reconstrução de suas estruturas. Em 2016, uni minhas duas paixões – o teatro e a educação –, ao ingressar como discente no curso de licenciatura em teatro na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Ainda no ensino básico, enquanto estudante, disciplinas como biologia, história, sociologia e filosofia me encantavam pela possibilidade de compreender a humanidade e a natureza, e pela forma como nos relacionamos com as pessoas e com o mundo. Ailton Krenak, em “ideias para adiar o fim do mundo”, diz que não há como separar a humanidade da natureza, tudo é natureza.

O desejo de falar sobre a relação do teatro na escola e a utilização de tecnologias, surge da necessidade de encontrar meios para dialogar com a nova geração imersa em uma cultura digital, tecnológica e midiática. Diante desse cenário, o humano vai se afastando cada vez mais da noção de natureza. Quando falo dessa noção, falo do pé no chão, das mãos tocando a terra, dos sentidos que são aguçados pelo que não se vê, da percepção do invisível que nos toca e da conexão com o subjetivo que a natureza também representa, para além da fauna e da flora. Nós possuímos uma relação com a natureza, essa que já existia antes mesmo da nossa existência, e uma relação com a tecnologia, que criamos a partir das necessidades da nossa existência.

Nesse sentido, o ensino do teatro é capaz de despertar o contato com o subjetivo, que faz parte da essência humana, além de ampliar a percepção do mundo e dialogar com o que está acontecendo na sociedade. O teatro pode ser o ponto de interseção entre a natureza e a tecnologia, entre o real e o fictício, entre o tradicional e a vanguarda. No fazer teatral, podemos resgatar a importância do contato com a natureza e ao mesmo tempo dialogar com as novas tecnologias, principalmente se considerarmos o contexto pandêmico que se iniciou em 2020.

Em fevereiro desse mesmo ano, fui contratada como professora para lecionar a disciplina “Educação Teatral” em uma escola privada na Zona Norte, chamada “Força Máxima” (atualmente essa escola chama-se “Escola Ampla”). Em março, tivemos a

notícia de que as aulas presenciais estavam suspensas devido ao rápido contágio do coronavírus (covid-19). Em abril, iniciou-se nas escolas a reformulação da prática de ensino, visto que a cidade estava em quarentena e, nesse momento de adaptação da educação, surgiu a necessidade de transformar a metodologia de ensino presencial em uma metodologia de ensino remoto emergencial¹, onde passamos a depender totalmente da conexão da *internet*.

Antes da pandemia, o docente tinha outro posicionamento diante de suas aulas, estava habituado ao ensino em sala de aula presencial; diante dessa pandemia teve que se reinventar, pois não estava preparado e nem capacitado para um ensino através de ferramentas tecnológicas. Com essa modalidade de ensino que implica no distanciamento geográfico de professores e alunos pelas instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas, o ensino das aulas ocorre num tempo síncrono (acompanhando os princípios do ensino presencial). (OLIVEIRA, 2021, p. 1)

Para entender essa nova e complexa realidade escolar e o teatro na escola através do ensino remoto, foi necessário pensar, primeiramente, qual ferramenta virtual que seria utilizada para substituir a sala de aula presencial, considerando que o espaço é um importante elemento para o ensino do teatro. Para Ryngaert (2009), o espaço “engaja profundamente o jogo, pesa sobre os elementos do enredo e se mostra determinante, mesmo do ponto de vista do sentido”. E em seguida, foi preciso entender as novas demandas metodológicas a partir desse novo espaço de ensino, virtual e *online*.

De acordo com o contexto no qual estávamos inseridos e a necessidade de adaptação da metodologia teatral para o novo formato de ensino, surgiu o seguinte questionamento: como trazer para o ambiente virtual, um novo método que trabalhe os aspectos do teatro, considerando a falta da presença física? Uma pergunta complexa, tendo em vista todas as dificuldades educacionais, sociais, políticas e sanitárias do período.

Desta maneira, o interesse de pesquisar o entrelace da linguagem teatral, do ambiente escolar e das tecnologias e suas ferramentas surgiu nesse contexto de urgência e reinvenção do lugar do teatro na escola. Assim, no período pandêmico contei com o apoio dos recursos virtuais para ministrar jogos teatrais e após esse período, continuei investigando as possibilidades que a tecnologia poderia trazer para o campo da pedagogia

¹ Durante o período de pandemia ocasionada pelo corona vírus, as instituições educacionais diante dessa situação de emergência, aderiram a uma nova realidade de ensino denominada de Ensino Remoto Emergencial (ERE).

teatral através da utilização de equipamentos eletrônicos. Portanto, essa proposta pôde trazer contribuições para o surgimento de novas metodologias do ensino de teatro.

Essa pesquisa se desdobra em três cadernos, que podem ser lidos juntos ou separadamente, com o intuito de refletir o lugar do teatro na escola em um contexto pós-pandêmico e em uma sociedade que consome desenfreadamente tecnologias no cotidiano. O primeiro caderno busca trazer uma reflexão acerca do diálogo entre esses três eixos que a pesquisa abarca: a pedagogia teatral, a escola e a tecnologia. Para elucidar essa reflexão crítica, utilizei como referencial teórico autores como: Ailton Krenak, Paulo Freire, bell hooks, Jean Pierre Ryngaert, Viola Spolin, Álvaro Vieira Pinto, e Walter Benjamin.

O segundo caderno possui um caráter de fichário de jogos, onde apresenta vinte jogos teatrais pensados a partir dos equipamentos eletrônicos: projetor, refletor, caixa de som e celular. Para cada jogo, há a descrição de seu funcionamento e imagens que auxiliam na compreensão e aplicabilidade dos jogos. Esse caderno foi idealizado para que outros professores possam utilizá-lo como mais uma ferramenta de jogos teatrais em contexto escolar de ensino básico.

Por último, no terceiro caderno, em formato de estudo de caso, relato como foram as experiências de aplicar os jogos do Caderno 2 para turmas do ensino fundamental I e II, demonstrando a partir da escrita e de imagens como foram esses processos. Nesse caderno, demonstro a minha metodologia sendo construída na prática, evidenciando a forma como conduzia cada exercício e construindo diálogos com diversas teorias e conceitos do campo da pedagogia teatral.

CADERNO 1

O Ensino do Teatro na pandemia: desafios e reflexões

1.1 Afinal, o que é tecnologia?	16
1.2 Cartilha: termos tecnológicos	20
1.3 A prática docente no contexto pandêmico	26
1.4 A sala de aula na pós-pandemia: outros caminhos possíveis	32

1.1 Afinal, o que é tecnologia?

Para entendermos o conceito de tecnologia atualmente é necessário refletir sobre o significado de técnica, pois é a partir dela que se origina o primeiro conceito. A técnica surge antes de sua etimologia, antecedendo a criação da palavra. Na verdade, ela existe desde o surgimento do homem no planeta Terra, datado no período pré-histórico. A descoberta do fogo e a criação de instrumentos de caça por exemplo, foram importantes técnicas desenvolvidas naquele período, inovadoras então. Nesse sentido, não há como dissociar o homem e sua evolução com o domínio e aprimoramento da técnica. Segundo Pinto (2005 apud Pires, 2021 p. 5), “o homem [...] vem desenvolvendo vários tipos de atos técnicos inerentes a facilitar seu relacionamento com o mundo”.

Podemos compreender “a tecnologia como dimensão da vida humana, e não apenas como um evento histórico” (Cupani, 2013 apud Pires, 2021, p. 3). Sendo assim, o desenvolvimento da técnica surgiu não apenas para facilitar a vida do ser humano, mas para transformá-la. Ao modificar a sua vida e assim o seu entorno, a evolução da técnica e, posteriormente, da tecnologia trouxeram diversas alterações para o contexto social, político, econômico e cultural. Contudo, o desenvolvimento desenfreado desta fez com que diversos filósofos e pensadores a questionassem, indagando sobre seus possíveis benefícios e malefícios para a construção do mundo.

Para ilustrar brevemente a evolução da tecnologia e seus desdobramentos, é preciso voltar ao passado, mais precisamente no momento em que surgiu o primeiro modelo de sociedade, na Grécia Antiga, após a invenção da escrita. Alguns filósofos gregos se propuseram a analisar as raízes dos termos “técnica” e “tecnologia”, que remetiam à noção de *techné*. Segundo Sardenberg e Maia (2023, p. 3), a *techné* pode “ser entendida como uma área de conhecimento que se associa com uma forma prática de fazer”.

Para Platão, a tecnologia imita a natureza, já para Aristóteles, “em alguns casos, a tecnologia completa o que a natureza não consegue finalizar” (Freitas, 2011, p. 1). A teoria do segundo filósofo ganhou extensos estudos e, para compreendermos o porquê de sua visão ter recebido tanto destaque nos séculos seguintes, vale trazê-la à tona em um breve recorte. Para Aristóteles, a *techné* fazia parte das cinco virtudes intelectuais, ou seja, uma das faculdades racionais do ser humano. Ela pode ser compreendida, desse modo, como uma habilidade ou meio para se produzir algo. Além disso, ele considerava

que a técnica era “um modo específico do homem e a compreendia como um conceito, “uma razão”, “um *logos*” que procede à realização do ato, constituindo uma finalidade que determina a ação humana.” (Pinto, 2005 apud Pires, 2021 p. 3)

Ao partir do entendimento dos termos “*technē*” e “técnica” para Aristóteles, Sardenberg e Maia (2023, p. 4) destacam que “etimologicamente falando, *tecnología* é o próprio dizer da técnica, ou seja, o modo como ela é organizada, elencada, sistematizada e pensada”, portanto, podemos concluir que, na visão aristotélica, “a *téchnē* exige a *tecnología*, que se define como a efetivação da técnica, ou seja, o meio pelo qual a técnica é disposta na realidade.” (Kussler, 2015, p. 3).

O pensamento aristotélico acerca da tecnologia ganhou ênfase no século XVII, quando filósofos renascentistas se dedicaram a aprofundar esse conceito, trazendo um olhar otimista sobre ela. Essa visão positiva perdurou até meados do século XIX, com o advento da Revolução Industrial. Nesse período, o grande avanço da tecnologia e o desenvolvimento desenfreado da urbanização e industrialização trouxeram à tona uma visão pessimista sobre o impacto da tecnologia para a sociedade. Os problemas sociais ocasionados pelo excesso de trabalho, pela pressão em se produzir cada vez mais e pela escassez das condições trabalhistas suscitaram diversas críticas de teóricos da época à tecnologia. Nesse momento, surgiram importantes materiais documentais que contribuíram para os estudos do campo da filosofia da tecnologia (FdT).

Cabe abrir um breve parênteses, pois nesse mesmo período histórico – final do século XIX – surgiu o cinema. Oriundo do aprimoramento da técnica fotográfica, trouxe uma inovação no campo das artes: era a primeira vez que a mão do artista fora substituída por uma máquina para a construção de uma obra visual. A foto captura o que antes os dedos buscavam reproduzir em diferentes técnicas. Essa reprodução rápida e perfeita que a câmera agora podia capturar, fez com que fosse questionado o seu teor artístico: embora a reprodução fosse idêntica ao real, faltava um caráter único: a originalidade do artista.

Surgiram, assim, indagações sobre o lugar do artista, temendo a sua substituição. Além disso, também se pensava sobre o lugar da tecnologia nas artes, se aquilo poderia vir a ser considerado arte ou se tratava apenas de ciência. Mesmo que essa discussão esteja superada atualmente, cabe citá-la, pois, para a época, trouxera grandes preocupações e impactos para a arte.

Walter Benjamin, diante desse panorama da industrialização e da tecnologia ganhando espaço em todos os campos, analisou como avanço dos modos de reprodução

ocasionaram transformações na concepção de mundo daquele período. Nesse sentido, além dessas modificações sociais, o avanço da tecnologia também levou a mudanças comportamentais, psicológicas e estéticas. Segundo Peixoto (2016, p. 93), para Benjamin:

Acentua-se que mesmo na reprodução mais perfeita falta o caráter único da obra de arte. A sua autenticidade se encontra no aqui e agora original, algo que se perdeu com a reprodução técnica. Mesmo que o conteúdo da arte seja mantido, perde-se o seu aqui e agora, ela perde a sua aura.

Partindo desse pensamento, o filósofo buscou distinguir a atuação do teatro para o cinema. Se no teatro o ator contava com a presença do público e representava para ele, no cinema havia o intermédio da máquina. Dessa maneira, a máquina podia ocasionar uma interferência na interpretação. Ao buscar essa distinção, Benjamin reforçou a crítica ao modo de reprodução da arte e de produção da vida, tecendo uma crítica também ao capitalismo que impulsionou a aceleração da industrialização. Ao observar as mutações na sociedade e, conseqüentemente na arte, ele reiterou a visão pessimista acerca das conseqüências do avanço tecnológico, assim como outros pensadores da época.

Mais tarde, na década de 1980, após duas guerras mundiais – que utilizaram tecnologias em suas estratégias bélicas, causando impactos devastadores – o olhar sobre a tecnologia foi gradativamente sendo modificado, passando-se a considerar que ela poderia ser ambivalente, proporcionando tanto o bem quanto o mal, a depender de seu uso. A partir desse olhar, a tecnologia não se reduziria à criação de máquinas, equipamentos digitais e inteligências artificiais, mas também revela a inteligência humana e sua capacidade de inovar, superando suas próprias criações. Para endossar esse pensamento, trago a reflexão de Muraro (1969, p. 32) sobre a visão do que é a tecnologia na prática para o ser humano:

Toda tecnologia é extensão de nosso corpo humano ou de alguma de suas partes. As roupas são extensões da pele, os móveis, casas, o telefone, o rádio, o cinema, a televisão etc., do nosso sistema nervoso central. Assim, todas as coisas inventadas pelo homem, são extensões de seus sentidos ou de suas faculdades.

Ao pensarmos no momento em que estamos vivendo, início do século XXI e, ao analisar a minha prática enquanto docente na sociedade contemporânea, desafio-me a trazer a tecnologia como uma aliada ao ensino do teatro na educação básica, propondo um convite para observarmos a natureza humana. O homem pré-histórico, que não possuía conhecimento da natureza, desenvolveu técnicas para aprender a lidar com ela. Ao aprender sobre a natureza, passou a querer dominá-la e até mesmo superá-la com o

uso de tecnologias. Nessa perspectiva, ao construir as máquinas e criar grandes indústrias, passou a destruí-la.

Essa ideia de utilizar a tecnologia para nos reaproximar da natureza pode parecer contraditória, mas acredito que o teatro emergirá futuramente como uma grande tecnologia, tanto nos palcos quanto nas salas de aula. Enquanto vivemos nessa sociedade pós-pandêmica onde nas ruas os olhares estão direcionados para baixo, para a tela do celular, o teatro e o seu ensino nos possibilitará voltar a olhar para o outro e para nós mesmos. O teatro tem esse poder: de instigar a olhar nos olhos, enxergar através, ver além da barreira da tela. Sendo assim, o uso da tecnologia nessa pesquisa é uma estratégia, um convite, uma atração, uma técnica.

Durante a faculdade, tive uma professora (Marina Henriques²) que falava da importância de se encontrar as fissuras do sistema para, assim, modificá-lo. Se por um lado a experiência escolar pode ser perversa, enrijecida e enquadrada, eu, enquanto educadora, proponho-me a encontrar essas fissuras-brechas para que essa experiência possa ser libertadora, impulsionadora de senso crítico, criativo e sensível. Trazendo novamente a metáfora das fissuras, poderíamos enxergá-las como buracos: quando encontradas poderiam ser fáceis de se infiltrar, porém, difíceis de emergir. Ailton Krenak (2020, p. 30), em “Ideias para adiar o fim do mundo”, traz uma mensagem que ecoa nos meus pensamentos:

Por que causa desconforto a sensação de estar caindo? A gente não fez outra coisa nos últimos tempos senão despencar. Cair, cair, cair. Então por que estamos grilados agora com a queda? Vamos aproveitar toda a nossa capacidade crítica e criativa para construir paraquedas coloridos.

Gosto de pensar na junção dessas duas metáforas ao entrar em uma sala de aula: a de encontrar as fissuras, mergulhar e voltar em paraquedas coloridos, não sozinha, mas de mãos dadas com minhas educandas e educandos.

² “Marina Henriques Coutinho é Professora do Departamento de Ensino do Teatro, do Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (PPGEAC) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). É Doutora em Artes Cênicas (Unirio), Mestra em Teatro (Unirio), atriz e Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, na Unirio, coordena o projeto de pesquisa: Teatro aplicado (*applied theatre*): investigações sobre um universo em expansão; e o programa de extensão, contemplado pelo PROEXT 2013 e 2014 e EXTPESQ FAPERJ 2014/2015: Teatro em Comunidades. Desde 2011, faz parte do corpo docente do curso de graduação de Pedagogia à distância Unirio. Foi chefe do Departamento de Ensino do Teatro (2012-2014) e Coordenadora do curso de Licenciatura em Teatro (2015-2016). Realizou pesquisa de pós-doutorado no *Centre for Performance, Practice and Research*, Universidade de Winchester (Inglaterra), 2018/2019. Atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Ensino das Artes Cênicas (Unirio).” (Disponível em: <https://www.unirio.br/cla/ppgeac/marina-henriques-coutinho>).

1.2 Cartilha: termos tecnológicos

Ensino a distância

Com o advento da pandemia e das tecnologias analógicas e digitais cada vez mais inseridas no ambiente educacional, a educação a distância (EaD) ganhou amplitude, gerando debates acerca de suas diversas formas de serem aplicadas. Esse modelo, no entanto, surgiu muito antes das discussões contemporâneas sobre a utilização da tecnologia na educação. Na verdade, os primeiros cursos a distância aconteciam sem a necessidade do digital, utilizando o sistema de correspondência. Alguns pesquisadores acreditam que a primeira iniciativa nesse formato surgiu ainda no século XVIII, nos Estados Unidos, quando Caleb Phillips anunciou um curso de taquigrafia³ via correspondência. No âmbito nacional, o primeiro curso no formato EaD surgiu no início do século XX, em 1904, através da oferta de aulas de datilografia⁴ a distância. Este fora divulgado em um anúncio nos classificados de um jornal da época, considerado assim como o primeiro registro conhecido dessa modalidade de ensino no Brasil.

No século XXI, encontramos uma gama de cursos em diversos formatos EaD, desde os de curta duração a especializações. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a educação a distância

[...] é a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Esta definição está presente no decreto 5.622, de 19/12/2005 (que revoga o decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da lei 9.394/96 (LDB). (retirado do site: <http://portal.mec.gov.br/>)

Se, no princípio, esse formato de ensino dependia de correspondência, agora, facilita-se o acesso através da conexão à internet e a dispositivos digitais, como *smartphones* e computadores. Todavia, há uma ampla discussão social em vigor sobre o quanto essa forma pode ser ou não acessível e democrático para todas as classes sociais e econômicas, considerando que nem todos possuem as mesmas condições de acesso à

³ Taquigrafia consiste em um sistema de escrita a partir de sinais geométricos ou simbólicos para registrar informações com maior velocidade do que a escrita comum. A palavra “taquigrafia” vem do grego *tachys*, que significa rápido e *grafia*, que significa escrita.

⁴ Datilografia é uma técnica ensinada para o manuseio de uma máquina datilográfica. A técnica consiste em ensinar a escrever de modo rápido e preciso, evitando olhar as teclas para executar a escrita.

internet e aos dispositivos necessários. Esse debate se aprofundou durante a pandemia de Covid-19, em 2020, quando as instituições de ensino, tanto de nível básico quanto de nível superior, optaram por continuar o ano letivo no formato a distância, fosse de forma assíncrona ou síncrona⁵.

Nesse viés, se por um lado o uso da internet possibilitou a continuidade do ensino, por outro, excluiu aquele que não tinham acesso. Essa situação pôde escancarar ainda mais as diferenças sociais presentes em nossa sociedade. Além dessa questão, também emergiram questionamentos acerca da qualidade do ensino-aprendizagem. Apesar de todo o debate que a EaD provocou no período pandêmico, não há como negar que essa modalidade ganhou mais espaço no mercado educacional tanto durante quanto após a pandemia. A busca por cursos nesse formato cresceu de modo significativo, fazendo surgir assim não só novos cursos, mas também escolas e instituições voltadas exclusivamente para esse modelo.

Digital

Atualmente, não há como sair nas ruas e não se deparar com várias pessoas imersas em seus dispositivos móveis enquanto caminham, aguardam um transporte público ou fazem uma refeição. Eles possibilitam a conexão com diversas pessoas e informações a todo instante em qualquer ambiente. Esses dispositivos permitem, ainda, chamar um carro de aplicativo, acessar um banco digital, fazer uma compra e acompanhar a vida alheia em tempo real. Esse cenário, embora traga diversos benefícios para o dia a dia, revela um lado obscuro com um alto teor prejudicial à saúde física e mental e ao bem-estar social. Essa complexa discussão nos faz pensar para onde a sociedade está caminhando, sobretudo gerando uma angústia acerca de como se desdobrarão as relações humanas e a construção do indivíduo e da sociedade futuramente.

No entanto, apesar da existência de inúmeros estudos que projetam análises sobre as possíveis consequências da era digital, sejam elas positivas ou negativas, não cabe aqui nos aprofundarmos sobre elas, mas a partir desses questionamentos, compreender como o digital está impactando todos os âmbitos das nossas vidas. Como a presente pesquisa busca analisar e investigar a relação entre a escola, o teatro e a tecnologia, lançaremos o olhar com base nessa perspectiva: o modo em que o digital vem

⁵ O assíncrono não apresenta sincronicidade, não necessitando que as pessoas estejam conectadas ao mesmo tempo. Já o síncrono significa ao mesmo tempo, o seja, simultaneamente.

sendo cada vez mais inserido e discutido no âmbito educacional, principalmente no momento que convergiu com a pandemia.

Ao considerar que a atual geração, em processo de formação no ensino básico, já nasceu imersa na era digital, manipulando as tecnologias de maneira muito prática e ágil, torna-se um desafio ressignificar o digital em prol da educação e de novas metodologias diante do exposto. Por esse motivo, muitas escolas buscaram se atualizar de acordo com a sociedade, disponibilizando o digital como ferramenta para o ensino, mas, em contrapartida, muitas escolas proibiram o uso de tais artefatos por enxergar o potencial nocivo que eles poderiam trazer para a aprendizagem das crianças e dos adolescentes. De acordo com Bergmann (2019, p. 4):

Sabemos que a questão do uso de dispositivos móveis em contexto escolar é, ainda, bastante controversa e não apenas no Brasil. Diferentes países discutem seu uso dentro da escola, proibindo-o, inclusive em vários casos. A justificativa para esta posição é o seu potencial de distração e uso indevido que tais aparelhos podem causar. No entanto, apesar de compreender tal posicionamento, acreditamos que é exatamente na escola em que o espírito crítico e analítico do indivíduo deve ser estimulado e, por isso, é justamente nela que tais questionamentos devem submergir para que se construa, coletivamente, uma compreensão sobre os limites, desafios e potencialidades do digital que, inegavelmente está presente na vida de todos fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, o digital pode trazer enormes contribuições para o âmbito educacional, todavia deve-se ter a consciência de que se sua inserção não ocorrer de forma didática e somatória à metodologia do professor, pode resultar em consequências maléficas, esvaziando o sentido de sua utilização e contribuindo para a distração e desatenção à disciplina, seja ela qual for.

Sendo assim, não basta apenas utilizar os dispositivos digitais como mera ferramenta de manuseio, mas como uma engrenagem de uma metodologia mais inclusiva e atrativa, que consiga dialogar com essa geração, fomentando debates importantes para a sociedade e, ao mesmo tempo, ouvindo as necessidades coletivas e individuais com o intuito de criar “um ambiente mais aberto, na troca de informações e na aprendizagem coletiva, com o objetivo de formar cidadãos autônomos, responsáveis pelas suas próprias ações e escolhas”. (Bergmann et al, 2019, p. 5).

Analógico

Antes da explosão da era digital e do surgimento de computadores e *smartphones* ultratecnológicos, praticamente todas as máquinas e dispositivos eram analógicos. Como um relógio ou uma máquina filmadora, por exemplo. A máquina capturava uma imagem em um pedaço de plástico chamado de “filme”. Dessa maneira, uma sequência de imagens, passadas rapidamente, uma após a outra, fazia com que essa sequência ganhasse movimento. Esse processo de transferência da imagem para o plástico, se dava através de um processo químico. Nesse sentido, a imagem obtida nesse trâmite era uma analogia da realidade fotografada, assim como o ponteiro de um relógio tece uma analogia ao tempo. Desta maneira, o analógico produz, através da tecnologia, uma analogia a algo ou a alguma coisa com o intuito de gerar uma medida de comparação.

A partir desse pensamento, a sonoridade mecânica extraída de um rádio busca representar a voz, um som ou ruído da realidade. A foto ou o filme buscam reproduzir o que a visão captura a olho nu. A máquina de escrever universaliza o desenho das palavras, que cada mão caligrafa de maneira distinta. Com o mesmo intuito do digital, o analógico surgiu trazendo enormes contribuições para o desenvolvimento social e para a praticidade de tarefas domésticas e trabalhistas. Desse modo, facilitou o dia a dia das pessoas, poupando assim, o tempo – com o relógio que pôde ser desenvolvido através da tecnologia analógica.

Embora o analógico tenha sido superado em muitas instâncias pela era digital, ele ainda se faz presente atualmente através de inúmeros aparelhos domésticos e comerciais, assim como na mecânica, na informática, na indústria, na engenharia, entre outros.

Equipamentos eletrônicos

Os equipamentos eletrônicos surgiram para proporcionar uma melhor qualidade de vida para os seres humanos, trazendo soluções simplificadas para a vida cotidiana. Esses dispositivos tiveram um salto de desenvolvimento tecnológico durante a quarta Revolução Industrial – também conhecida como “Indústria 4.0” –, já no século XXI. Esse marco foi constatado por Klaus Schwab, no livro “A quarta Revolução Industrial”. Para ele, o que determinou esse momento foi a evolução e a fusão de diversos tipos de tecnologias, fossem elas da instância física, digital ou biológica.

Esses equipamentos, embora tenham evoluído muito rápido durante esse período, não são uma invenção deste século. Acredita-se que o primeiro registro que se tem de um desses dispositivos é de 1839, com a criação de uma célula fotovoltaica. Embora tenha se observado fenômenos físicos de condutividade elétrica no material, este não teve utilidade prática, servindo meramente para estudos científicos. Mais tarde, na década de 1940, foi criado o primeiro computador eletrônico, que ficou conhecido como ENIAC (*Electronic Numerical Integrator and Computer*). Desde então, esses aparelhos foram sendo cada vez mais desenvolvidos e aprimorados de acordo com a evolução tecnológica.

Figura 1: Imagem ilustrativa de alguns equipamentos eletrônicos de diferentes épocas⁶



A partir de meados do século XX e início do XXI, já era possível encontrar diversos equipamentos fazendo parte do cotidiano das pessoas, como televisão, telefone, rádio, entre outros. De modo geral, esses aparatos eletrônicos necessitavam de uma corrente elétrica ou campos eletromagnéticos para realizar suas funções. Alguns poderiam ser ligados à tomada ou funcionavam à base de pilhas e/ou baterias. Estes, em sua maioria, surgiram a partir de tecnologias analógicas⁷ e ganharam outras versões mais evoluídas a partir do aprimoramento digital⁸.

⁶ Todas as imagens deste caderno foram retiradas do Google Imagens.

⁷ Sistemas analógicos utilizam sinais contínuos e variáveis e armazenam informações em materiais físicos, como: ondas sonoras em disco de vinil.

⁸ As tecnologias digitais dependem do sistema binário, transformando informações em números (0 ou 1). Através desse sistema, essas informações podem ser reconhecidas através de dispositivos eletrônicos, computadores e celulares.

Como exemplo de evolução de um aparelho eletrônico, podemos citar alguns equipamentos reprodutores de som. O primeiro desenvolvido para tal fim foi o gramofone, mais utilizado no campo cinematográfico. Em seguida, foi desenvolvida a vitrola, muito parecida com o aparelho citado anteriormente, porém, sua utilidade era doméstica, permitindo que as pessoas tivessem seu próprio aparelho de som em casa. Tanto o gramofone quanto a vitrola necessitavam da inserção de um disco de vinil para que suas engrenagens extraíssem a sonoridade dos discos.

Mais tarde, surgiram os rádios, que além de repercutirem as estações de som, alguns possuíam embutidos toca-fitas e tempo depois, leitores de CD's. Esses inventos precisavam estar ligados a uma corrente elétrica contínua para exercer seu funcionamento, ou seja, tinham que estar plugados em uma tomada. Na tentativa de reduzir o tamanho do equipamento e torná-los móveis, menores e mais práticos para serem manuseados em qualquer lugar, foram criados os toca-fitas portáteis, depois os *diskmans* e, posteriormente, com o avanço digital, surgiram aparelhos de MP3 *players* e MP4 *players*.

Hoje em dia, os aparelhos eletrônicos utilizados para ouvir música são os próprios *smarthphones* através de aplicativos de música, fones de ouvido de diversos tipos e caixas de sons de todos os tamanhos. Estes possuem as últimas tecnologias, sendo capazes de realizar conexão via *wi-fi* e *bluetooth*, dispensando a utilização de discos, fitas, CDs e fios de conectividade (embora estes ainda existam e sejam utilizados com menos frequência).

Como vimos anteriormente, hoje em dia há uma gama de aparelhos eletrônicos disponíveis em nossa sociedade para facilitar a vida humana. Estes também podem trazer enormes contribuições para o campo da educação ao serem utilizados em metodologias mais contemporâneas e conectadas com a sociedade atual. Na presente pesquisa, foram utilizados quatro diferentes equipamentos eletrônicos para a construção metodológica que será explicada mais adiante, sendo eles: refletor de *led*, caixa de som, projetor e *smartphones*. Todos esses artefatos são encontrados com facilidade em lojas de elétricos e informática. Algumas escolas, inclusive, já possuem e disponibilizam alguns desses dispositivos para uso pedagógico. No caso dos celulares, a maioria das pessoas detém para uso próprio, inclusive os próprios educandos.

Figura 2: Projetor, *smartphone*, caixa de som e refletor



1.3 A prática docente no contexto pandêmico

A minha história como educadora na Escola Ampla inicia-se em fevereiro de 2020: pouco antes do início da pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus, que ocasionou a maior crise sanitária, humanitária e hospitalar do século XXI, a qual chegou ao Brasil ainda no mesmo mês. Em março de 2020, a pandemia foi declarada oficialmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Nesse contexto, as escolas no Brasil começaram a se organizar para que as aulas escolares passassem a ser ministradas de modo virtual, através de encontros síncronos e/ou assíncronos. Mesmo que nesse período a utilização de tecnologias digitais tenha sido crucial para colocar em prática o formato de ensino emergencial, sua inserção no campo da educação não era completamente uma novidade: algumas instituições de ensino básico e superior já utilizavam essas tecnologias para fins educativos. Nas universidades, já havia diversos cursos sendo ofertados em formato EaD.

No entanto, as instituições precisaram se adaptar rapidamente para tornar as aulas completamente tecnológicas e digitais. A escola na qual estava ingressando como

educadora optou pelo ensino síncrono, ou seja, telepresencial⁹, em que os docentes deveriam ministrar as aulas com os educandos *on-line*, todos ao mesmo tempo em um ambiente virtual apropriado. A plataforma de ensino escolhida pela escola foi o Zoom Meeting¹⁰, e nós, professores do colégio, tivemos o período de uma semana para aprender a utilizar a plataforma e, a partir disso, reinventar as aulas para esse novo espaço de aprendizagem. Esse momento foi um grande desafio não só para mim, mas para todos os professores que tiveram de enfrentar esses novos obstáculos na educação, além dos que já existiam, devido à mudança abrupta do formato de ensino. Dias e Pinto (2020, p. 546) relataram brevemente como os docentes e as instituições de ensino tiveram de se adaptar nesse período:

Um número considerável alto de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades *on-line*, avaliar os estudantes a distância e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e *on-line*. Na pandemia, grande parte das escolas e universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente.

Foi nesse contexto que tive que estudar muito rapidamente como funcionava a nova plataforma adotada pela escola e investigar seus recursos para conseguir adaptar e conduzir minhas aulas. Havia disponível recursos, como: transmissão de vídeo, de imagem, de som, entre outros. Comecei a experimentar modos de utilização destes em detrimento dos jogos teatrais que normalmente eu trabalharia em uma sala presencialmente. Esses mesmos jogos são fundamentais para o ensino do teatro, principalmente no âmbito escolar, pois trabalham conceitos primordiais de forma lúdica, estética, crítica e, sobretudo, divertida.

Um dos primeiros experimentos teatrais que realizei com algumas turmas do ensino fundamental I, foi um jogo de aquecimento corporal e de criação de personagem a partir de um vídeo/coreografia retirado do jogo de videogame intitulado “*Just Dance*”. A música era *Ghost Busters*, tema do filme “Os Caça-Fantasmas¹¹”. Além de ser uma música animada, no vídeo continha coreografia e personagens (os caça-fantasmas e um

⁹ O telepresencial utiliza a tecnologia para proporcionar um ambiente de interação entre pessoas que estão à distância com o intuito de simular um espaço presencial para a comunicação.

¹⁰ Fundada em 2011 por Eric Yuan, Zoom Meeting é uma plataforma de videoconferência que possibilita encontros online através da transmissão de voz e vídeo. Essa plataforma se popularizou em 2020, com o advento da pandemia ocasionada pela Covid-19.

¹¹ O filme “Os Caça-Fantasmas” estreou em 1984, nos Estados Unidos, e foi dirigido por Ivan Reitman. A obra mistura os gêneros fantasia, aventura, ficção científica e comédia.

monstro verde, como no filme). Essa atmosfera, gerada pelo universo do filme, fez com que os educandos buscassem representar esses personagens através da sua expressividade corporal, fomentando assim, um corpo extracotidiano¹². Além disso, exploravam a percepção do espaço que tinham disponível.

O jogo funcionava desta maneira: enquanto o vídeo estivesse sendo exibido, eles deveriam seguir a coreografia do personagem fantasma e para quem o vídeo estivesse travando, por uma questão de lentidão da conexão de internet, poderia criar a sua própria movimentação corporal. Eu, enquanto docente, participava do jogo como a personagem caça-fantasma. Quando o vídeo era pausado, todos deveriam rapidamente “desaparecer” da tela (se retirando do enquadramento ou fechando a câmera – para aqueles que não tivessem espaço físico em casa). Se o discente não desaparecesse a tempo, deixava de ser fantasma e passava a ser caçador ou caçadora de fantasmas.

A utilização da transmissão de vídeo serviu como indutor para o jogo cênico que se iniciou com um aquecimento corporal e desdobrou-se na criação de cenas. Nessa proposta, cada um deveria apresentar um fragmento a partir da temática “mansão mal-assombrada”, tendo como inspiração o próprio vídeo do jogo “*Just Dance*”.

Outro exemplo que aconteceu nesse formato de ensino emergencial foi o jogo que intitulei como “Radionovela”¹³, inspirado no gênero melodramático¹⁴. Dessa vez, o recurso utilizado como indutor foi a transmissão de áudio. Previamente, separei duas pastas no computador, cada uma com sons e músicas distintas. Uma dessas pastas era a radionovela, intitulada como “As tormentas da solidão”, com os seguintes áudios:

1. Som de chuva;
2. Som de carro batendo;
3. Música triste;
4. Barulho de porta abrindo;
5. Som de bebê chorando;
6. Barulho de rádio fora do ar.

O jogo funcionava no formato de improvisação e tinha como proposta ser um experimento sensorial, com o intuito de aguçar a escuta e a concentração. Dois discentes

¹² O conceito do corpo extracotidiano foi apresentado pelo diretor e pesquisador Eugenio Barba, no qual o corpo é capaz de se dilatar, criando um estado de presença potente em uma dinâmica física de oposições.

¹³ Este jogo está presente no Caderno 2, porém adaptado para o ensino presencial.

¹⁴ O gênero melodramático surge no final do século XVIII e ganha destaque no século XIX. Segundo Paulo Merísio (2009, p. 3): “a atuação baseada na convenção melodramática tende a gerar riso mesmo nos momentos mais patéticos”.

participavam a cada rodada, apenas com o áudio aberto. Orientei que estivessem muito atentos aos sons, pois eles poderiam surgir a qualquer momento. Em alguns momentos, os próprios jogadores sugeriam outros sons, mas feitos de forma caseira, fosse com um objeto que estava próximo ou com sonoridades da voz e do corpo. Em uma das improvisações, uma aluna utilizou as duas mãos fechadas, batendo na mesa e ritmadamente, para representar um cavalo correndo. O recurso de transmissão de áudio induzia a utilização do próprio corpo na cena, e isto aconteceu repetidas vezes e em diversas experimentações.

Os jogos teatrais são primordiais para o ensino do teatro na escola, pois eles estimulam a autonomia de cada educando, colocando-os também como produtores do saber, conforme são incentivados a revelar sua opinião e seu pensamento, contribuindo não só para o fazer teatral, mas também para a construção da sua identidade, do seu caráter, da sua ética e cidadania. Segundo Viola Spolin (2010, p. 30): “A oficina de jogos teatrais oferece aos alunos a oportunidade de exercer a sua liberdade, respeito pelo outro e responsabilidade dentro da comunidade da sala de aula”.

Ao reconhecer a importância dos jogos para a construção metodológica, adaptá-los para o modelo de ensino em vigor só foi possível porque a aula ocorreu de forma síncrona, através do uso da internet. Esta, por sua vez, tornou-se um meio favorável ao jogo: o fato de estarmos imersos em uma realidade virtual naquele momento, permitiu adentrarmos em um universo inexistente no plano do real, ou seja, da presença física, fazendo com que imaginássemos e acreditássemos quase que cenicamente naquilo. E foi a partir desse mergulho no imaginário do espaço virtual que aconteceram os jogos.

Durante o período de quarentena, quando cada um deveria permanecer em sua casa e as aulas foram transferidas para o âmbito virtual, fisicamente era impossível estarmos presentes no mesmo ambiente, considerando que estávamos em lugares geograficamente distintos. Mas, por outro lado, a partir do momento em que estávamos conectados virtualmente, tornou-se possível o encontro no espaço digital. Nesse contexto, não precisávamos partilhar mais do mesmo espaço para estarmos juntos, mas precisávamos partilhar o mesmo tempo.

Nesse viés, a partir dessa nova realidade da presença virtual, em todas as aulas eu adaptava e criava exercícios que partiam desse diálogo entre as possibilidades da plataforma de ensino e a pedagogia teatral. As aulas de teatro foram muito importantes para os educandos nesse período de distanciamento social, que afetou a saúde física e mental. Como observam Dias e Pinto (2020, p. 546):

A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa – torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola –, e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados são fatores de estresse que atingem a saúde mental de boa parte dos estudantes da educação básica.

Ao considerarmos esse cenário, a escola tinha um papel fundamental de ser um suporte e apoio aos educandos e às famílias, além do seu papel no ensino. Nesse sentido, as aulas de teatro contribuía para estimular a criatividade, a imaginação e a expressividade corporal e vocal dos discentes. Esse momento da aula tornou-se um lugar onde eles saíam da rotina escolar (nas aulas mais tradicionais eles permaneciam sentados na maior parte do tempo), mas também da rotina do dia a dia, já que a maioria das pessoas permaneceram em casa devido ao isolamento social. Assim, as aulas de teatro estimulavam momentos de descontração, divertimento e reflexão. Em alguns jogos era proposto que eles compartilhassem um pouco do seu dia a dia, estimulando o brincar e o criar. Esse período e toda a experiência vivenciada, modificaria a minha conduta enquanto professora de maneira crucial, (re)pensando a minha metodologia sob a perspectiva pós-pandêmica. Após quase um ano imersa nesse formato de ensino, retornaríamos ao espaço físico da sala de aula, ainda durante a pandemia.

Em outubro de 2020, as escolas foram autorizadas a voltar ao presencial, mesmo sem a chegada da vacina para prevenir a doença. Esta só chegaria ao Brasil em janeiro do ano seguinte. Assim, a maioria dos professores tiveram que retomar suas atividades correndo o risco de contágio. Embora os docentes, como eu, fossem obrigados a exercer sua função de modo presencial, os educandos na escola em que lecionava, puderam optar por permanecer em casa. Começaria, então, um novo formato de ensino: o híbrido. Nesse modelo, precisávamos ensinar a quem estivesse *on-line* e presencialmente na escola, simultaneamente. A tecnologia então passou a ser uma realidade no cotidiano das escolas e dos professores. De alguma maneira, não havia mais como nos descolar dessas experiências vividas nos anos de 2020 e 2021.

Depois de quase dois anos lidando com a inserção de tecnologias, a sala de aula não era mais a mesma, pois a vida também havia mudado. O modo como nos relacionávamos com o outro, com o trabalho e com o mundo se modificou drasticamente. A tecnologia, que já estava presente no nosso cotidiano, tornou-se, ao mesmo tempo, vilã e aliada. Os educandos estavam cada vez mais acostumados à tela. Ficou ainda mais difícil disputar a atenção e fazê-los desligar os celulares para prestarem atenção ao

professor. Ainda assim, reconhecemos como ela pode ser uma ferramenta positiva para o ensino e trazer soluções para lidar com situações imprevistas, como aconteceu na pandemia.

Atualmente, por exemplo, se a escola precisa fechar por algum motivo, como obra, falta de luz ou de água, há a possibilidade de transferir rapidamente a aula para um ambiente virtual. Se chove muito ou se há uma impossibilidade de mobilidade urbana, a tecnologia pode entrar em cena para contornar possíveis adversidades do dia a dia. Para além dessas situações extremas, pensar na utilização da tecnologia em sala de aula tornou-se crucial para desenvolver novas metodologias que podem tornar as aulas mais interessantes, sobretudo estreitar o diálogo entre a escola e a sociedade contemporânea.

Ao observar tudo o que passamos durante a pandemia, além de considerar a utilização das tecnologias na educação, devemos pensar na própria prática de ensino e na saúde mental não só dos educandos, mas também dos educadores. Muitos de nós não conseguimos assimilar ainda tudo o que aconteceu nesse tempo pelo fato de não termos parado em nenhum momento desse processo pandêmico e pós-pandêmico. Fomos uma das primeiras classes a voltar a trabalhar, como dito anteriormente, dias após o decreto de quarentena. Esse fato gerou consequências na saúde física e mental. Dias e Pinto (2020, p. 547) fazem um apelo do qual endosso o discurso:

Para construirmos um futuro mais saudável, próspero e seguro, precisamos de políticas públicas que garantam um financiamento adequado para a Educação, fazer uso da inteligência das tecnologias disponíveis, priorizar os mais vulneráveis e proteger educadores e alunos. O estado precisa se fazer presente.

Se em 2020 já estávamos preocupados com o futuro da educação e da sociedade com o advento da pandemia – “Como será o mundo após a pandemia?”, pergunta feita pelas autoras citadas anteriormente –, agora que sabemos e vivemos esse futuro, como estamos lidando com todas as marcas deixadas por ela? Como resolver os problemas que surgiram ou que foram agravados nesse momento, já que muitos governantes e gestores escolares ignoram o fato da existência desse período? Trago esses questionamentos ainda sem conseguir respondê-los, mas eles permeiam toda a minha conduta e postura enquanto docente e me levam a construir e refletir uma metodologia que busca estar em diálogo com essas perguntas, que serão abordadas no Caderno 3 desta dissertação através das minhas experiências vividas nessa mesma escola, já sob o ponto de vista pós-pandêmico, em 2023.

1.4 A sala de aula na pós-pandemia: outros caminhos possíveis

O ambiente escolar é um espaço de interação e de sociabilização, um lugar de aprendizagem coletiva, assim como o teatro que é a arte dos encontros, das relações humanas e da coletividade. De acordo com Koudela e Almeida Junior (2015) “a arte do teatro é a mais humana e a mais singela de todas as artes sendo realizada não apenas no palco, mas também no dia a dia”. As tecnologias digitais podem não só contribuir para o surgimento de novas metodologias educacionais, mas também para criar outras formas de se relacionar com o outro e com o mundo, transformando o que está a nossa volta, construindo assim, em conjunto, o que entendemos como sociedade. Paulo Freire (2015, p. 69) afirma que nós, seres humanos, possuímos “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a [...]”. Portanto, a educação precisa estar em constante atualização e diálogo com as mudanças e transformações que acontecem em nossa cultura e sociedade, pois é através dessa relação dialógica que nos tornamos capazes de aprender e ensinar, ensinar e aprender.

Partindo dessa reflexão, ao entrar em sala hoje, na era pós-pandêmica, considero três fatores fundamentais para pensar a minha metodologia de ensino: 1) O período pandêmico; 2) A geração de educandos que nasceu na era dos avanços tecnológicos; 3) As possibilidades que a tecnologia pode trazer para a escola no século XXI.

Deste modo, se utilizei recursos virtuais (transmissão de vídeo, imagem, som etc.) como ponto de partida para aplicar jogos teatrais no período pandêmico, agora utilizo equipamentos eletrônicos como dispositivo para o jogo teatral, trazendo assim indutores, como iluminação, imagens projetadas, sonoridades, entre outros, para a sala de aula presencial. Destaco que a maioria das salas de aula da qual me referencio na presente pesquisa, não é o modelo ideal para ministrar aulas de teatro: os espaços possuem muitas carteiras e são pequenos, considerando o número de educandos. Assim, o lugar ideal para uma aula de teatro seria um espaço amplo e livre para explorar o corpo e as possibilidades que os exercícios teatrais estimulam.

Com isso, surgiu a ideia de utilizar a tecnologia também como forma de criar outras possibilidades teatrais mesmo com as limitações espaciais. A utilização de equipamentos eletrônicos trouxe uma gama de possibilidades para explorar diversos indutores de jogo, como: imagens projetadas, jogo de luzes coloridas, sons, internet, entre outros. Utilizar os indutores através da inserção da tecnologia na pedagogia teatral traz

novas perspectivas para o ensino do teatro, questionando e rompendo com o modelo tradicional escolar.

Ao criar o conceito de indutores de jogo, Jean Pierre Ryngaert¹⁵ trouxe um novo olhar para o jogo teatral, o qual estava muitas vezes pautado em iniciar a partir de um roteiro, uma narrativa textual pré-concebida. O roteiro, de certa forma, traz uma segurança ao jogador, pois há um *modus operandi* estabelecido, codificado e imbuído de uma narrativa muitas vezes simplista “construída em função de artifícios dramáticos tradicionais” (Ryngaert, 2009, p. 115). É preciso cuidado para não cair nas armadilhas de lugares já muito habitados, na repetição, nos vícios da repetição, nas induções que a própria palavra contida em um roteiro pode nos levar.

A utilização de um roteiro não deve ser vilanizada, mas é preciso ter a consciência de que a essência do jogo teatral está justamente na surpresa, no inesperado, na descoberta e no caráter criativo. Seguindo esse pensamento, Ryngaert (2009, 115) afirma que “Em princípio, o roteiro deveria ser apenas um ponto de partida em torno do qual os jogadores são convidados a inventar. Nas práticas, a improvisação quase sempre se limita a uma ilustração sumária do que foi decidido, sem grande criatividade”.

A dimensão sensível do jogo está intrínseca nas descobertas, complexidades e sutilezas que aparecem e se desenlaçam no próprio desvendar do jogo. Sendo assim, o texto não deve ser a única possibilidade de indutor. Segundo Ryngaert, “considero muito importante que utilizemos indutores de jogo diferenciados, que não conduzam exclusivamente à teatralização passando por uma narrativa prévia obrigatória e banalizada” (p. 117). O autor propõe outros indutores de jogo como ponto de partida, com o intuito de desvencilhar os jogadores de práticas engessadas que os levam para a reprodução de estereótipos.

Pensar em outros indutores e outras metodologias promove novos caminhos para o jogo e, conseqüentemente, para a pedagogia do teatro, principalmente sob a ótica pós-pandêmica e tecnológica que representam a sociedade atual. Todavia, cabe destacar que buscar novas formas de ensinar o teatro na escola não descarta outras metodologias já existentes, ampliando assim cada vez mais o campo de pesquisa e ensino do teatro.

O jogo, a partir da perspectiva teatral no âmbito escolar, possui uma enorme importância para estimular o brincar, que está para além da formação estética teatral. Com o avanço da tecnologia e da era digital, as crianças estão cada vez mais imersas no mundo

¹⁵ “Jean-Pierre Ryngaert, professor de Estudos Teatrais na Universidade de Paris III, diretor e teórico teatral, criou o conceito “indutores de jogo”, trazendo enormes contribuições para campo do ensino do teatro.

virtual, perdendo o interesse nas brincadeiras tradicionais e populares, primordiais para o desenvolvimento, pois promovem a relação com o outro, a noção de coletivo e o olho no olho. O brincar precisa ganhar cada vez mais espaço nas escolas, tendo em vista que este perdeu seu espaço nas ruas: seja pelo uso desenfreado de aparatos tecnológicos, pelo medo da violência, pela modificação geográfica e urbana onde os prédios tomaram o lugar das casas e as ruas estreitas substituíram as ruas largas.

Ao constatarmos a importância do brincar para o desenvolvimento humano, reconhecemos também a importância do jogo no ensino do teatro. Nesse sentido, Ryngaert (2009, p. 41) afirma 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 exterior, a expressão e a comunicação”. Desse modo, não há como distinguir, no campo da pedagogia teatral, o teatro do jogo e o jogo do teatro, ambos se entrelaçam e tecem uma rede de possibilidades a quem joga e a quem interpreta.

O jogo vem antes mesmo do conceito, da técnica e da estética no ensino teatral. Quando se coloca o jogo à frente, primeiro o aluno se propõe a jogar, a criar, a imaginar e, posteriormente, a interpretar. Antes mesmo de se perceber ator, ele se percebe jogador e, a partir disso, começa a fazer teatro jogando, mesmo sem ter desenvolvido completamente as técnicas inerentes à arte de atuar.

2.1 REFLETOR DE LED	37
2.1.1 Árvore, Pantera, Meteoro!	37
2.1.2 Invasão Alienígena	39
2.1.3 Colorindo a Voz	41
2.1.4 Improvisando com Cores e Emoções	42
2.1.5 Ator e Narrador: Cores e Emoções	44
2.2 PROJETOR	45
2.2.1 <i>Pack</i> de Imagens	45
2.2.2 Cine-dublagem	50
2.2.3 Televisão	51
2.2.4 Corpo-coisa-objeto: composição de imagem	57
2.2.5 Jogando com objetos e sombras	61
2.3 CAIXA DE SOM	65
2.3.1 Quatro Elementos: Pedra, Fogo, Ar e Água	65
2.3.2 Códigos Sonoros – experimentando linguagens	66
2.3.3 Códigos Sonoros – improvisando linguagens	68
2.3.4 Radionovela	69
2.3.5 Dublagem invertida	70
2.4 SMARTPHONE	71
2.4.1 Pinturas Secretas: Jogo-imagem a partir de <i>QrCodes</i>	71
2.4.2 Criação de PodCenas (<i>Podcasts</i>)	80
2.4.3 Nuvem de Palavras: Dramaturgia(s) Criativa(s)	81
2.4.4 Peixe Lanterna e seu cardume	85
2.4.5 Construção Dramatúrgica através do Chat GPT	86

2.1 REFLETOR DE LED

2.1.1 Árvore, pantera, meteoro!

Como jogar?

Os jogadores se posicionam um ao lado do outro, com uma certa distância – o suficiente para mover o corpo livremente. O refletor deve estar à frente dos jogadores, sendo possível que eles enxerguem as cores. Para isso, é importante que a sala possua cortinas para torná-la escura ou em penumbra. Ao organizar os jogadores no espaço, desligar a luz do ambiente e ligar a do refletor de *led*, o professor-mediador¹⁶ apresenta aos educandos os comandos do jogo teatral:

Imagem 1: Refletores de *led* em cores aditivas (vermelho, verde e azul)¹⁷



➤ Cor: Verde – Árvore

Os jogadores compõem uma imagem corporal, inertes, representando uma árvore. Essa árvore, subjetivamente criada por cada um, terá a forma como cada educando a enxerga. Pode ser apenas uma árvore com galhos, ou com folhas, flores, pássaros, etc. Dessa maneira, os braços dos educandos podem se tornar galhos e folhas; a coluna, o tronco da árvore; e as pernas e pés seriam as raízes. O que vai desenhar essa imagem é a

¹⁶ De acordo com o pensamento do pensador e psicólogo Lev Semionovitch Vygotsky, o professor-mediador é um importante figura para o desenvolvimento e aprendizado do educando, pois o professor, em uma postura de mediação, estimula caminhos para que o educando interaja com o meio na busca do conhecimento através de suas vivências sociais.

¹⁷ Todas as imagens deste caderno foram retiradas do Google Imagens, ou geradas por programas e sites citados no texto.

imaginação unida à expressividade corporal dos educandos. Além dessa expressividade, esse comando será utilizado para explorar as possibilidades corporais no plano alto, ou seja, o corpo em pé.

➤ **Cor: Vermelha – Pantera**

Nesse comando, os jogadores experimentam, a partir dessa figura imponente, as possibilidades corporais no plano médio. Ao mesmo tempo, é interessante explorar o estado de alerta que esse animal representa, através de uma postura forte, precisa, atenta. Nesse comando, é importante perceber o movimento interno que esse estado de alerta gera no corpo do jogador.

➤ **Cor: azul-escuro – Meteoro**

Nesse último comando do jogo, os jogadores experimentam a vivência de uma situação: imaginam que estão diante de uma chuva de meteoros. A proposta é que os educandos explorem o plano baixo, como se estivessem se protegendo dessa chuva, por exemplo. Quais são as limitações e possibilidades corporais dos educandos quando se deparam com essa situação?

Após exemplificar os três comandos para a turma, há duas fases nesse jogo:

❖ **1ª fase**

Nessa primeira fase, é importante instigar as experimentações corpóreas, introduzindo situações que possam acontecer nos três casos, como: quando o refletor estiver na cor verde, os jogadores irão criar imagens de árvores, cada um do seu jeito. Então, o professor-mediador poderá sugerir:

- E se uma borboleta pousasse nessa árvore? Como seria?

Sem abandonar a imagem da árvore, agora essa imagem pode ganhar fluidez, movimento, demonstrando a borboleta pousando na árvore.

Outro exemplo possível:

- Nessa floresta, onde estão essas árvores, começa a ventar levemente, e os galhos balançam devagar, com a brisa do vento...

Desse modo, pode-se estimular outros jogos corporais a partir de uma imagem inicial, podendo explorar individualmente, ou até mesmo propondo interação entre os jogadores. Essas provocações cabem para os três comandos.

❖ 2ª fase

Na segunda fase, continuando as provocações da primeira, pode-se estabelecer um jogo de estímulo-resposta, propondo um estado de atenção e concentração ainda maior ao brincar com o jogo de luzes disponível no refletor de *led*. Ao trocar as cores e, conseqüentemente, os comandos, o professor-mediador pode inserir cores que não possuem um comando pré-estabelecido, como a cor rosa, por exemplo. O jogador, ao se deparar com essa cor aleatória, que antes não fazia parte do jogo, precisa manter-se inerte, como uma espécie de “estátua”, aguardando assim uma das três cores correspondentes aos comandos do jogo: verde, vermelho ou azul-escuro. Nesse sentido, um simples jogo de imagem pode ganhar diversas camadas e níveis de complexidade, trabalhando vários aspectos motores e cognitivos dos educandos.

Sugestão de número de jogadores: grupos de três a seis jogadores.

Quais habilidades esse jogo estimula? Expressividade corporal, planos alto, médio e baixo, níveis de atenção e concentração, imaginação, ludicidade e criatividade.

2.1.2 Invasão alienígena

Como jogar?

Inspirado na brincadeira popular morto-vivo¹⁸, o jogo teatral “Invasão Alienígena” pode ser introduzido aos educandos através do conceito do “drama como método”¹⁹. Imbuídos pela atmosfera lúdica de uma invasão de seres de outro planeta, ou extraterrestres, os jogadores devem seguir os seguintes comandos induzidos através das cores de luzes do refletor:

- ✓ **Azul-escuro:** pular os discos voadores imaginários.
- ✓ **Vermelho:** abaixar-se para desviar dos raios *laser* lançados pelos alienígenas imaginários.
- ✓ **Verde-escuro:** são atingidos pelos raios *laser* e transformam-se em zumbis alienígenas por alguns instantes (enquanto a luz permanecer nessa cor).

¹⁸ Morto-vivo é uma brincadeira tradicional originada na cultura popular brasileira.

¹⁹ Criada por Beatriz Ângela Viera Cabral, o “drama como método” consiste em criar uma atmosfera cênica, convidando os participantes a adentrarem ativamente o universo da fantasia propiciado pelo contexto teatral.

- ✓ **Branco:** Os jogadores permanecem em “estado neutro”, ou seja, sem realizar nenhum movimento, apenas aguardando um dos três comandos anteriores.

Depois de explicar as regras do jogo, o professor-mediador pode criar dinâmicas de tempo e ritmo distintas através da troca de cores-comandos: azul-escuro > branco > azul-escuro > branco > vermelho > branco. A sequência pediria como ações: pular-estado neutro-pular-estado neutro-abaixar-estado neutro. Desse modo, a inserção da cor branca, que estabelece um estado neutro, cria uma espécie de “pausa”, estabelecendo um tempo-ritmo mais dilatado. Pode-se criar um tempo-ritmo mais acelerado, através da troca de um comando direto para outro, sem a necessidade do estado neutro, por exemplo: azul-escuro > vermelho > azul-escuro > vermelho > azul-escuro > verde-escuro. A sequência ficaria assim: pular-abaixar-pular-abaixar-pular-interpretar um zumbi alienígena. Essa segunda proposta traz um enfoque maior no estímulo-resposta; já a primeira, no tempo-ritmo; e ambas no estado de alerta. Além dos quatro comandos e das duas maneiras de estabelecer o jogo, há mais uma possibilidade: a de inserir outras cores. Com isso, o estado de alerta dos jogadores aumenta ainda mais.

Quanto mais alertas e atentos, mais o jogo fomenta o estado de presença²⁰ (que não é apenas física, mas também mental – o “aqui e agora”). Essas outras cores funcionam do mesmo jeito que o comando da cor branca: em que os jogadores devem apresentar um estado neutro, uma espécie de zona de espera para o próximo comando-cor válido para esse jogo. Assim, o papel do professor-mediador é tentar confundir os jogadores ao criar uma sequência mais complexa, utilizando outras cores, como: laranja. Essa cor lembra o vermelho, com isso, o jogador precisa estar muito atento para não se deixar enganar. A cada etapa o jogo ganha outros desdobramentos, treinando não só o corpo, mas também a mente, ao estimular o raciocínio lógico e corporal na mesma medida, ou seja, corporeamente pensando e agindo juntos.

Logo após todos os educandos participarem do jogo, o professor-mediador pode separar a turma em duplas e/ou trios, para que criem e apresentem cenas a partir do contexto do jogo: personagens, ações e objetos imaginários.

Sugestão de número de jogadores: grupos de 3 ou mais jogadores.

Quais habilidades esse jogo estimula? Estado de alerta, estímulo-resposta, tempo-ritmo, concentração, expressão corporal, coordenação motora e imaginação.

²⁰ Segundo Jean Pierre Ryngeart (2009), a presença é um estado de vigor, uma energia vibrante que antecede a palavra e ação do indivíduo. “A presença é uma qualidade misteriosa e quase indefinível” (p. 11).

2.1.3 Colorindo a voz

Como jogar?

São 5 emoções, 5 cores distintas:

- alegria => amarelo
- tristeza => azul-escuro
- medo => roxo
- raiva => vermelho
- nojo => verde-escuro

Esse jogo utiliza a animação “Divertida Mente”²¹ como referência para exemplificar as emoções, a referência às personagens pode servir para a explicação das regras do jogo. Mas antes de apresentar as regras do jogo, é imprescindível pedir que cada educando pense em uma cantiga ou música. Ao instruí-los sobre essa escolha, cabe explicar que é importante a escolha de uma canção com letras curtas e que saibam com facilidade a letra. Também é importante ressaltar que a letra precisa ser apropriada para a faixa etária da turma. Escolher cantigas populares, como cirandas é um caminho interessante, pois a maioria dos educandos conhece as letras, já que geralmente são trabalhadas no âmbito escolar. É importante enfatizar que a escolha da música seja facilitadora para o jogo, pois ela servirá de texto, além disso, o grande desafio será transitar entre as emoções durante a experimentação. O jogador não precisa se preocupar com afinação ou em cantar bem.

O jogo se inicia com a luz branca, que representará o estado neutro (funcionará do mesmo modo que no jogo Invasão alienígena). Nesse estado, o educando não precisa expressar nenhum sentimento, mas focar na projeção de sua voz. Cabe ressaltar que como é um jogo teatral que se inicia individualmente, pode ser que os educandos comecem a cantar timidamente, com um tom quase que entristecido na voz. Caso isso ocorra, o professor-mediador pode buscar uma descontração, cantando junto, iniciando o jogo, criando uma atmosfera em que os alunos se sintam seguros para se expressar. De início, é importante começar com os sentimentos mais cotidianos, como a alegria, por exemplo. Conforme o jogador vai se familiarizando, se divertindo e tentando buscar verdadeiramente essas emoções (entendendo que o mais importante nesse exercício é a busca, o caminho, e não um efetivo estado emocional), na verdade, a busca pela emoção,

²¹ “Divertida Mente” (2015) é um filme dirigido por Pete Docter e produzido pela Pixar Animation. O filme retrata como uma jovem de 11 anos que lida com as suas emoções: raiva, alegria, tristeza, nojo e medo.

se refletirá em uma tentativa manifestada através do corpo, trazendo assim uma experimentação corporal. O professor-mediador pode alternar as cores (emoções) em um período menor, de acordo com o limite de cada educando. Esse é um jogo que propõe uma experiência subjetiva e sensível.

Ao realizar essa primeira experiência de modo individual, o professor-mediador pode realizar o mesmo jogo em dupla. Cada jogador com o seu texto-música, experimentando (buscando) a mesma emoção, cada um à sua maneira. Quando o jogo acontece em dupla, os textos se confundem e, ao mesmo tempo, dialogam, fazendo com que a externalização das emoções subjetivas de cada um se torne uma busca de diálogo em que a escuta se faz necessária.

Sugestão de número de jogadores: na primeira etapa, um e na segunda, dois.

Quais habilidades esse jogo estimula? Expressividade vocal e corporal, sensibilização, experimentação de emoções, concentração e escuta.

2.1.4. Improvisando com cores e emoções

Como jogar?

Esse jogo é livremente inspirado na técnica das *rasaboxes*²². Dois jogadores recebem um tema escolhido pelo professor-mediador ou pela turma, por exemplo: duas pessoas exploradoras estão perdidas na floresta. Antes de iniciar o jogo teatral, o professor-mediador explicará as regras, que serão definidas a partir de cores, e cada cor representará uma emoção. É interessante aplicar esse exercício após a turma ter realizado o jogo teatral anterior (Colorindo a voz), que prepara os participantes para uma estrutura de jogo mais complexa, considerando que agora eles jogarão com 9 emoções (as emoções inspiradas na técnica das *rasaboxes*). Assim, o jogo anterior funciona como um aquecimento, uma preparação para a improvisação. Como já citado, cada cor representará uma das nove emoções:

²² Desenvolvido pelo teórico estadunidense Richard Schechner, a prática de *rasaboxes* consiste em um treinamento performático com base na expressão física de estados emocionais.

- amarelo => alegria
- laranja => coragem
- branco => paz
- verde-escuro => nojo
- roxo => medo
- rosa => amorosidade
- azul-claro => surpresa
- azul-escuro => tristeza
- vermelho => raiva

Inicialmente, o professor-mediador deverá lembrar as emoções e suas respectivas cores para os jogadores, porém, no decorrer do jogo, os próprios jogadores irão decorar os comandos à medida que vão jogando – improvisando.

O jogo pode se iniciar já em uma emoção específica através da luz já acesa na cor correspondente, ou sem nenhuma emoção ou estado prévio. O professor-mediador pode escolher apenas um dos jogadores para obedecer a próxima mudança de emoção, e enquanto o jogo se desenrola – o outro jogador, nesse caso, continua na emoção anterior. Com isso, criam-se outras possibilidades de conflitos e desenlaces: em uma situação, os dois jogadores estão alegres (**amarelo**), e o professor-mediador muda a cor do refletor para **vermelho**, e apenas o jogador A vai habitar o estado da raiva em sua ação, seguindo na improvisação.

Caso a turma possua certa experiência com improvisação e uma boa compreensão de jogo, o professor-mediador pode combinar previamente com os educandos que apenas um dos jogadores troque a emoção a partir do comando (troca de luz), sem que ele precise dizer. Nesse último caso, os próprios jogadores decidiriam, no decorrer do jogo, sem precisar dizer um ao outro. Essa ocasião seria como uma fase mais difícil do jogo teatral, voltada, portanto, para jogadores mais experientes.

Sugestão de número de jogadores: dois.

Quais habilidades esse jogo estimula? Criatividade, capacidade de escutar o outro, ação e reação, expressividade e improvisação (vocal e corporal), transitar entre as emoções.

2.1.5 Ator e narrador: cores e emoções

Como jogar?

O jogo é um desdobramento do jogo “Improvizando com cores e emoções”, partindo do mesmo princípio de que cada cor do refletor de *led* representa uma emoção específica. As emoções e suas respectivas cores serão as mesmas indicadas antes:

- amarelo => alegria
- laranja => coragem
- branco => paz
- verde-escuro => nojo
- roxo => medo
- rosa => amorosidade
- azul-claro => surpresa
- azul-escuro => tristeza
- vermelho => raiva

Para a realização desse jogo, o professor-mediador precisa delimitar dois espaços cênicos distintos: um para o “ator” e outro para o “narrador”. Essa delimitação pode ser demarcada com uma fita crepe, por exemplo. O papel do narrador é narrar, em 1ª ou 3ª pessoa, uma história improvisada, podendo utilizar uma temática pré-definida pelo professor-mediador ou pela turma.

O jogador que assume a posição do ator vivenciará, através de ações físicas, o que o jogador-narrador improvisa através da fala. Contudo, o jogador-narrador precisa inserir em sua improvisação textual a emoção que aparecerá a partir da cor da luz do refletor. Como dito anteriormente, as emoções e cores serão as mesmas utilizadas no jogo anterior, com o intuito de reafirmar os códigos já estabelecidos, auxiliando, desse modo, os jogadores no entendimento e desenvolvimento do jogo, sem a necessidade de uma possível interrupção para lembrar os códigos (comandos do jogo). O jogador-ator não precisará se preocupar em decodificar esses códigos, na verdade, ele precisa estar atento aos comandos do jogador-narrador, realizando as ações propostas pela narração.

Sugestão de número de jogadores: dois.

Quais habilidades esse jogo estimula? Atenção, escuta, estímulo e resposta, improvisação, expressividade corporal, expressividade vocal, ludicidade e diálogo.

2.2 PROJETOR

2.2.1 *Pack* de imagens

Como jogar?

Esse jogo requer um computador e um projetor. Antecipadamente, o professor-mediador precisa organizar em “pastas” (arquivos no computador) as imagens que serão utilizadas no jogo. Essas imagens podem representar lugares, ações, objetos, personagens, entre outros. Cada pasta precisa ser nomeada com um tema, como: “Férias na praia”. Cada dupla de jogadores, escolherá uma dessas pastas (temas) para iniciar o jogo teatral. Antes de iniciar a explicação do jogo, é importante que essas imagens estejam numeradas de acordo com uma sequência predefinida pelo professor-mediador, pois a sequência das imagens influencia na improvisação, como veremos em breve. Além disso, é importante que essas imagens possuam uma boa qualidade (nitidez e resolução), além de tamanhos grandes (para que seja possível a visualização de todos os detalhes da imagem).

O professor-mediador pode preparar a quantidade de *packs* (temas) que desejar, levando em consideração o número de educandos na turma. Porém, isso não quer dizer que o professor-mediador precisa utilizar *packs* diferentes a cada improvisação. No caso de repetição de um tema, nos momentos antes da improvisação, é possível renumerar as imagens, criando uma nova sequência e trazendo, assim, novas possibilidades de enredo para a improvisação.

Ao definirem dois jogadores e ambos escolherem o tema da improvisação, o professor-mediador precisa explicar que as imagens que irão aparecer através da projeção devem ser inseridas no jogo de alguma forma: seja através de uma fala ou uma ação. Quando aparece um personagem, por exemplo, os jogadores podem mencionar essa presença fictícia/virtual, interagindo com ela e/ou até mesmo, um dos jogadores pode assumir essa personagem. Cada jogador criará uma narrativa diversa de acordo com as aparições de imagens, por isso é importante que eles estejam atentos a se escutar, a renunciar a sua própria ideia, se necessário, para abraçar a ideia do outro. O professor-mediador precisa estar atento para mudar a imagem quando achar que o jogo necessita de um novo elemento, uma surpresa, um novo acontecimento.

❖ Exemplo de *pack* de imagens para o tema: “Férias na praia”

Imagem 1: Praia – areia, mar, barracas e pessoas



Imagem 2: Protetor/filtro solar



Imagem 3: Bola colorida



Imagem 4: Pés adentrando o mar



Imagem 5: Pessoa surfando



Imagem 6: Água-viva



Imagem 7: Remédio (cápsulas)



Imagem 8: Vendedor de mate



Imagem 9: Tempo fechado (raios)



Imagem 10: Onda gigante



Pensemos que uma dupla de jogadores improvisou a partir dessas imagens e, logo em seguida, uma outra dupla gostaria de escolher esse mesmo tema (*pack*). Para que a segunda dupla repita o mesmo enredo criado pela primeira, o professor-mediador pode “embaralhar” as imagens, colocando a Imagem 9 (Tempo fechando – raios) no lugar da Imagem 1 (Praia – areia, mar, barracas e pessoas), por exemplo. Ao realizar essas trocas, criam-se outras possibilidades para novas improvisações.

Além disso, o professor-mediador pode ter algumas imagens “coringas”, fora da principal sequência de imagens, inserindo-as em novas rodadas. Por exemplo: colocar uma imagem de tubarão no lugar da imagem da água-viva – desse modo, a Imagem 6 deixa de ser água-viva e passa a ser tubarão. A Imagem 10 pode ser um navio, entrando no lugar da onda gigante. Ao final das improvisações, pode-se pedir que os próprios alunos pesquisem e tragam outras ideias de *packs* para realizarem novas improvisações a partir das sugestões da turma.

Sugestão de número de jogadores: dois.

Quais habilidades esse jogo estimula? Criatividade, improvisação, relação entre os jogadores, escuta, agilidade de pensamento, raciocínio e capacidade de argumentação.

2.2.2 Cine-dublagem

Como jogar?

Nesse exercício cênico, o indutor de jogo será um vídeo projetado, o qual pode ser uma cena extraída de um filme de longa-metragem, um curta-metragem ou uma cena teatral gravada previamente. Alguns exemplos para se trabalhar com o ensino fundamental I e II são os curtas: “Piper: descobrindo o mundo” (2016), “Canvas” (2020) e “Alike” (2015). Os filmes citados são animações que se encontram disponíveis em plataformas de *streaming* e no YouTube. Esses curtas possuem uma característica em comum, necessárias para esse jogo: não utilizam falas, ou seja, são filmes mudos que utilizam a expressividade corporal para comunicar sua mensagem ao público. Caso o filme/vídeo escolhido pelo professor possua texto, basta tirar o som e deixar com que os alunos interpretem cada um do seu jeito.

Antes de iniciar o jogo, o professor-mediador deverá passar o filme escolhido para que os educandos possam compreender do que se trata, qual a narrativa abordada, conflitos e personagens existentes na trama. Posteriormente, explica-se como funciona o jogo: o professor escolherá o número de jogadores de acordo com o número de personagens presentes em cada cena e designará quem fará qual personagem. Eles precisam estar atentos ao vídeo e, ao passo em que os personagens vão aparecendo e realizando ações, expressando emoções e interagindo com outros, os educandos vão criando falas improvisadas em cima do vídeo de acordo com a sua leitura subjetiva sobre o que está acontecendo. Sendo assim, os jogadores dublarão os personagens, improvisando e jogando com o filme e com os outros participantes. O professor pode instigá-los, questionando-os: “Como é a voz dessa personagem? Qual emoção ele está sentindo e como trazê-la para a voz?”. Conforme o vídeo for passando, o mediador pode pausá-lo e trocar os jogadores. Estes, por sua vez, devem seguir o jogo de onde parou, sem descartar as narrativas que foram criadas até então.

Sugestão de número de jogadores: a depender dos personagens presentes no vídeo escolhido pelo professor, preferencialmente de um a três jogadores por cena.

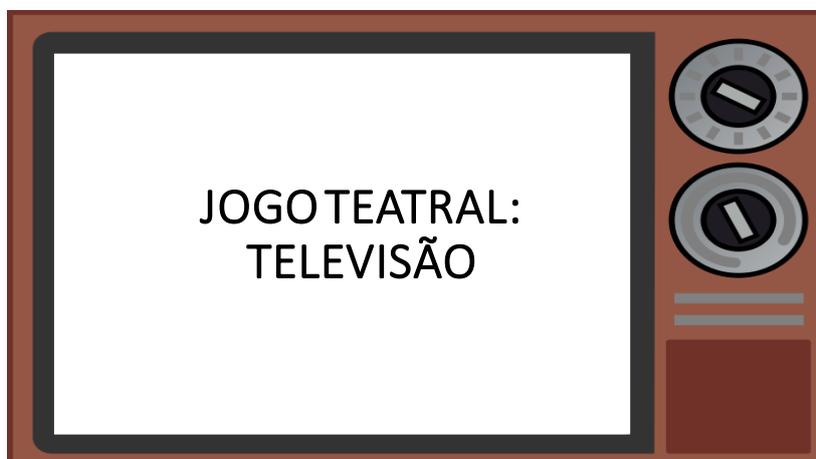
Quais habilidades esse jogo estimula? Expressividade vocal, improvisação, agilidade de pensamento e criatividade.

2.2.3 Televisão

Como jogar?

Para ministrar esse jogo, o professor-mediador precisará de um computador e um projetor. As imagens que serão utilizadas devem estar dentro de um arquivo de PowerPoint, um programa do pacote Office, disponível em computadores que possuem o sistema da Microsoft²³. Com um fundo de televisão, o professor escolherá quais programas estarão no catálogo dessa televisão, como: Canal do Jornal, Canal da Floresta, Canal do Desenho Animado, entre outros. Além dos canais, que irão estimular as improvisações cênicas, pode-se utilizar alguns comandos, como: aumentar ou diminuir o volume da TV, acelerar ou desacelerar a velocidade, sinal travando (em câmera lenta ou movimentos desconexos) ou sem sinal (estátua). Há muitos caminhos para a aplicabilidade desse jogo, o que o torna muito diverso, múltiplo e lúdico.

A seguir, exemplos de como criar uma sequência de imagens²⁴ para esse jogo, elaboradas no PowerPoint:



²³ Existem diversos programas similares a este e outros sistemas operacionais, como Linux, Apple, etc.

²⁴ As composições criadas para esse jogo foram feitas a partir de imagens retiradas do Google Imagens e figuras disponibilizadas pelo PowerPoint.



É importante repetir a mesma imagem do canal, logo em seguida da aparição de um comando, para que os jogadores não esqueçam que ainda estão imersos naquele universo.



A utilização desse comando pode criar uma transição interessante entre canais muito distintos, fazendo com que os alunos permaneçam em estado de alerta e em prontidão para modificar a temática da improvisação logo em seguida.









Os *softwares* de edição de apresentações oferecem uma forma fácil e intuitiva de trocar a ordem das imagens: basta clicar na imagem e arrastá-la para a posição desejada. Essa ferramenta é de suma importância, pois a cada nova rodada, o professor pode trocar a ordem, criando assim um catálogo de programas disponíveis. Isso fará com que os alunos se surpreendam e realizem novas improvisações, pois será um desafio

desconhecido. Embora eles já conheçam os canais, não saberão qual será o próximo tema ou comando, fomentando, dessa maneira, um estado permanente de atenção durante o jogo. Cabe lembrar ao professor de colocar a tela no modo tela cheia (*full screen* – tecla de atalho: F11) para que a imagem fique no maior tamanho possível, facilitando a visualização e compreensão das imagens.

A cada rodada, dois jogadores são convidados à improvisação, imaginando que a partir daquele momento estarão dentro da televisão. À medida que a improvisação acontece, o professor passará as imagens, fazendo com que os jogadores vivenciem os canais e comandos.

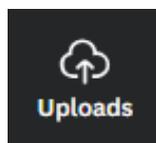
Sugestão de número de jogadores: dois.

Quais habilidades esse jogo estimula? Estado de alerta, atenção, improvisação, expressividade vocal e corporal, escuta e relação com o colega de cena.

2.2.4 Corpo-coisa-objeto: composição de imagem

Como jogar?

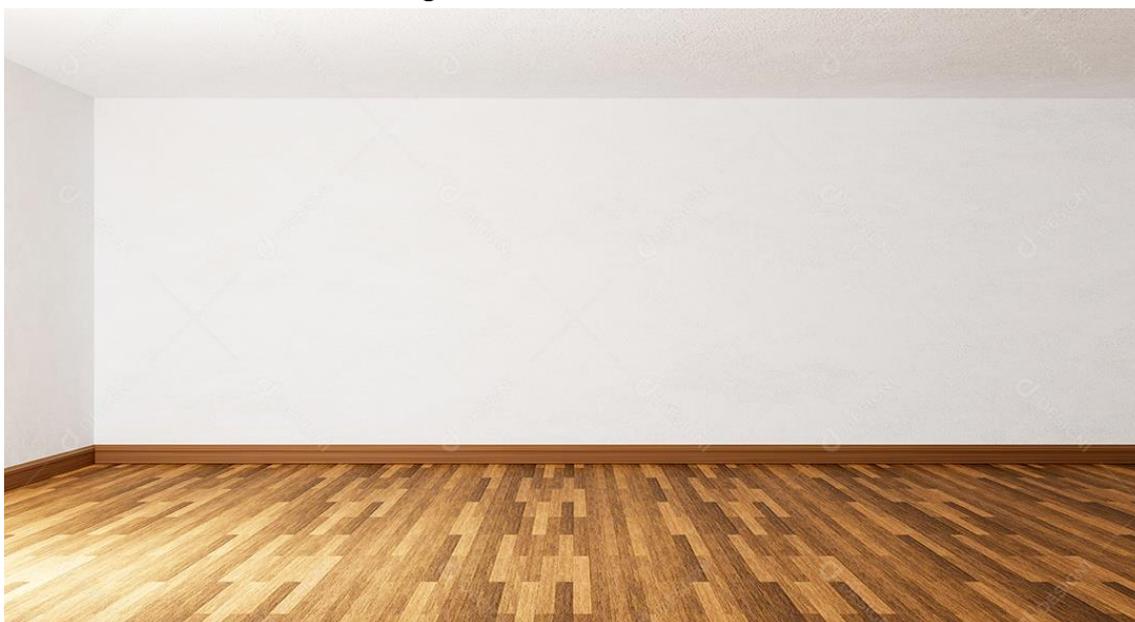
Para iniciar, sugere-se que o professor utilize dois programas para preparar e aplicar esse jogo: o primeiro é o Canva²⁵ e o outro é o PowerPoint. Para a preparação desse exercício, será necessário criar “ambientes-lugares”. A interface do Canva é muito útil para esse fim, pois oferece uma série de figuras gratuitas. Além disso, também há a opção de colocar fotos externas ao aplicativo através da ferramenta “Uploads”, localizada na barra lateral à esquerda:



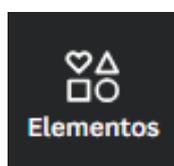
Vamos utilizar como exemplo a imagem de uma sala de estar vazia:

²⁵ Disponível em: <https://www.canva.com/>.

Imagem 1: Sala de estar vazia²⁶



Após inserir essa imagem que sugere um espaço, mas ainda com poucos ou sem elementos, o professor trabalhará com a ferramenta “Elementos”, também localizada na barra lateral à esquerda:



Nessa aba, é possível explorar possibilidades de composição desse espaço. Pode-se inserir, por exemplo, um vaso de planta, uma mulher, um homem, um quadro, um sofá, uma luminária, um gato e um tapete. A imagem ficará assim:

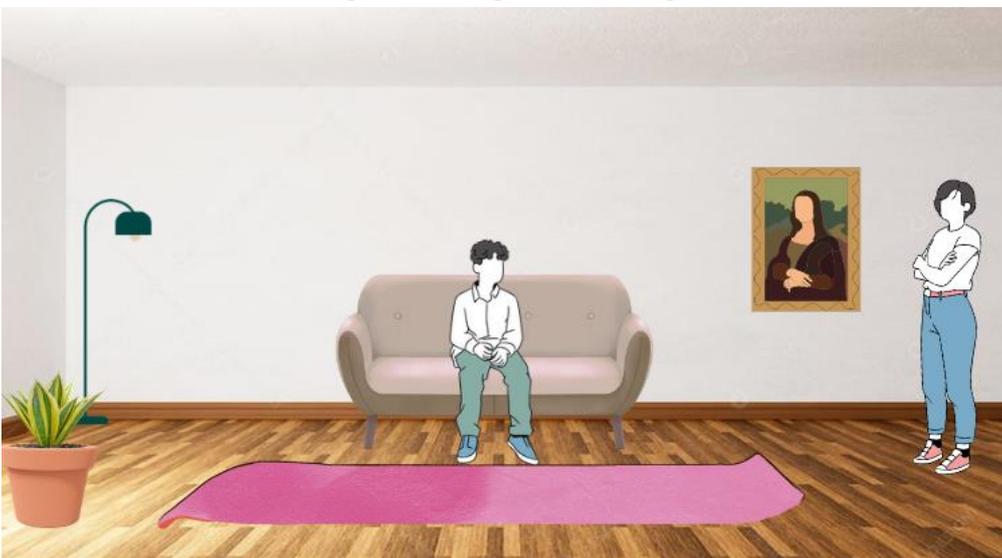
²⁶ A Imagem 1 foi retirada do Google Imagens, as outras desse jogo foram criadas a partir do Canva.

Imagem 2: Sala com oito elementos



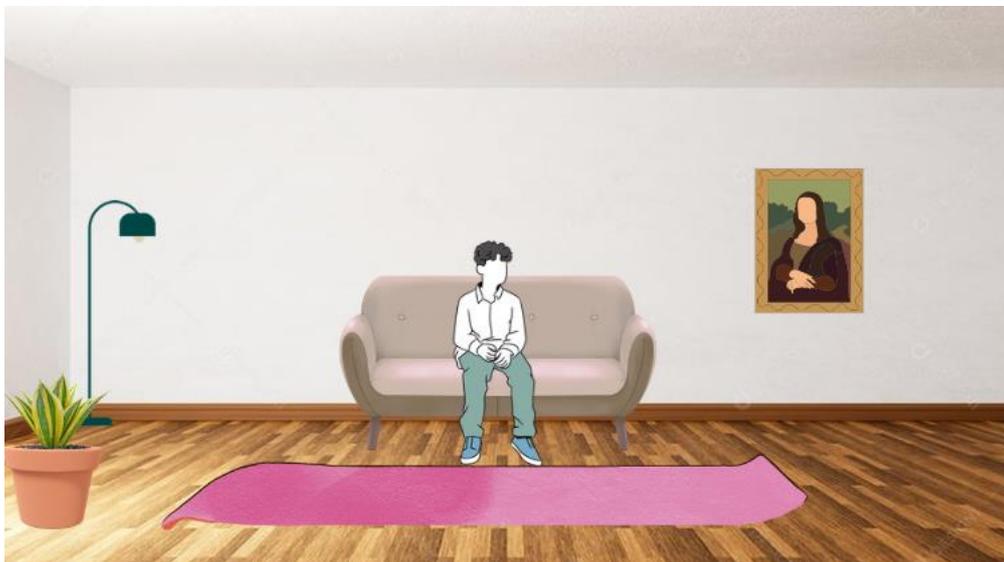
Essa é a primeira imagem a ser apresentada para iniciar o jogo (Imagem 2). O segundo aplicativo sugerido é para facilitar a passagem de uma imagem para outra, sempre utilizando o recurso de tela cheia (*full screen*), pois, desse modo, os participantes conseguirão enxergar melhor a imagem. O jogo funcionará da seguinte maneira: o professor mostrará a imagem para a turma através do projetor e pedirá para que eles observem todos os objetos e detalhes presentes na imagem, escolhendo um aluno para entrar no jogo. Então, o professor passará para a próxima imagem, na qual retirará um dos objetos. O objetivo do jogador é substituir com o próprio corpo o objeto retirado. O primeiro objeto será o gato, então a imagem projetada ficará dessa forma:

Imagem 3: Imagem 2 sem o gato



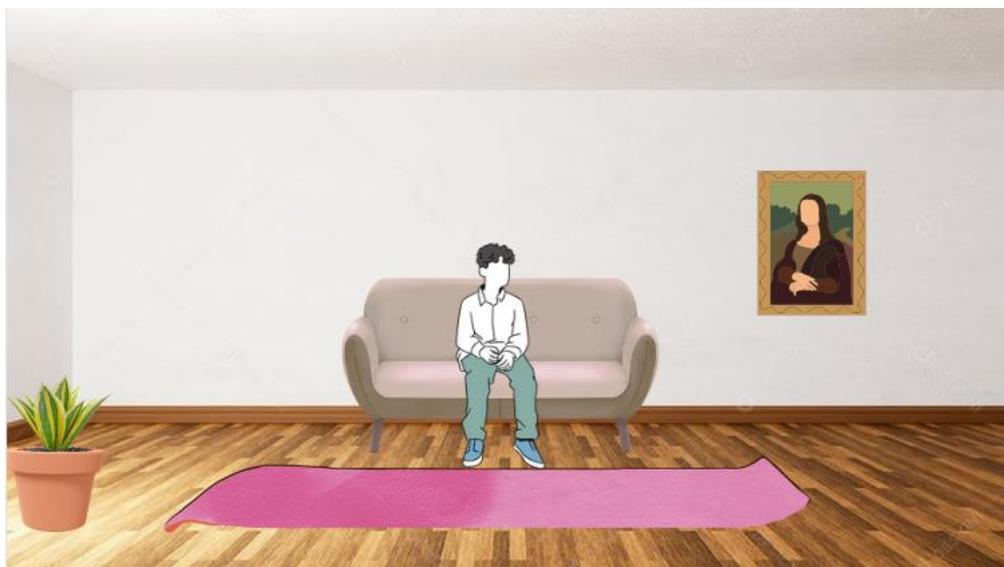
Depois, a mulher:

Imagem 4: Imagem 3 sem a mulher



Depois, a luminária:

Imagem 5: Imagem 4 sem a luminária



O jogo segue assim: a cada rodada, a retirada de um elemento e a inserção de um educando substituindo esse elemento. No fim, só teremos os corpos e a imagem da sala novamente. Quando terminar a composição, o professor pode colocar novamente a imagem da sala com todos os objetos e coisas para que a turma possa observar a transformação dos objetos virtuais para os corpos reais em jogo. O professor pode criar inúmeras possibilidades de composição, inclusive com a ajuda dos alunos. Antes de jogar,

o professor pode separar a turma em grupos e, em cada grupo, podem criar uma imagem para jogar.

Sugestão de número de jogadores: a depender do número de elementos sugeridos na imagem.

Quais habilidades esse jogo estimula? Expressividade corporal, criatividade e percepção do espaço e do coletivo.

2.2.5 Jogando com objetos, sombras, imagens e texturas

Como jogar?

Esse jogo utiliza-se do princípio da linguagem de teatro de sombras, uma vertente do campo do Teatro de Formas Animadas. Para tal, é necessário a explicação prévia da linguagem aos discentes para que eles possam compreender a teoria e experienciá-la na prática. O teatro de sombras é muito disseminado nas escolas e no teatro infanto-juvenil, por isso, é possível que muitos educandos já tenham tido contato com esse campo. Para a aplicabilidade desse jogo serão utilizados, além do projetor, um computador e um arquivo de PowerPoint, contendo as imagens que serão utilizadas durante as experimentações. Além disso, objetos dos alunos e do professor. De acordo com Valmor Beltrame (2015), há três elementos primordiais para a realização de um teatro de sombra, sendo eles:

1. A superfície ou tela para projeção das imagens.
2. O foco luminoso, que pode ser lanterna, vela, tocha e lâmpadas de distintas intensidades e formatos.
3. A silhueta ou objeto cuja forma será projetada na tela. A silhueta pode ser recortada em cartão, papel, tecido, objetos planos ou tridimensionais, materiais vegetais e o corpo humano. (p. 174).

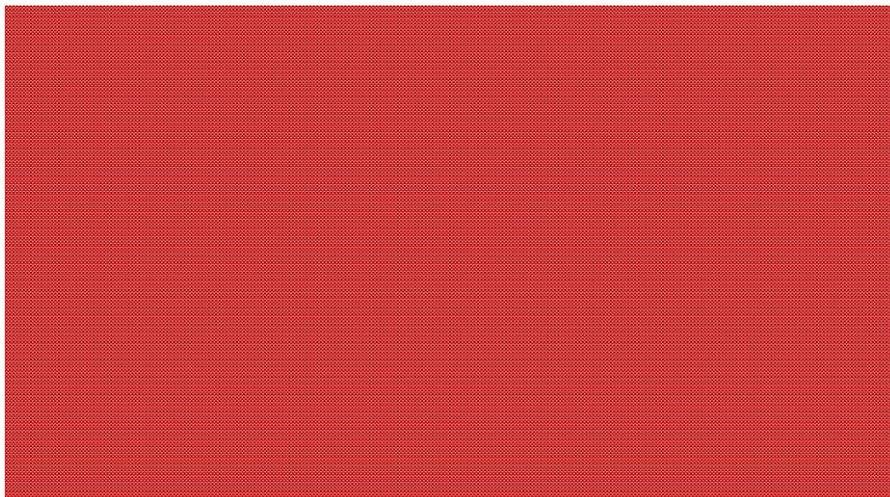
Ao considerar o modelo de sala de aula tradicional, como o espaço onde esse jogo ocorrerá, o item 1 será o quadro branco, o item 2 será a luz do projetor e o item 3 serão objetos advindos dos educandos, que devem ser solicitados em aula anterior ou até mesmo selecionados no dia da aula entre os materiais que eles usam no cotidiano na escola, como caneta, tesoura, papel, borracha, etc. Além disso, propõe-se a utilização de imagens a serem projetadas, trazendo texturas, cenários, cores, entre outras possibilidades que uma imagem pode sugerir.

Exemplo de imagens-texturas:

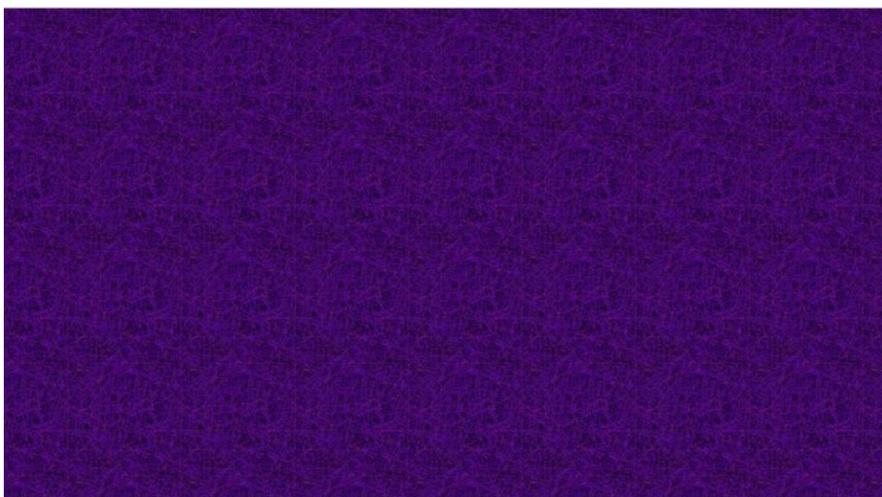
Textura 1



Textura 2



Textura 3



Exemplos de imagens-cenários:

Cenário 1



Cenário 2



Cenário 3



O professor-mediador pode solicitar que os discentes coloquem seus objetos escolhidos em cima de uma mesa onde, a cada rodada, todos os alunos poderão utilizar os seus objetos ou os demais. Nesse sentido, fomenta-se a noção de coletividade e compartilhamento. Individualmente, cada aluno se colocará na posição ao lado do projetor, escolhendo os objetos com os quais gostaria de estabelecer uma relação de jogo. Utilizando-se da imaginação, o educando transformará esse objeto em qualquer coisa que desejar, como um personagem, um outro objeto e até mesmo um cenário. À medida que o jogo acontece, o professor pode estimular, sugerir e propor desafios ao jogador de acordo com o grau de complexidade e subjetividade de cada improvisação.

Sugestão de número de alunos: Um a cada vez. Caso seja uma turma experiente: dois a cada vez.

Quais habilidades esse jogo estimula? Coordenação motora, coletividade, compartilhamento, criatividade, ludicidade e ressignificação de objetos.

2.3 CAIXA DE SOM

2.3.1 Quatro elementos: fogo, água, ar e pedra

Como jogar?

O professor-mediador precisará, previamente, pesquisar e armazenar os estímulos sonoros que serão utilizados nesse jogo. Nessa proposta foram utilizados sons de: fogo em brasa, pedras marroadas, ventania e água corrente. Esses sons foram encontrados e extraídos da *internet* e armazenados²⁷ no Deezer, um aplicativo de música, mas existem diversas formas de encontrar e armazenar esses áudios, como no próprio dispositivo de celular ou computador. Pode-se utilizar esse exercício também como aquecimento e consciência corporal.

Antes de iniciar o exercício, solicita-se que os participantes se espalhem pelo espaço, se possível deitados. Antes de colocar os sons, pode-se criar uma atmosfera de relaxamento com foco no estado de presença, pedindo que todos fechem os olhos, percebam a respiração, o estado do corpo naquele momento. É essencial que nesse momento haja, no silêncio, uma busca pela concentração, sendo um importante exercício para iniciar a aula em uma turma muito agitada. Ao construir essa atmosfera, o professor coloca o primeiro estímulo sonoro, podendo ser qualquer um dos quatro elementos, por exemplo, a ventania. Ele deve guiar a experiência, propondo estímulos, como: “Percebam que elemento é esse... Aos poucos, vocês vão se tornando esse elemento. Como o seu corpo-ar se move? Esse ar é uma brisa, um vento, uma ventania ou um furacão?” Dessa maneira, os educandos vão experienciando suas possibilidades corporais e sensoriais, jeitos de se deslocar pelo espaço, variação de peso, ritmo, formas, alturas, caminhos, etc. Cada vez propondo estímulos diferentes de acordo com cada elemento.

Depois que passar por todos os elementos nesse primeiro momento, inicia-se uma segunda etapa, onde o mediador solicitará que cada discente escolha um elemento e um movimento para representá-lo. Um de cada vez mostrará para a turma o seu movimento escolhido, numa espécie de experimentação. O professor pode traçar um trajeto onde esse movimento se inicia e onde se finda, delimitando um espaço específico.

²⁷ Existe uma função gratuita que possibilita descarregar no aplicativo um arquivo de áudio, desde que este esteja salvo no *smartphone*.

Em um terceiro e último momento, a turma é dividida em duplas e cada aluno criará um personagem a partir do elemento escolhido. Esse personagem pode conter a energia do elemento ou até mesmo a personificação dele. O desenvolvimento desses personagens desencadeia possíveis conflitos e narrativas cênicas. Como seria uma cena em que um educando escolheu o fogo e o outro água, por exemplo? E se a personagem fosse inspirada na energia do elemento, como a brisa (vento)? Essa personagem teria como características leveza, fluidez, calma e tranquilidade. Já uma personagem com a energia da pedra poderia ter como características um andar enrijecido, uma pessoa rabugenta e muito mal-humorada. Como seria o encontro dessas duas personagens? Quais possíveis conflitos poderiam ser explorados? Qual seria a relação entre elas? A partir desses estímulos há infinitas possibilidades de criação de personagens e cenas.

Sugestão de número de jogadores: primeiro momento: a turma inteira; segundo momento: individual; terceiro momento: duplas ou trios.

Quais habilidades esse jogo estimula? Experimentação sensorial, corporal e vocal, consciência espacial, concentração, imaginação e construção de personagens.

2.3.2 Códigos sonoros – experimentando linguagens

Como jogar?

Esse jogo teatral utiliza o espaço da sala de aula dividido entre “palco e plateia”. Com isso, pode-se aproveitar a disposição tradicional da sala de aula: corredores livres, intercalando fileiras de carteiras, e um espaço livre em frente ao quadro branco. Organizadas desse modo, as fileiras de carteiras tornam-se a plateia e o espaço em frente ao quadro transforma-se no espaço cênico para a improvisação. Ao estabelecer essa primeira regra para a turma, o professor-mediador explica as linguagens escolhidas para esse jogo, que são: 1) melodrama²⁸; 2) teatro musical²⁹; 3) cinema mudo³⁰. Essa escolha

²⁸ No século XIX, René-Charles Guilbert de Pixérécourt criou certos estereótipos que representariam o gênero melodramático: tendo como ponto fulcral o embate entre as personagens virtuosas e os vilões (a representarem hiperbolicamente o Bem e o Mal), o melodrama se pautaria no exagero sentimental, na presença de discursos grandiloquentes, na sanguinolência das cenas, na revelação de parentescos desconhecidos e na explícita vitória redentora da virtude (Botton, 2012, p. 13).

²⁹ O Teatro Musical ganha popularidade no Brasil no final do século XIX com o Teatro de Revistas. O gênero mescla as linguagens artísticas teatro, música e dança para contar uma narrativa cênica.

³⁰ Com o avanço da fotografia, surge a linguagem cinematográfica no final do século XIX. Nesse período, ainda não havia tecnologia capaz de captar som e imagem. Por esse motivo, os atores utilizavam-se apenas

foi pensada para trazer o máximo de expressividade vocal e corporal possíveis para este jogo. Além disso, a maioria dos educandos, de alguma maneira, já teve contato com essas linguagens: seja através de um filme, novela ou teatro. Depois de explicar as linguagens, é interessante perguntar aos educandos se já assistiram algo que os remeteu a alguma das linguagens mencionadas.

Ao finalizar a etapa teórica de conceituação, apresenta-se para a turma os códigos sonoros: para cada linguagem haverá um som específico, que induzirá a experimentação a seguir pelo caminho dessa linguagem. Além dos três sons (um para cada uma das três linguagens), haverá um quarto som (este indicará um experimento livre, ou seja, os jogadores poderão escolher a linguagem que desejar). O professor deverá colocar os quatro sons diversas vezes para que os jogadores identifiquem cada som e tentem memorizar. Após apresentá-los, o professor convidará de três a cinco jogadores (dependendo do número de educandos na turma) e pedirá que se posicionem de costas, um ao lado do outro, com certa distância para aguardar o comando. Por sua vez, o professor-mediador junto à turma, escolherá uma frase para iniciar o jogo teatral, como: “Não acredito! Herdei uma herança de um tio desconhecido!!!”. É importante que seja uma frase curta, pois os jogadores precisam memorizar a frase rapidamente (podendo improvisar dentro do contexto, caso esqueçam como é a frase exatamente).

A cada rodada, coloca-se um dos quatro sons para cada jogador. Ao colocar o som, o jogador vira-se de frente para a plateia e interpreta essa frase de acordo com o código sonoro: melodrama, teatro musical, cinema mudo ou linguagem livre. A expectativa gerada por não saber previamente a linguagem coloca os jogadores em pleno estado de alerta, aguçando sua capacidade criativa e de improvisação, além de fazer com que eles lidem com a quebra de expectativas, trazendo diversos aprendizados ao se depararem com o desafio de enfrentar o desconhecido.

Sugestão de número de jogadores: três a cinco.

Quais habilidades esse jogo estimula? Improvisação, memorização, quebra de expectativa, criatividade, interpretação e atenção.

dos gestos corporais para contar uma narrativa através de uma sequência de imagens. Esse período ficou conhecido como “cinema mudo”.

2.3.3 Códigos sonoros – improvisando linguagens

Como jogar?

Esse jogo é a continuidade do anterior. Dessa vez, ao invés da proposta ser uma espécie de experimentação, possui o caráter de improvisação cênica. Os comandos serão os mesmos, pois o intuito é que eles já estejam habituados e os dominem, para que não haja quebra no fluxo da improvisação. A organização espacial dividida entre palco e plateia permanece e a cada rodada, dois jogadores realizam a improvisação. O professor-mediador pode sugerir um tema, um lugar ou até mesmo uma ação para estabelecer o início do jogo.

Ao passo em que a improvisação acontece, o comando sonoro deve orientar de que modo a improvisação deve seguir: ou na linguagem do cinema mudo, teatro musical, melodramático ou livre. O professor deve estar atento para colocar o código sonoro como uma maneira de desafiar e propor novos caminhos para a cena. O código pode reafirmar, aprofundar algo que já está acontecendo, ou sugerir uma mudança drástica na narrativa, mesmo que indiretamente. De acordo com o nível de capacidade improvisacional da dupla, pode-se sugerir trocas cada vez mais rápidas das linguagens, o que trará um grau de dificuldade maior ao jogo.

O fato de os jogadores não terem a menor ideia de quando e qual código aparecerá, faz com que a improvisação ganhe uma atmosfera de atenção extrema, e coloca os jogadores atentos no aqui e agora. Além disso, a plateia apresenta um nível de alta concentração, sendo um exercício instigante para aplicar principalmente em turmas que apresentam características de desatenção, desconcentração e indiferença nas aulas de teatro.

Sugestão de número de jogadores: de dois a três.

Quais habilidades esse jogo estimula? Concentração, engajamento, atenção, improvisação, agilidade de pensamento, criatividade e expressividade vocal e corporal.

2.3.4 Radionovela

Como jogar?

Previamente, o professor deverá realizar uma pesquisa sonora, selecionar os sons que achar interessante e criar uma lista de reprodução para cada radionovela/temática que levará para a turma. A proposta é sugerir temas dramáticos, que lembrem as radionovelas³¹ e apresentar essa modalidade aos alunos que, em sua maioria, desconhecem essa linguagem. Para cada proposta, o professor deverá selecionar alguns sons/áudios na pasta, como nos exemplos a seguir:

I – “As tormentas da solidão”	
Áudio 1	som de chuva
Áudio 2	barulho de carro batendo
Áudio 3	música triste
Áudio 4	som de porta abrindo
Áudio 5	som de choro de bebê
Áudio 6	som de rádio fora do ar
II – “O dia em que o sol raiou novamente”	
Áudio 1	som de galos cantando
Áudio 2	música campestre
Áudio 3	barulho de vidro quebrando
Áudio 4	som de cavalo correndo
Áudio 5	som de campainha
Áudio 6	barulho de máquina de escrever

No dia da aula, o professor deve levar o dispositivo contendo as *playlists* criadas anteriormente, além de uma caixa de som. É importante construir uma ambientação propícia para aguçar a sensibilidade auditiva dos educandos, pois é um jogo que exige uma escuta muito atenta. Pode-se colocar os alunos que participarão da improvisação de costas para a plateia, vendar olhos dos jogadores ou até mesmo desligar as luzes da sala.

³¹ As radionovelas têm origem na Alemanha, na década de 1920. Um drama radiofônico no formato de narrativa folhetinesca sonora, a primeira radionovela brasileira foi ao ar em 1941, intitulada “Em busca da felicidade”. No elenco, atores como: Rodolfo Mayer, Zezé Fonseca, Isis de Oliveira, Floriano Faissal, Yara Sales, Amaral Gurgel, Lourdes Mayer, Saint Clair Lopes, Brandão Filho e Luís Tito, entre outros.

O professor, a cada rodada, escolhe dois alunos para a improvisação, deixando que eles escolham o tema ou sorteando.

A ideia é que os jogadores e o mediador estejam muito atentos ao jogo, pois o som será inserido no meio da improvisação, que pode iniciar já com o primeiro estímulo sonoro. No caso da radionovela “As tormentas da solidão”, a cena inicia com o som da chuva. De acordo com a necessidade da cena, o mediador pode retirar a música em corte seco ou abaixá-la gradativamente.

Com o desenrolar da improvisação, o professor deve inserir o áudio quando achar necessário para a trama. Os alunos também podem sugerir sonoridades realizadas com a própria voz ou corpo, no momento da cena, caso julguem necessário. Essa sugestão funciona bem em turmas em um grau mais avançado nas improvisações. Os temas podem se repetir, e para evitar que os jogadores sigam as mesmas narrativas das improvisações anteriores, o professor pode fazer como no jogo “*Pack de imagens*”, embaralhando os áudios, ao inverter suas ordens na *playlist*.

Sugestão de número de jogadores: dois a cada rodada.

Quais habilidades esse jogo estimula? Sensibilidade auditiva, atenção, concentração e improvisação.

2.3.5 Dublagem invertida

Como jogar?

Ao pensarmos na dublagem, em que a imagem ganha voz, pensemos no inverso: a voz ganhando imagem. O professor deverá selecionar áudios, podendo ser diálogos, narrações, entre outros, para esse exercício, de acordo com a faixa etária com a qual trabalhará. Outra possibilidade é utilizar as *podcenas*, criadas no jogo: “Criação de *podcenas (podcasts)*” apresentado neste caderno.

Com a utilização de uma caixa de som, o professor colocará os áudios e escolherá, de acordo com o número de pessoas envolvidas no áudio, o número de participantes. Estes deverão dar corpo à voz, expressando fisicamente o que está sendo falado, executando as ações e gestos objetivamente ou subjetivamente. O professor pode pausar o áudio e escolher outro jogador para dar continuidade, colocando mais de um educando para vivenciar o mesmo personagem/narrador. Isso é importante para que a turma perceba que cada pessoa se expressará de uma maneira distinta, criando diversas

imagens corporais. Além do uso do corpo, o professor pode propor que o jogador também utilize a voz para trazer sons que julgue necessários.

Por exemplo: no áudio, uma pessoa está triste, com voz de choro. Como trazer no corpo essa imagem? Cabe fazer som de choro para enfatizar ainda mais que essa pessoa está chorando? Outro exemplo: um narrador contando uma história de suspense, diz que o personagem se assustou. Como trazer esse susto para o corpo e para a voz? Caso o professor perceba que o educando não está utilizando o máximo de sua expressividade, pode estimulá-lo trazendo perguntas.

Sugestão de número de jogadores: individual ou em dupla.

Quais habilidades esse jogo estimula? Experimentação vocal, gestualidade, consciência corporal e sensorial.

2.4 SMARTPHONE

2.4.1 Pinturas secretas: jogo-imagem a partir de *QR Codes*

Como jogar?

Esse jogo propõe um diálogo com as artes visuais, pois o professor pode trabalhar com imagens de algum artista específico ou com obras que perpassem narrativas que gostaria de abordar. Outra sugestão, exemplificada no decorrer da explanação desse exercício, é trabalhar com algumas obras de pintoras e pintores conhecidos que evidenciam expressividades pulsantes. Essas imagens podem abrir caminhos para diversas interpretações subjetivas, e será a partir delas que o jogo se desenvolverá.

As imagens que serão utilizadas estão inseridas em uma atmosfera de mistério, pois os educandos não saberão quais são as imagens até as verem, como uma espécie de “jogo da sorte”. O professor, previamente, criará *QR Codes*³², cada qual com uma “pintura secreta”. Um exemplo de *site* para criar esses códigos digitais gratuitamente é o ME QR³³.

³² Espécie de código de barras digital, criado em 1994, pela companhia japonesa Denso Wave. É possível utilizar a câmera de *smartphones* para scanear esses códigos. Diferente do código de barra, que armazena um código numérico, os *QR Codes* podem armazenar outros tipos de arquivos, como documentos, imagens, *sites*, etc.

³³ Disponível em: <https://me-qr.com/>.

Existem diversos *sites*³⁴ como esse e podem ser encontrados com facilidade através de uma breve pesquisa na internet. Cabe ressaltar que a quantidade de imagens utilizadas dependerá do número de alunos na turma e o número de duplas ou grupos definidos para a atividade. Exemplos de pinturas:

Imagem 1: The tea, de Mary Cassatt, 1880



³⁴ Ao escolher o *site* que será utilizado para gerar o *QR Code* é preciso verificar se possui a função armazenar imagens no código, pois alguns disponibilizam apenas a opção de armazenar *links*.

Imagem 2: As respigadoras, de Jean-François Millet, 1857



Imagem 3: A lição de anatomia do Dr. Tulp, de Rembrandt, 1632



Imagem 4: O violeiro, de Almeida Júnior, 1899



Imagem 5: O grito, de Edvard Munch, 1893

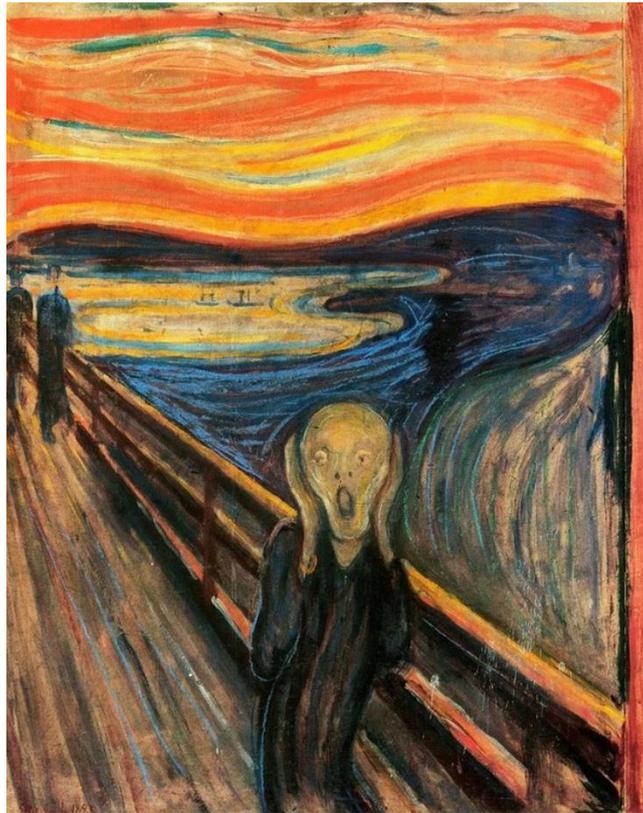


Imagem 6: Quadro da série: “Brincadeiras de criança”, de Ivan Cruz, 2008



Imagem 7: *A friend in need*, de Cassius Marcellus Coolidge, 1903



Imagem 8: *Pescando*, de Almeida Júnior, 1894



Imagem 9: Velho homem em tristeza, de Van Gogh, 1890

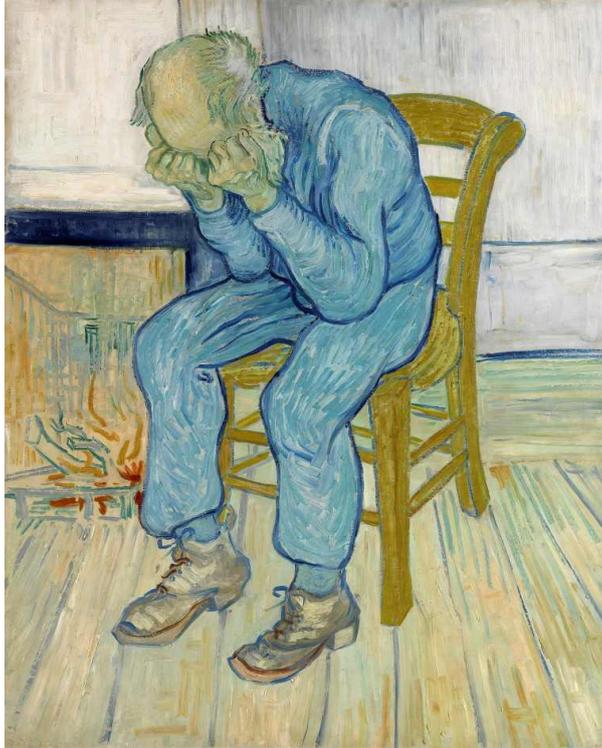


Imagem 10: Criança morta, de Cândido Portinari, 1944



QR Codes contendo, na ordem, as imagens 1 a 10:





Ao criar os *QR Codes* de todas as imagens selecionadas, o professor levará para a aula esses códigos impressos, dividirá a turma em duplas e/ou trios e pedirá que um educando seja representante de cada coletivo criado. Os representantes escolherão uma imagem secreta. Caso o número de grupos seja maior que o número de imagens, o professor pode deixar que dois ou mais grupos escolham a mesma imagem, deixando essa possibilidade para última instância. O mais interessante é que as imagens sejam diversas e pouco repetidas.

Após a escolha da imagem secreta, o aluno “lerá” o *QR Code* através de seu próprio celular. Caso alguém não possua acesso a um celular, o professor pode ler com o seu próprio *smartphone* e mostrar a dupla/grupo. Outro ponto importante é avisar com antecedência a turma o dia em que será utilizado o aparelho eletrônico, para que possam levá-lo para a escola. Abordar o uso do celular com o viés educativo possibilita aproximar os alunos à linguagem teatral através do caráter tecnológico.

O jogo pode acontecer de duas formas:

1. As duplas e/ou trios devem observar e analisar a imagem sorteada, e a partir de suas perspectivas e interpretações, criar uma dramaturgia escrita, usando como ponto de partida a obra.
2. As duplas e/ou trios, devem reproduzir essa obra de acordo com as suas interpretações, criando uma imagem estática inspirada na pintura. Depois de criar essa imagem, pode-se sugerir que o desenvolvimento de outras duas: uma que antecede e outra que sucede a imagem primária.

Sugestão de número de jogadores: a turma inteira, separados em duplas e/ou trios.

Quais habilidades esse jogo estimula? Apreciação estética de obras de artes visuais, criação dramaturgica, pensamento crítico, criatividade, coletividade, imaginação e expressividade corporal.

2.4.2 Criação de PodCenas (*Podcasts*)

Como jogar?

Nesse exercício será utilizado um gravador de voz disponível em *smartphones*. Pode-se trazer novamente a referência das radionovelas, considerando que um dos objetivos desse jogo é fomentar a sensibilização da experiência sonora. O professor conduzirá os educandos a criar uma história que pode ser improvisada, inspirada em alguma peça teatral ou gerada a partir de algum estímulo imaginário, sensorial, visual, histórico, entre outros. Para exemplificar, será utilizado como estímulo propulsor brincadeiras de infância. O professor pode contar aos alunos algumas dessas brincadeiras, compartilhando também imagens e vídeos que possam ilustrá-las. Além disso, pode solicitar que os educandos façam uma pesquisa prévia em casa, entrevistando seus pais, avôs, tios sobre esse universo, perguntando-lhes quais eram as brincadeiras da sua infância, como eram as regras, e qual era a sua preferida.

Ao finalizar a parte de ambientação e pesquisa acerca do universo das brincadeiras de rua, o professor pedirá que os alunos criem, em duplas ou trios, *podcenas*: uma dramaturgia contendo personagens, ambiente, situações e possíveis conflitos, baseando-se em todo o material que coletaram e aprenderam em casa e em sala de aula. Após a elaboração, os discentes gravarão essa história usando um gravador de voz. Assim como nas radionovelas, pode-se propor que eles criem, além da história, uma paisagem sonora, utilizando sons que podem ser extraídos de objetos, do corpo e da voz. Cabe ressaltar a importância da utilização de diálogos nas gravações, para que eles não usem apenas o caráter narrativo. Depois de experimentarem e gravarem as dramaturgias em formato de *podcast*, o professor irá passá-las em aula para que toda a turma possa ouvir as histórias.

Sugestão de número de jogadores: a turma inteira no primeiro momento e, no segundo, duplas ou trios.

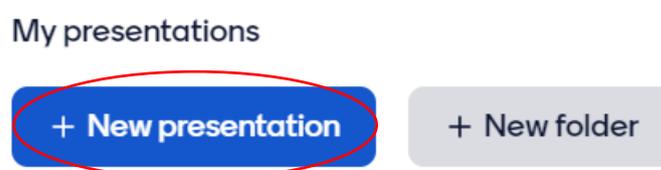
Quais habilidades esse jogo estimula? Imaginação, criação dramática, expressividade vocal, escuta, atenção.

2.4.3 Nuvem de palavras: dramaturgia(s) criativa(s)

Como jogar?

Para esse jogo serão necessários três tipos de equipamentos eletrônicos: computador, projetor e celulares. O computador e o projetor devem ser providenciados pelo próprio professor, a fim de servirem como suporte para a atividade dramática. Os celulares serão os dispositivos utilizados pelos educandos para adentrarem o universo digital, participando efetivamente da primeira etapa do jogo: a criação de uma nuvem de palavras. Dessa maneira, os discentes não precisam se expor, dizendo suas palavras ao coletivo explicitamente. De modo anônimo, eles podem colocar o que quiserem na nuvem, sem que ninguém saiba quem escreveu o quê. Essa possibilidade permite que eles possam se expressar sem receio de um julgamento.

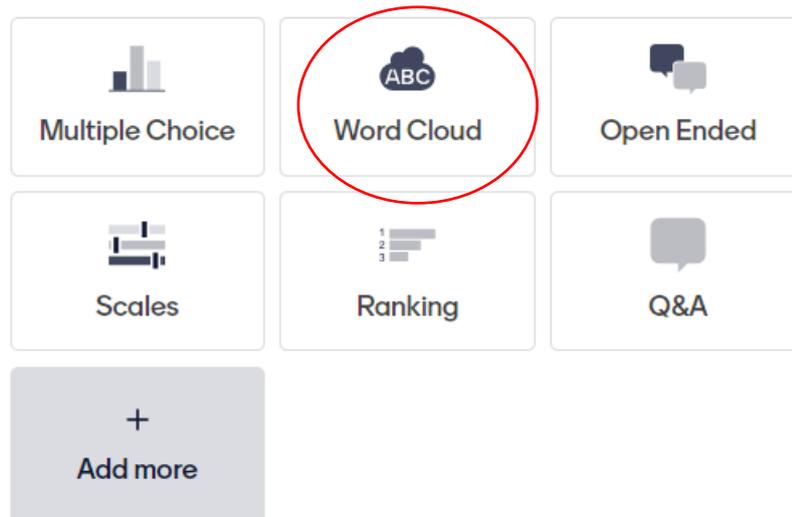
O site utilizado que possibilita a criação da nuvem de palavra interativa e simultânea é o Mentimeter³⁵, porém, existem diversos outros *sites* que disponibilizam ferramentas com essa finalidade. Embora o *site* esteja em inglês, a forma de manuseio é intuitiva e de fácil compreensão. O professor precisará fazer um breve cadastro para utilizá-lo em sua versão gratuita. Na página inicial, basta selecionar a opção “*New presentation*”:



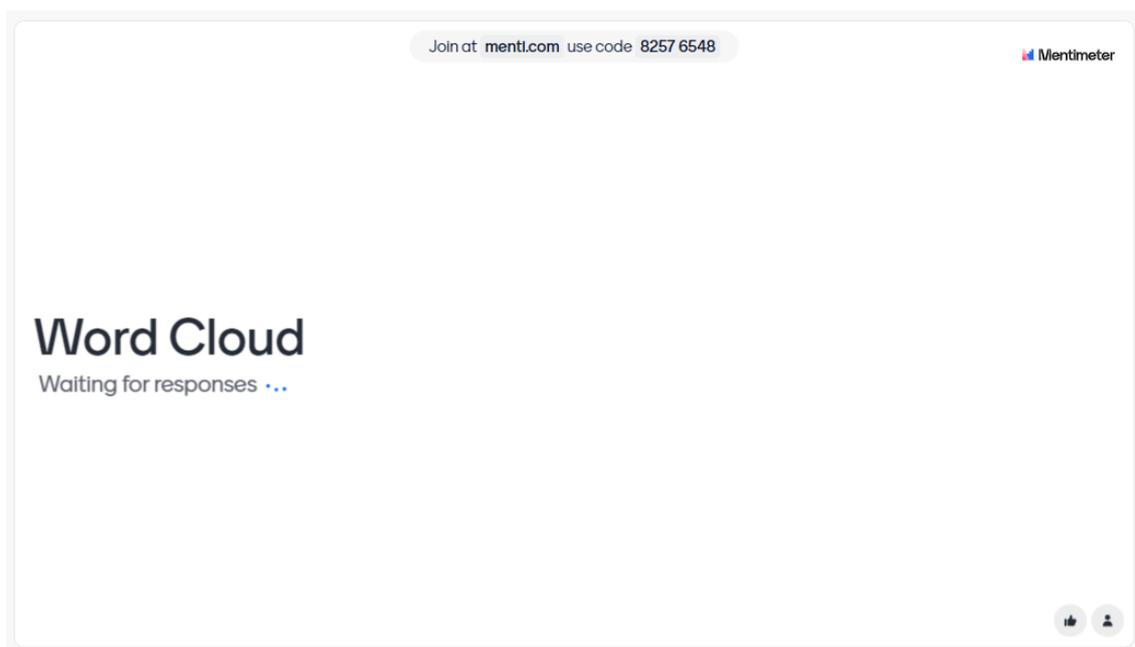
Depois disso, escolher a opção: “*Word Cloud*”. Cabe ressaltar que o site disponibiliza outras opções de formulário, como enquete, gráfico, etc.

³⁵ Disponível em: <https://www.mentimeter.com/>.

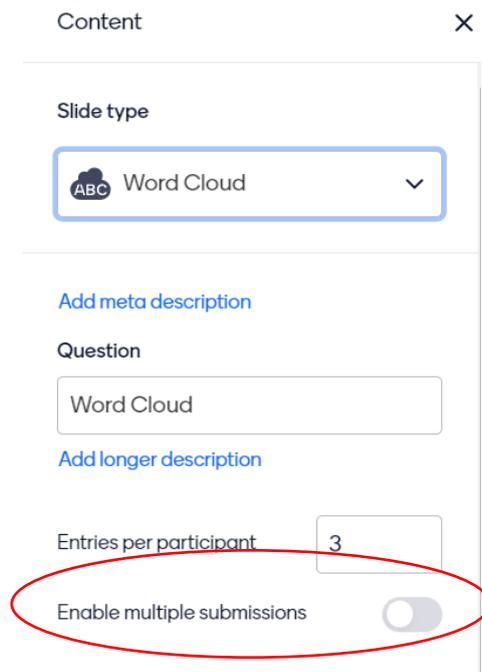
Popular question types ?



Após a seleção, aparecerá uma grande tela em branco, onde serão expostas todas as palavras inseridas pelos educandos:



Ao lado desse quadro, o professor deve escolher quantas palavras cada participante pode escrever, contribuindo para a formação dessa nuvem:



Dependendo do número de participantes, o professor pode organizá-los em duplas ou trios para responder, pois a versão gratuita do *site* tem número limitado de respostas por mês (50).

Após selecionar o número de palavras por participante, no canto superior da tela à direita há um botão escrito “*Share*”, por meio do qual o professor pode gerar um *link* ou *QR Code* para que os participantes acessem a nuvem.



Como haverá um projetor e um computador conectado para compartilhar a nuvem de palavras quando estiver pronta, sugere-se o uso do *QR Code*, pois este poderá ser projetado e os alunos podem scanear o código rapidamente:



[Click to download as image](#)

O professor deverá criar algum questionamento que permeará o processo de imaginação para a escolha das palavras e, posteriormente, a construção dramatúrgica.

Caso a turma já esteja trabalhando alguma temática importante, até mesmo em outra disciplina, o professor pode aproveitar para estimular essa atmosfera na aula de teatro. Digamos que a turma esteja trabalhando acerca do tema *bullying*. Cabe ao professor formular uma pergunta que estimule o debate e o pensamento crítico-social sobre esse assunto. Outro exemplo: caso a turma esteja ensaiando uma peça de teatro, quais temáticas existem na peça que poderiam ser abordadas nesse exercício?

Os caminhos são múltiplos e diversos, fazendo com que esse jogo teatral seja um grande coringa para trabalhar linguagens, temáticas e até mesmo fomentar debates importantes, para, em seguida, construir uma dramaturgia criativa e coletiva. Vamos utilizar como ponto de partida, para exemplificar, o seguinte questionamento: “Que aprendizado você quer deixar para o mundo?” Cabe enfatizar aos alunos que respondam de forma sucinta, objetivamente ou subjetivamente. Não existem palavras e termos certos ou errados, e sim a visão de cada um acerca da pergunta. Exemplo de como a nuvem de palavras ficaria após algumas respostas:

Imagem 1: Nuvem de palavras gerada no Mentimeter



Depois de ter gerado a nuvem, o professor pedirá que os participantes (individualmente, em dupla ou trio) criem uma dramaturgia utilizando essas palavras como ponto de partida e inspiração. Pode solicitar que coloquem, obrigatoriamente, uma quantidade de palavras presentes na nuvem dentro da escrita dramática ou que essas palavras sirvam apenas de estímulo propulsor para a criação. Após esse momento, os

alunos podem apresentar a cena para a turma em formato de cena ou através de imagens gestuais e estáticas.

Sugestão de número de jogadores: primeira parte – criação da nuvem: a turma inteira. Segunda e terceira partes – criação dramaturgicamente e apresentação de cena ou imagens: individual, em dupla ou trio.

Quais habilidades esse jogo estimula? Senso crítico e reflexivo, criatividade, coletividade, escrita criativa, expressividade vocal e corporal.

2.4.4 Peixe-lanterna e seu cardume

Como jogar?

A criação desse jogo surgiu a partir da experiência com o jogo “Floresta de sons”, criado por Augusto Boal³⁶. A proposta apresentada aqui, porém, utiliza a lanterna do celular como estímulo para o caminhar dos educandos. Na “Floresta de sons”, os educandos são divididos em duplas, onde um jogador é responsável por criar um som com a voz ou com o corpo, e o outro precisa seguir esse estímulo de olhos fechados. Nesse jogo, apenas um aluno será o “guia”, sendo responsável por manusear a lanterna. Já os outros serão uma espécie de coro, um cardume. Para a aplicabilidade desse jogo, é imprescindível que a sala de aula possua cortinas, pois sem um ambiente escuro o comando da luz não funcionará.

O professor precisará eleger um jogador que será o peixe-lanterna, responsável por guiar o cardume através do comando da luz. Os demais jogadores serão um conjunto de peixes, ou seja, precisam estar todos próximos. O peixe-lanterna atrairá o cardume através da luz do celular, porém, não ficará acesa o tempo todo. O jogador-guia deverá piscar a lanterna e a cada vez que isso ocorrer, significa que o cardume pode dar um passo. Por exemplo: se a luz pisca três vezes, o conjunto de peixes dará três passos em direção à luz. O educando que guia pode se locomover pelo espaço, surpreendendo os outros alunos em outra direção, explorando, dessa maneira, diversos caminhos.

O jogo pode ganhar dois desdobramentos: 1) O guia pode propor outros personagens para o cardume, como: “A partir de agora, vocês são um grupo de idosos e

³⁶ Augusto Boal foi um Diretor e Dramaturgo brasileiro de mais relevância para a história da pedagogia teatral no Brasil. Ele criou o sistema “Teatro do Oprimido”, deixando diversas obras e contribuições para o campo de estudo.

idosas”. Outro exemplo: “Agora vocês irão se locomover como se fossem águas-vivas”;
2) Seguindo o princípio do jogo, onde há o guia (peixe-lanterna) e os seguidores (cardume), o professor pode colocar outros alunos na posição de peixe-lanterna, propondo assim um novo desafio: os discentes podem ser guiados pelo peixe-lanterna A e B, fragmentando, dessa maneira, o cardume.

Sugestão de número de jogadores: a turma inteira.

Quais habilidades esse jogo estimula? Estado de alerta, percepção, coletividade, consciência corporal e espacial.

2.4.5 Construção dramática através do ChatGPT

Como jogar?

O ChatGPT é um aplicativo disponível para *smartphones* desenvolvido pelo laboratório de pesquisa de inteligência artificial estadunidense OpenIA. O intuito desse aplicativo é criar, através da inteligência artificial, textos complexos e extensos em uma tentativa de respostas mais humanizadas, não exatas e não padronizadas. No universo escolar, esse tema tem trazido diversas reflexões positivas e negativas acerca do uso dessa tecnologia no campo educativo. O objetivo de utilizar esse aplicativo para esse exercício teatral não visa entrar nesse campo complexo e inesgotável dessas discussões, e sim, propor uma forma de utilização pedagógica dessa ferramenta.

Nas aulas de teatro, um dos principais desafios é ensinar o que é dramaturgia e como desenvolvê-la. Muitos alunos possuem dificuldade de entender a diferença entre um texto literário e um texto dramático. Se considerarmos a falta de contato desses educandos com peças teatrais, aprofunda-se ainda mais a falta de entendimento sobre esse gênero. Por isso, a utilização desse aplicativo tem como intuito aprofundar o estudo do texto dramático, fomentando a capacidade criativa dos educandos.

O professor, inicialmente, pedirá que os alunos criem uma sinopse de uma história em dupla. Essa sinopse precisa conter as perguntas que englobam o conceito de estrutura dramática cunhado por Viola Spolin: quem (personagem ou personagens), onde (lugar) e o quê (ação). Após criar a sinopse e baixar o aplicativo, com a ajuda do professor, os alunos colocarão essa sinopse no ChatGPT, solicitando que o aplicativo crie um diálogo baseado nessa sinopse. Exemplo:

Imagem 1: Print do ChatGPT



BEATRIZ FREITAS

Sinopse: dois meninos jogando futebol. Um cai e se machuca. Os dois brigam porque perderam o jogo.

Criar um diálogo com essa sinopse



CHATGPT

Menino 1: (frustrado) Ah, cara, como você pode ter perdido esse gol? Era nossa chance de vencer!

Menino 2: (defensivo) Desculpa, foi um acidente, escorreguei na grama molhada.

Menino 1: (irritado) Acidente ou não, isso custou o jogo! E agora, olha só, você se machucou também!

Menino 2: (com dor) Eu sei, foi um lance azarado. Mas você não precisa ficar gritando comigo.

Menino 1: (arrependido) Desculpa, eu só estava chateado. Vamos lá, eu te ajudo a se levantar. O jogo acabou, não vale a pena brigar por isso.

Menino 2: (aceitando a ajuda) Tudo bem, a gente podia ter vencido, mas pelo menos não vamos perder nossa amizade por causa disso, certo?

Menino 1: (sorrindo) Claro, amigo. Amizade em primeiro lugar. E na próxima vez, a gente treina mais para vencer juntos!

A dramaturgia gerada pela inteligência artificial será o texto base, ou seja, uma primeira ideia. A partir dele, os educandos podem acrescentar e/ou modificar o que acharem necessário. Depois que a dramaturgia estiver pronta, o professor pode pedir que eles a decorem e apresentem em formato de cena para toda a turma.

Sugestão de número de jogadores: em dupla.

Quais habilidades esse jogo estimula? Escrita criativa, imaginação, criação de personagens e memorização.

3 APRESENTAÇÃO	91
3.1 REFLETOR DE LED	92
3.1.1 Árvore, Pantera, Meteoro!	92
3.1.2 Invasão Alienígena	96
3.1.3 Colorindo a Voz	98
3.1.4 Improvisando com Cores e Emoções	102
3.1.5 Ator e Narrador: Cores e Emoções	104
3.2. PROJETOR	107
3.2.1 <i>Pack</i> de Imagens	107
3.2.2 Cine-dublagem	109
3.2.3 Televisão	111
3.2.4 Corpo-coisa-objeto: composição de imagem	114
3.2.5 Jogando com objetos e sombra	116
3.3 CAIXA DE SOM	120
3.3.1 Quatro Elementos: Pedra, Fogo, Ar e Água	120
3.3.2 Códigos Sonoros – experimentando linguagens	121
3.3.3 Códigos Sonoros – improvisando linguagens	123
3.3.4 Radionovela	125
3.3.5 Dublagem invertida	127
3.4 SMARTPHONE	130
3.4.1 Pinturas Secretas: Jogo-imagem a partir de <i>QR Codes</i>	130
3.4.2 Criação de PodCenas (<i>Podcasts</i>)	133
3.4.3 Nuvem de Palavras: Dramaturgia(s) Criativa(s)	134
3.4.4 Peixe Lanterna e seu cardume	137
3.4.5 Construção Dramatúrgica através do Chat GPT	139

3 APRESENTAÇÃO

Neste caderno, abordarei, através do estudo de casos³⁷, como foi a experiência com os jogos teatrais descritos no Caderno 2, ministrados para discentes do ensino fundamental I e II do ensino básico. Essas investigações ocorreram, durante o ano letivo de 2023, nas seguintes turmas: 5º ano, integral (3º, 4º e 5º ano) e teatro extra (6º e 7º ano) da Escola Ampla, localizada nos bairros Penha e Pilares, situados na Zona Norte do Rio de Janeiro.

Ao propor a investigação de uma metodologia que utiliza tecnologias como um possível recurso para o ensino-aprendizagem da linguagem teatral, o intuito desse caderno é resgatar essas experiências, analisando os êxitos, desafios e fracassos desses experimentos.

Pretende-se, com este caderno, evidenciar como a educação teatral atrelada à tecnologia pode gerar interesse, concentração e coletividade. Para além dessas habilidades, o teatro é capaz de despertar os afetos. Hoje, muitas escolas, gestores e disciplinas não se preocupam com este último, tão essencial para a formação cidadã dos educandos. Na sociedade atual, marcada pelo uso excessivo de tecnologias digitais, as crianças e adolescentes estão cada vez mais imbuídas de um olhar egocentrado e menos sensível para compreender o outro e o mundo. Sendo assim, utilizar tecnologias como aliadas à educação, é uma tentativa de desvilitá-la. Ao mesmo tempo, inspirada nas pedagogias de Paulo Freire (2015) e bell hooks (2013), busco construir, através desse processo, uma pedagogia pautada pela resistência, pela afetividade e pela liberdade.

Por fim, essas experiências ressaltam a importância dos jogos teatrais para o ensino do teatro nas escolas e na construção da autonomia dos educandos, contribuindo com as discussões acerca do papel do teatro na educação e da inserção de tecnologias nas aulas como importantes aliados para a prática educativa e, assim, promover novas perspectivas para o fazer teatral no ensino básico.

³⁷ Os relatos de experiências apresentam-se a partir do método de pesquisa de estudo de caso.

3.1 REFLETOR DE LED

3.1.1 Árvore, pantera, meteoro!³⁸

Quando entrei na sala de aula, fui recepcionada com alguns abraços e sorrisos ansiosos, que geralmente precedem a pergunta: “Professora, o que vamos fazer hoje na aula de teatro?” A aula tem duração de 40 minutos e nessa turma são em média 30 discentes bastante participativos. Poucos são aqueles que não querem participam dos exercícios teatrais. Nesses casos, o educando demonstra inibição e receio diante do olhar do outro. Superar esse medo do julgamento é um dos principais obstáculos do jogo. Segundo Jean Pierre Ryngaert (2009, p. 45):

A paralisia [...] se traduz, sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios olhos, a famosa consciência de si. Essa timidez difícil de superar impede toda manifestação vocal ou motora, torna desajeitados sujeitos que habitualmente não o são.

Essa inibição, às vezes, é dissolvida pela curiosidade de vivenciar a experiência, pois “o jogo facilita uma espécie de experimentação sem riscos do real, na qual a criança se envolve profundamente” (Ryngaert, 2009, p. 39). O educando que se vê paralisado diante do olhar do outro, ao ver esse outro jogando, divertindo-se e sentindo prazer ao jogar, percebe que a experiência do jogo não retrata um espelho total de realidade, mas apresenta outras possibilidades desta, de si e do próprio jogo.

Retirei da bolsa um refletor de *led* para dar início ao jogo, imediatamente surgiram expressões interessadas que se transformaram rapidamente em falas curiosas: “Isso é luz?”, “Você comprou ou é da escola?”. Ao ligar o equipamento à tomada, fiz alguns acordos com a turma: terem cuidado com o refletor – pois é móvel e fica posicionado no chão –, cuidado para não tropeçar no fio, não gritar quando apagarem as luzes (quem nunca esteve em uma sala de aula quando faltou luz na escola, ou quando alguém, sem querer, esbarrou no interruptor de luz?), não conversar ou tecer comentários durante o exercício e observar com bastante atenção quando não estiver no papel de jogador. O intuito era fomentar a ideia de que a observação faz parte da construção do aprendizado, de que também há o “aprender” no “observar” e não apenas no “fazer”, o

³⁸ Dia 13 de março de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma integral (3º, 4º e 5º ano).

que é de extrema importância para uma educação estética e crítica no âmbito da pedagogia teatral.

Esses acordos se tornam necessários ao considerar o contexto escolar, onde esses educandos não estão acostumados com essa estrutura de aula e, além disso, muitos estavam realizando aulas de teatro pela primeira vez na escola (o teatro só faz parte da grade curricular na 5ª série e para as turmas integrais). Após estabelecer esses acordos, iniciou-se a explicação do jogo teatral: há três tipos de personagens/situações e cada uma delas corresponde a um plano (alto, médio e baixo) e uma cor específica:

Quadro 1: Proposta de personagens/comandos

Personagem/comando	Plano que explora	Cor
Árvore	Plano alto	Verde-escuro, porque lembra floresta, mata, natureza, etc.
Pantera	Plano médio	Vermelho, pois remete ao perigo, ao estado de alerta e prontidão, etc.
Chuva de meteoro	Plano baixo	Azul-escuro, lembrando noite, céu, estrela, chuva, etc.

No início da atividade, os educandos ficaram surpresos com cada cor que aparecia, como se o equipamento eletrônico fosse uma espécie de aparato mágico. Escolhi de quatro a cinco jogadores para finalmente iniciar o jogo teatral. Conforme trocávamos as cores, os educandos jogavam com seus corpos, modificando-os a cada troca de comando. À medida que o nível de concentração foi aumentando, os jogadores ficaram cada vez mais atentos às trocas de cores, personagens, situação. Então, passei a introduzir novos desafios, por exemplo: em um dado momento em que eles faziam a imagem de “árvore”, pedi para que aparecesse o vento, balançando as folhas e os galhos dessas árvores (corpos). No início, alguns educandos apresentaram certa dificuldade para trazer movimento à imagem: como ser árvore e ao mesmo tempo reagir ao vento, enquanto corpo-árvore? Aos poucos, eles foram se rendendo à ludicidade, que é a característica principal do jogo e, assim, conseguiam experimentar ser vento, galho, folha e árvore, através da gestualidade.

Outro desafio que foi proposto, ainda nesse jogo teatral, exigiu que a atenção se intensificasse, pois comecei a introduzir outras cores que não estavam antes e que não possuíam comandos específicos, como a cor rosa. Ao introduzir essas cores, pedi para

que os jogadores não fizessem nada, continuassem atentos ao que estava sendo proposto, até que outro comando-cor válido fosse acionado. Inicialmente, ao se depararem com esse novo desafio, os educandos tenderam a se confundir, principalmente quando eram acionadas cores parecidas aos comandos pré-estabelecidos (como o roxo, que lembra o azul escuro). A ansiedade, nesses casos, se confundia à prontidão. Aos poucos, os jogadores foram descobrindo os códigos do jogo, libertando-se da expectativa de “acerto”, em vez disso, foram criando gosto pela experimentação e descoberta de seus corpos, gestos e expressões.

Figura 3: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023³⁹



³⁹ Todas as fotos usadas neste caderno, em que não há indicação de fonte, foram feitas por mim e fazem parte de meu acervo pessoal. Os responsáveis pelos discentes assinaram a liberação de imagens.

Figura 4: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Figura 5: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



3.1.2 Invasão alienígena⁴⁰

Na unidade da Penha, da Escola Ampla, há uma sala vazia apenas com alguns tatames, um quadro branco, cortinas rasgadas, uma TV e uma mesa. Esse ambiente é utilizado para os tempos de “recreação e *game*”, que fazem parte da grade curricular da turma integral, composta por educandos que estudam no turno vespertino e matutino. A minha aula de teatro, no 5º ano do ensino fundamental I, nesta unidade, acontece no 1º tempo e, nesse dia, levei os educandos para esse espaço. Às vezes, não é possível realizar a aula nessa sala, dependendo da logística das aulas de outras disciplinas.

Pedi para que os alunos retirassem os sapatos e se sentassem no tatame, enquanto eu organizava a sala, colocando o refletor em um lugar estratégico. Iniciei o exercício utilizando como inspiração o drama como método para explicar o jogo. Ao iniciar dessa maneira, estabeleci uma atmosfera de suspense, dizendo que a escola estava sendo “invadida” por “alienígenas”. Os educandos começaram a ficar empolgados e teceram comentários, entrando nesse jogo que se encontra na zona intermediária⁴¹: espaço no entre psíquico (dentro/fora), definido como campo de experimentação criativa. Continuei a fomentar essa atmosfera lúdica: “Os alienígenas estão entrando nas salas em discos voadores e lançando raios lasers!”. “Quem é atingido pelo raio laser se transforma em alienígena. Cuidado!”. Enquanto eu ia narrando essa situação fictícia, modificava as cores do refletor para estabelecer códigos, como: azul-escuro ao falar de discos voadores; vermelho, ao falar de raio *laser*; e verde-escuro, ao falar de “transformar-se em alienígena”.

Depois de anunciar o que estava acontecendo ficcionalmente na escola, chamei quatro educandos para participar da primeira rodada. Quando a luz estivesse azul-escuro, significava que os discos voadores estavam entrando na sala, então, eles tinham que pular. Quando estivesse vermelha, os alienígenas estavam lançando raios *lasers*, então tinham que se abaixar para se desviarem. E quando a luz estivesse verde-escuro, significava que os jogadores foram atingidos e, assim, se transformariam, por alguns segundos, em zumbis-alienígenas. Esse exercício cênico foi inspirado na brincadeira “morto ou vivo”, tradicional e muito popular no Brasil. Nessa antiga brincadeira da nossa cultura popular, havia uma pessoa responsável pelos comandos: “morto” ou “vivo”. E os demais

⁴⁰ Dia 14 de março de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma 5º ano (tarde).

⁴¹ Para o psicanalista Donald Woods Winnicott (2019), a zona intermediária é espaço que é ao mesmo tempo dentro e fora do *self*, um território entre o mundo interno da criança e o mundo externo.

participantes deveriam seguir os comandos corretamente; caso errassem o comando (ou uma sequência criada pelos comandos), estariam fora da partida.

Quando o líder dissesse “morto”, os participantes deveriam prontamente se abaixar. Esse comando equivaleria ao comando “raio *laser*”. Já quando o líder dissesse “vivo”, os participantes deveriam levantar-se (ficar de pé). Esse comando se equivaleria ao “disco voador”, porém, com uma adaptação, a de pular, em vez de apenas ficar de pé. Na brincadeira popular, os participantes deveriam seguir os comandos de uma pessoa diretamente, já no jogo teatral “Invasão alienígena”, além da dramaticidade estimulada pelo imaginário, os jogadores são induzidos ao comando não pela indicação do professor-mediador diretamente, mas sim pela cor da luz do refletor. Sendo assim, o professor não precisa dizer os comandos, podendo trazê-los a partir do refletor somente.

Assim, como na brincadeira “morto ou vivo”, o jogo teatral também possui graus de dificuldade: seja pela velocidade da troca da luz, pela dificuldade da sequência de cores e pela possibilidade de confundir os educandos ao introduzir outras cores. O interessante de se trabalhar esse jogo teatral é fomentar seu caráter lúdico, despertando o imaginário criativo dos educandos.

Esse mesmo jogo desdobrou-se na criação de cenas. Os educandos formaram duplas e a primeira regra era que um deveria ser humano e o outro alienígena. A segunda regra era que não poderia ter falas. Portanto, eles deveriam continuar explorando a linguagem corporal e onomatopeias. Algumas das cenas retrataram os mesmos conflitos estabelecidos na primeira etapa do exercício, mesmo que isso não tenha sido uma regra pré-definida. Uma única cena apresentou um conflito distinto, em que os educandos criaram um novo significado para essa relação conflituosa entre o ser humano e o alienígena: no final, após uma grande luta entre as personagens, eles decidiram deixar de lado os “raios *lasers*” no chão e selaram a paz através de um abraço, o que determinou o fim da cena.

Figura 6: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Figura 7: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



3.1.3 Colorindo a voz⁴²

Essa atividade foi desenvolvida com a turma integral A, composta por educandos do 1º, 2º e 3º ano do fundamental I, que estudam durante o turno vespertino e matutino na escola. No período da manhã, eles realizam atividades extracurriculares, como teatro,

⁴² Dia 14 de março de 2023, Pilares, Rio de Janeiro-RJ. Turmas Integral A (1º, 2º e 3º ano) e 5º ano (manhã).

música, judô, artes, entre outras. Alguns discentes já estão na escola e participam dessa turma desde anos anteriores, portanto, uma parte possui alguma experiência no campo teatral. Contudo, a cada aula há uma nova expectativa sempre acompanhada da famosa pergunta: “O que faremos na aula hoje?”. A disciplina teatral possibilita uma aula lúdica na qual eles podem explorar o espaço da sala, do corpo e das relações com os colegas de turma. Como essa faixa etária está na fase da descoberta de sua própria identidade, muitos ainda não se preocupam com o olhar do outro. Por esse motivo, na maioria das vezes, a única preocupação dessas crianças é com o brincar. Elas possuem um compromisso com a brincadeira. Quando brinca, nota-se que a criança se encontra em seu maior estado de atenção, concentração e envolvimento. Para Winnicott (2019, p. 89): “Enquanto brinca, a criança ocupa uma área que não pode ser facilmente abandonada e que também não admite intrusões com facilidade. Essa área do brincar não é a realidade psíquica interna. Ela é externa ao indivíduo, mas não é o mundo externo.”

É no jogo em que as crianças adentram, constroem e modificam seus próprios universos particulares, onde esbarram em suas individualidades e egocentrismo: é a fase na qual o “eu” predomina, pois a partir do brincar a criança externaliza seu mundo na busca pelo seu próprio eu. Segundo Winnicott (2019, p. 93), “é no brincar, e apenas no brincar, que a criança ou o adulto conseguem ser criativos e utilizar toda a sua personalidade, e somente sendo criativo o indivíduo pode descobrir o *self*.”

Esse exercício teatral concebe um lugar seguro para que os educandos possam entrar seus universos particulares e, concomitantemente, possibilita uma atmosfera lúdica para o coletivo, pois ao mesmo tempo em que o jogo é individual na primeira etapa, é também colaborativo no sentido de possibilitar a observação das outras crianças, o olhar do público. O jogo também propõe uma experiência sensorial e de resgate de memórias ao utilizar uma música escolhida por cada um, explorando emoções a partir do corpo e da voz. Ao explicar as regras, trouxe como exemplo o filme “Divertida Mente” (Pixar, 2015). Dessa maneira, quem assistiu ao filme consegue rapidamente identificar nas cores e as personagens (emoções) do filme. A alegria é amarela, a raiva é vermelha, a tristeza é azul, o nojo é verde e o medo é roxo.

Após a etapa das cores e emoções, pedi que os educandos escolhessem uma música, de preferência que fosse uma cantiga popular porque possuem estrofes curtas, fáceis de lembrar e decorar. A música é o texto e as emoções, o subtexto. O jogo propõe que o jogador experimente diversas formas de abordar um texto através da tentativa de

acionamento de uma emoção. Essa tentativa é acompanhada de uma experimentação facial, vocal e corporal.

Os educandos dessa turma, preocupados com a brincadeira e não com a vaidade (O meu cabelo vai bagunçar se eu me mexer muito? Será que vão rir de mim? O que vão pensar?), não se inibiram de participar genuinamente dessa experiência. A cada vez que alguém participava, não só o jogador como também o observador estava completamente imerso na proposta. No 5º ano, alguns discentes já demonstraram preocupação com o olhar alheio. Embora esse obstáculo existisse, não se sobrepôs acima do desejo do brincar e da experiência subjetiva na maior parte da turma. Esses ainda não deixam de brincar, pois a excitação acaba sendo mais forte que a necessidade de aceitação.

As primeiras crianças a participarem foram as mais entusiasmadas e desinibidas, o que acabou encorajando os mais tímidos, principalmente na segunda fase do jogo, que era em dupla. Na condução, busco deixá-los à vontade caso não queiram participar, porém, reafirmo a importância da observação, de aprender ao observar com um olhar crítico e sensível. Um exemplo interessante a destacar ocorreu durante a experimentação do educando M, que nas primeiras aulas conversava muito. Eu chamava sua atenção para que assistisse aos colegas. Depois de algumas aulas, percebi que ele estava mais concentrado e até mesmo me auxiliava quando a turma estava muito dispersa, gritando: “Silêncio, a professora quer falar!” Geralmente eu apenas levantava a mão e esperava que todos voltassem a atenção para mim ou pedia para que batessem uma palma, duas palmas e assim por diante.

Na improvisação, M escolheu a cantiga: “Borboletinha, tá na cozinha, fazendo chocolate para a madrinha. Potí-potí, perna de pau, olho de vidro e nariz de pica-pau, pau, pau”. O que chamou atenção foi a utilização da expressividade corporal e a facilidade para transitar entre as emoções sem perder de vista a música-texto. O educando expressava com clareza as emoções, pois era possível identificar, através dos seus gestos e da sua entonação vocal, quais emoções estava expressando.

Nas imagens a seguir, é possível observar como corpo do educando estava inteiramente envolvido na improvisação, demonstrando que estava imerso na vivência do jogo. Alguns discentes encontraram dificuldade em manter a emoção e continuar interpretando a letra de acordo com a emoção. Esse exercício desenvolve habilidades imprescindíveis para o trabalho do ator-jogador, como expressão corporal, vocal,

memória, texto e relação. Por isso, considero importante repeti-lo diversas vezes durante o período letivo.

Figura 8: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Figura 9: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



3.1.4 Improvisando com cores e emoções⁴³

A turma de 5º ano do turno vespertino da unidade de Pilares possui em média 30 alunos. Como características gerais desse grupo, destaco a animação, participação e energia. Sempre sou recebida com muito afeto e empolgação quando entro na sala. Ao mesmo tempo em que essa turma demonstra interesse nas aulas de teatro e nos jogos teatrais propostos, traz um grande desafio: como cultivar o entusiasmo e construir uma atmosfera de concentração e silêncio necessários para uma aula de teatro? Como fomentar um ambiente de ensino e aprendizado em que exista o riso, a alegria, o entusiasmo e, paralelamente, um espaço de escuta, de seriedade e de calma?

Essas preocupações geram questionamentos diários e provocações acerca da minha posição enquanto docente e em diálogo com os pensamentos de hooks (2017). Para ela, “o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes” (p. 21). O teatro na escola é um dispositivo que possibilita esse lugar: o de aprender com entusiasmo. Enquanto docente, acredito que é necessário contagiar os educandos, assim como o ator/a atriz fazem com o seu público, sigo lutando cada vez mais por aulas que estimulem esse modo alegre e afetuoso de ensino.

“Improvisando com cores e emoções” surgiu como um aprofundamento do jogo “Colorindo a voz”. Este, por sua vez, tem como livre inspiração a prática das *rasaboxes*. No âmbito escolar, é de suma importância trabalhar a individualidade de cada educando, pois eles estão descobrindo e aprendendo a lidar com as suas emoções e sentimentos. No exercício anterior, no qual a primeira fase era individual, já havíamos começado um trabalho introduzindo emoções como estímulo, porém, nesse jogo, pelo fato de serem inseridas mais emoções, o nível de dificuldade é elevado. Nessa faixa etária, como dito anteriormente, os educandos são muito agitados e têm dificuldade em estabelecer o diálogo e escutar o outro. Por isso, é importante ter a cautela de não deixar que o entusiasmo se torne afobação.

Há nos educandos um grande desejo de ser ouvido, de falar num impulso que se assemelha a uma ação involuntária. Não tem a ver com falta de respeito, e sim com ausência de percepção de si mesmo dentro de um coletivo. Outra característica a se destacar é a necessidade do desejo individual de se sobressair ao desejo alheio. Por exemplo, em vez de uma criança abraçar a ideia da outra, coloca outra ideia por cima,

⁴³ Dia 27 de março de 2023, Pilares, Rio de Janeiro-RJ. Turma: 5º ano (manhã).

deixando mais uma vez o diálogo alheio à improvisação. Quando isso ocorria nesse exercício, eu intervinha enquanto professora-mediadora para que ambos se ouvissem e abraçassem a ideia um do outro.

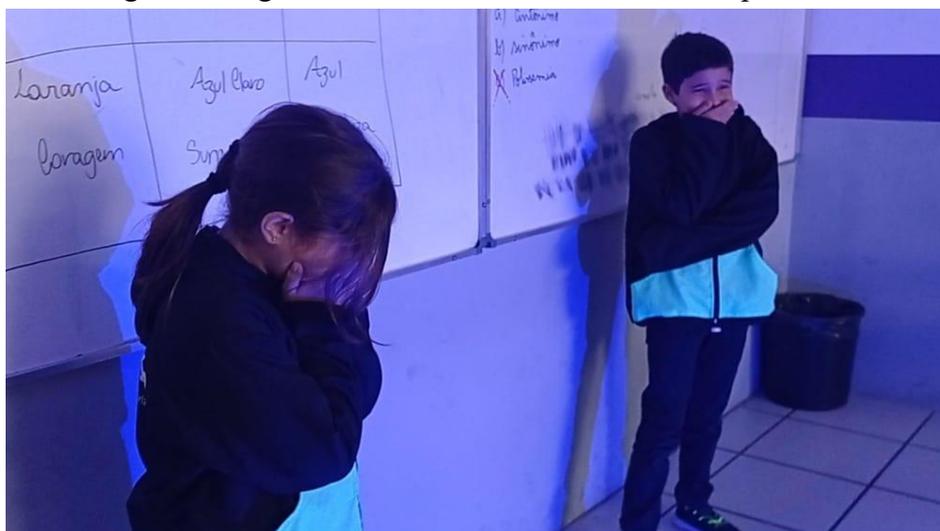
Outra característica importante a se observar é o desafio que o próprio jogo propõe ao construir uma dinâmica de mudanças rápidas nas emoções, quando ocorria a mudança nas cores da luz. Esse desafio, ao fomentar a troca de emoções, exigia a criação de uma narrativa coerente com essa troca: não deveria ser uma troca aleatória, de abandono do que estava sendo feito anteriormente. Como justificar a troca da raiva para o medo na narrativa da improvisação?

Uma situação que gostaria de ressaltar ocorreu entre os discentes H e L. Nessa dupla havia uma escuta maior em relação às outras. A improvisação iniciou com a cor azul-claro (surpresa). A educanda L propôs que eles encontraram um bilhete premiado da Mega-Sena. Então, eles começaram a pular e gritar de alegria “ganhamos na Mega-Sena!” Depois a cor proposta foi a vermelha (raiva). Antes do jogo iniciar, expliquei que, quando a cor do refletor mudasse, os dois poderiam trocar de emoção ou apenas um dos jogadores. Ou seja: no primeiro momento, os dois estavam surpresos. Com a inserção da cor vermelha, um poderia seguir no estado de surpresa e o outro de raiva, se assim desejassem, ou ambos poderiam transitar para a raiva. Nesse caso, L modificou primeiro sua emoção para a raiva, dizendo: “Não acredito que você perdeu o bilhete premiado!”, então H embarcou na proposta e iniciou-se uma discussão. Ao trocar a cor do refletor para o amarelo (alegria), H parou a discussão e novamente começou a pular e comemorar: “Encontrei o bilhete!” – e ambos ficaram felizes. Então, propus uma troca de emoção mais rápida, pois estavam conseguindo transitar bem entre as emoções. A cor dessa vez foi o azul-escuro (tristeza): H disse a seguinte frase: “Fulano morreu!” No mesmo momento, a turma riu, pois ele apresentou de maneira hilária e brusca a troca de emoção e de narrativa. Quando finalizaram a improvisação, indaguei: “A sugestão do H foi uma boa saída para a troca de emoção, porém, como essa pessoa morreu? Por que era importante que o outro jogador soubesse dessa informação? Eles se conheciam? Qual era a relação entre eles?” Essas provocações sempre permearão as improvisações, pois os alunos estão aprendendo os aspectos da linguagem teatral.

Figura 10: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Figura 9: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



3.1.5 Ator e narrador: cores e emoções⁴⁴

Para a construção desse jogo teatral, além da livre inspiração na prática das *rasaboxes*, trago como referência o ator-narrador. Para Kaiserman (2015), “o ator-narrador fala, age e se movimenta: 1. Em seu próprio nome [...]; 2. Em nome do texto [...]; 3. Em nome de uma personagem que participa da ação.” Por último, também utilizo como parâmetro para esse exercício outra linguagem muito popular no campo teatral: a contação de histórias. De acordo com Regina Machado (2015, p. 32):

O contador de histórias, por meio da presença de sua memória, de sua voz e técnicas expressivas, os conteúdos simbólicos eram vividos pelos

⁴⁴ Dia 3 de abril de 2023, Pilares, Rio de Janeiro-RJ. Turma: 5º ano (tarde).

ouvintes como uma experiência de aprendizagem de si mesmos, de suas relações com os outros, com os mundos internos e externos que organizam e conferem sentido à existência humana.

A proposta desse jogo teatral, para além do treinamento e domínio dessas técnicas e linguagens, tem como inspiração a utilização do caráter narrativo proposto no exercício. Cabe ressaltar que a narração é uma característica que permeia diversas linguagens do campo teatral. “Há duas bases principais sobre quais a narração se assenta: a *fé cênica*, para usar a terminologia de Stanislávksi, e o trabalho imagético a ser produzido com ou a partir do texto, tanto verbal quanto gestual” (Kaiserman, 2015, p. 22). No caso do narrador nesse exercício, o trabalho imagético ocorre de forma verbal, enquanto o educando-ator se utiliza da parte gestual para construir a imagem da palavra. O trabalho de um é a continuidade do outro: enquanto o narrador propõe e lança o desafio a partir da sua imaginação, o ator o aceita e o realiza a partir da corporificação da imagem.

A realização dessa proposta ocorreu na turma de 5º ano do turno vespertino. Como os discentes já haviam realizado o jogo teatral “Improvizando com cores e emoções”, já estavam habituados com os comandos do jogo em relação às emoções, o que havia de diferente neste era a posição dos jogadores. No outro, ambos participavam ativamente da improvisação, propondo mutuamente os novos desenlaces da narrativa. Agora, um ficaria responsável pela construção dramatúrgica através do olhar de fora – o narrador (esse poderia contar essa história em 1ª ou 3ª pessoa). E o outro jogador ficaria na posição de vivenciar essa contação.

Na improvisação retratada na imagem a seguir, o narrador propôs que a cena retratasse uma pessoa fazendo uma *live*, algo que está muito presente no cotidiano desses jovens. Podemos reparar na imagem que o educando que está em pé (T), no papel do ator que conta essa história através de ações e gestos, segura um celular imaginário. O narrador, que está sentado e possui o papel apenas de contar essa história através da voz, também age com o corpo, respondendo ao estímulo do primeiro educando. Dessa maneira, é importante perceber como o corpo do narrador também está ativo, mesmo que não seja o foco desse exercício. É interessante observar como o corpo fala junto à palavra, não é passivo e inerte, ao contrário, está sempre sendo estimulado em qualquer linguagem ou técnica teatral.

Figura 10: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023

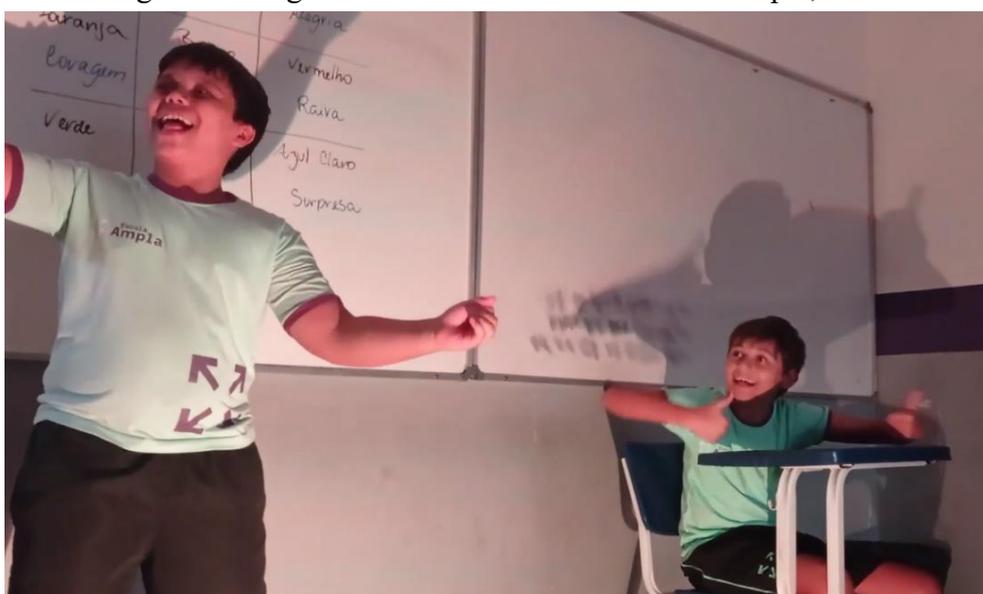


Figura 11: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Nesse dia, os educandos estavam bastante concentrados e apresentavam uma escuta cada vez mais atenta, então, optei por introduzir novos comandos ao jogo, como uma “fase” mais complexa da improvisação. Assim, surgiu um novo desafio: os discentes demonstravam entusiasmo quando algo novo iria acontecer, então a partir da mesma atividade, inseri dois atores e dois narradores na mesma improvisação. Nesse novo formato, os discentes precisavam aguçar ainda mais a escuta. Segundo Ryngaert (2009, p. 56), “escutar um parceiro consiste em se mostrar atento a seu discurso ou a seus atos e, conseqüentemente, reagir a eles”. Esse jogo propõe justamente esse estado de escuta atenta, que é capaz de ouvir, compreender e assim reagir, de modo imediato.

3.2 PROJETOR

3.2.1 *Pack de imagens*⁴⁵

Quando entrei na sala segurando uma enorme caixa, os olhares curiosos se direcionaram diretamente para ela. Logo em seguida, surgiu a pergunta cotidiana: “O que faremos hoje?” Eu respondi como sempre: “Surpresa!” Enquanto ia caminhando em direção à mesa do professor, os educandos dispersaram a atenção da caixa e começaram a conversar entre si. Como a minha aula era a primeira no turno da tarde, eles chegavam energéticos, animados para colocar a conversa em dia. Comecei a organizar a disposição da mesa e das cadeiras da frente, de modo que os equipamentos ficassem no centro. Quando coloquei o computador na mesa e retirei o projetor da caixa, os discentes voltaram seus olhares curiosos para aquele cenário. Logo, outra pergunta veio à tona, em coro: “Vamos assistir filme?” Geralmente os projetores são utilizados com esse intuito ou para passar *slides* dos conteúdos. Eu respondi que não. Eles ficaram tentando entender e desvendar a minha resposta. “Como não? Para qual outro intuito o projetor poderia ser utilizado naquele contexto? Qual outra funcionalidade ele teria?”

Ao terminar de organizar todo o aparato técnico e deixar as pastas com imagens engatilhadas para iniciarmos, pedi atenção para explicar como funcionaria o jogo teatral. Para aquela aula, preparei quatro *packs* de imagens com temáticas distintas. Quando o mesmo tema fosse repetido, eu trocava a ordem das imagens rapidamente. Como explicado no Caderno 2, cada *pack* continha 10 fotos que poderiam ser um objeto, uma personagem, um lugar, etc. Com isso, o intuito desse exercício não era apenas representar um cenário, mas estimular conflitos e outras possibilidades. Em uma das improvisações em dupla, os discentes K e A escolheram o *pack* “Confusão no asilo”. A primeira imagem era a de uma mulher cozinhando. K espontaneamente propôs ao seu parceiro de cena que aquela mulher era uma cozinheira chamada Geise, uma terceira pessoa (imaginária) que estaria em jogo com eles. Segundo Spolin (2010, p. 5):

Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo – ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos.

⁴⁵ Dia 4 de abril de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma 50 (tarde).

Ao superar o medo do jogar é que o educando passa a “se jogar”. O medo transforma-se em diversão e estímulo para superar todos os desafios presentes no jogo. É nesse momento que, segundo Spolin (2010, p. 4), “a ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente”. O prazer no jogar era visível nos dois educandos e cada imagem que surgia tornava o jogo ainda mais instigante. Ao aparecerem as próximas imagens – um frasco de veneno e depois uma mulher caída no chão com um celular ao lado –, K seguiu inserindo a personagem anterior na cena, dizendo que aquela moça era a Geise e que ela havia tomado o veneno, demonstrando preocupação e desespero: “A Geise morreu! A Geise morreu!”:

Figura 11: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Ele chamou o seu parceiro de cena para ajudá-lo a enterrá-la. A, por sua vez, aceitou as proposições sugeridas pelo colega, demonstrando a generosidade que o jogador também precisa ter – qualidade imprescindível para que a relação de jogo se estabeleça. Ao aceitar a proposta de K, A rapidamente respondeu com um sim através da ação em que um pegava a mulher imaginária pelos braços e o outro pelas pernas, colocando-a numa cova:

Figura 12: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



A sugestão de K desencadeou um conflito para aquela relação estabelecida entre os discentes e as imagens, mas ao colocar essas mesmas imagens para outros educandos, estes poderiam criar outros conflitos e novas tramas. Esse jogo estimula, através da visualidade das imagens, diversas possibilidades lúdicas que vão sendo apresentadas e exploradas a partir da visão de mundo de cada educando. Para Winnicott (2019, p. 112), “a criatividade [...] pertence ao modo como o indivíduo aborda a realidade externa”. Dessa maneira, os discentes demonstram a forma que enxergam, dialogam e se relacionam com o meio no qual estão inseridos ao criar. Criando, partilham fragmentos de suas experiências e memórias. Enquanto a forma como os jogadores enxergam o mundo se revela em jogo, os educandos, na posição de espectadores, passam, a partir da observação, a conhecer novas vivências, aprendendo sobre outras realidades, culturas, identidades e costumes.

3.2.2 Cine-dublagem⁴⁶

Esse jogo teatral foi realizado com a turma integral A e com o 5º ano/tarde na unidade de Pilares. As duas aulas ocorreram na mesma sala onde são realizadas as aulas das turmas extras. Nesse espaço geralmente acontecem as aulas de teatro das turmas integrais. O ambiente possui *smart TV*, *video game* e tatames, dispensando as tradicionais

⁴⁶ Dia 29 de maio de 2023, Pilares, Rio de Janeiro-RJ.

carteiras e o quadro branco. O fato de o educando estar condicionado ao formato tradicional da sala de aula causa estranhamento e brusca mudança comportamental dos educandos. Ao descondicionar-se, rompe com as regras, com os hábitos e acordos estabelecidos, não só com o professor, mas com o espaço. O espaço também traz os acordos e, ao romper com ele, rompe-se com os acordos estabelecidos pelo professor e sua metodologia. Assim, o professor precisa apresentar aos seus educandos esse novo espaço, a maneira com que eles irão se relacionar com ele e estabelecer novos acordos.

A turma do 5º ano não estava habituada com esse espaço totalmente distinto da sala em que passavam a maior parte do tempo na escola, isso fez com que eles encontrassem dificuldades para se concentrar no exercício, pois a atenção deles estava voltada para a descoberta do lugar. Afinal, tinha TV, *video game*, tatames e adornos feitos de folhas de EVA colados nas paredes. Enquanto iam descobrindo aquele novo espaço, tiravam os sapatos para entrar no local e questionavam: “Por que não podemos ficar descalços na nossa sala? Por que não temos TV e *video game*?” Alguns educandos do 5º ano também faziam parte da turma integral, do contraturno. Esses, apesar de estarem acostumados com aquele espaço, pelo fato de ser novidade para os outros, também se tornou novidade para eles. Quanto à aplicabilidade desse mesmo jogo para a turma integral, foi possível estabelecer uma atmosfera totalmente imersiva, onde eles apresentaram curiosidade e desejo de participar, o que gerou extrema concentração.

Apesar dessa diferença ao lidar com o espaço, teve um aspecto semelhante entre alguns discentes das duas turmas: E (5º ano) e G (integral/5º ano) propuseram vozes diferentes das suas, construindo o personagem a partir da voz, já que o foco desse jogo estava na interpretação vocal. Os dois fizeram construções semelhantes, experimentando vozes mais graves e roucas para que representassem um homem idoso. O educando G, embora já tivesse habituado com as aulas de teatro – eu estava como docente da escola desde 2020 e ele fazia parte da turma integral –, estava se descobrindo e amadurecendo cada vez mais nas aulas de teatro naquele período.

Nos primeiros anos em que o tive como educando, ele era uma criança tímida e introvertida. No último ano, a mãe do discente estava sempre em contato comigo e relatou como as aulas de teatro lhe ajudavam a se expressar e se comunicar. Paralelamente a isso, a mãe fazia questão de levá-lo para assistir peças, passeios em museus, entre outros eventos culturais, pois percebia o quanto o poder da arte estava sendo imprescindível para a sua evolução pessoal e social. Além de gostar muito de atuar, a mãe também

compartilhou o desejo do educando de fazer aulas de dublagem, pois em casa criava diversos personagens e criava vozes para cada um deles.

Outro aspecto interessante que surgiu nessa experiência foi a forma com a qual o discente T (da turma integral) propôs uma criação de um personagem que apresentava uma maturidade distinta da sua personalidade. Através da voz e postura no exercício, ele buscava retratar a melancolia e uma carga dramática do personagem – um idoso que tinha acabado de perder sua companheira. Esse caso me surpreendeu pelo fato do discente ser muito novo (8 anos) e apresentar uma conduta infantil, dispersa e agitada em outros exercícios.

Figura 13: Curta-metragem “Canvas”, da Netflix



3.2.3 Televisão⁴⁷

Através dos canais e programas de TV propostos nesse jogo teatral, os educandos podem manifestar sua percepção de mundo. Eles colocam em jogo aquilo que conhecem: as notícias da atualidade, os desenhos animados que assistem, os filmes e séries em alta nas plataformas de *streaming*, entre outros. Quando esse jogo foi realizado, a guerra entre Palestina e Israel era assunto debatido na sociedade e no âmbito escolar, e por isso foi a primeira pauta que apareceu no “Canal das notícias”. Nesse contexto, Flávio Desgranges (2006, p. 88) observa que a prática teatral:

⁴⁷ Dia 16 de outubro de 2023, Pilares, Rio de Janeiro-RJ. Turma extracurricular.

[...] possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, tanto no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, quanto no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo.

Logo após as discentes trazerem para o jogo esse elemento real pertencente à atualidade daquele momento, quando surgiu o “Canal do desenho animado”, as educandas L e J interpretaram uma menina e uma raposa, personagens do desenho animado “Dora aventureira”. Ao mesmo tempo em que esse jogo trouxe essa atmosfera da realidade, da atualidade e do recorte cultural da geração, também conduziu os discentes a demonstrarem outros modos de enxergar o mundo através do imaginário. O desenho fazia parte do cotidiano delas, mas a maneira que elas o retrataram demonstrou a ludicidade presente no jogo. Uma assumiu o papel da protagonista, a Dora. E começaram a reproduzir a narrativa do desenho. A outra era a Raposa, personagem que sempre pega o mapa da Dora e causa uma grande confusão. A mesma educanda que fez a raposa se transformou em Mochila, quando Dora recuperou o mapa para, assim, iniciar sua aventura.

A partir da perspectiva desse jogo, capaz de reproduzir imagens que refletem o cotidiano desses educandos, podemos compreender o que circunda sua realidade. Quais hábitos, *hobbies*, pequenos rituais fazem parte do seu dia a dia. Segundo Soares (2009, p. 36):

O jogo teatral na escola é criador de imagens poéticas, é um campo amplo e flexível de significações, um “espaço vazio”, no qual os alunos irão projetar e multiplicar outras imagens. Estas imagens poderão ser relacionadas ao contexto pessoal, histórico e cultural fazendo do homem e da arte algo em constante transformação.

Ao mesmo tempo, esse mesmo jogo é capaz de propiciar um ambiente favorável para criação de novas imagens – inventadas, simbólicas, oníricas – capazes de revelar outras possibilidades de leitura de mundo. De acordo com Soares (2009, p. 36): “Assim ocorre a ênfase na leitura da imagem produzida por um gesto, por uma ação, por uma palavra, imagens que expressam o sentido humano, imagens que tornam possíveis a representação, a criação de um universo simbólico.”

Figura 14: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Quando o jogo foi realizado, estávamos ensaiando a peça “O rapto das cebolinhas”, na qual cada um interpretaria um personagem. Quando surgiu o “Canal da floresta”, os educandos H e P se colocaram em jogo, enquanto personagens da peça: H era o detetive Camaleão Alface e P, o gato Floriano (Florípedes, na versão original). Foi muito interessante ver que essa sugestão apareceu de um jeito espontâneo. Durante a improvisação, H fazia perguntas a P, como: “Como é seu nome? De que espécie você é?” Assumindo a postura que um detetive teria. Então sugeri que o gato estaria passando por uma síndrome do impostor, na verdade ele era um tigre que acreditava ser um gato. Durante o jogo, percebi que o discente estava inibido, o que o impedia de acreditar naquele jogo-relação. Pedi que invertessem os papéis: a H seria o animal, e o P o detetive. Dessa maneira, o jogo entre eles se reestabeleceu. Cabe ressaltar que o educando P foi o último a entrar na turma (como era uma aula extraclasse, os discentes poderiam se inscrever a qualquer momento do ano letivo) e quando se deparava com algum obstáculo, tentava superá-lo buscando sempre um novo caminho dentro do processo. Fizemos um trabalho de voz acerca de seu personagem na peça, onde em cada aula ele me mostrava o que estava experimentando em casa.

A turma era muito comprometida com as aulas, o que as tornava sempre alegres. A sala se tornou um ambiente de compartilhamento, afetividade e segurança, onde os educandos se sentiam à vontade tanto para contar sobre seu dia a dia, como também para serem eles mesmos, fora e dentro dos exercícios teatrais.

Figura 15: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



3.2.4 Corpo-coisa-objeto: composição de imagens⁴⁸

O espaço físico da sala de aula possui seus códigos que são capazes de criar sentidos. Um dos principais obstáculos do teatro na escola é fazer com que o educando enxergue esse espaço – geralmente engessado, institucionalizado e canonizado – em um local possível para a ludicidade, para o sensível e para o poético. Um mesmo espaço pode exercer sobre um educando a sensação de aprisionamento ou de liberdade. Pode significar correntes, mas também pode significar asas; pode induzir ao copiar e reproduzir ou instigar o criar e o imaginar.

Ryngaert (2009, p. 128) observa que “os espaços institucionais onde nos instalamos são excessivamente carregados de sentidos pelos participantes que vivem e trabalham neles” e somente após esvaziar esses sentidos, podemos transformar esses espaços ao atribuir-lhes outros. Dessa maneira, tornamos o espaço possível de ser habitado sob outras perspectivas, “o espaço funciona, assim, como um elemento concreto que estimula a ação e a exploração do sensível” (Soares, 2009, p. 55).

Desde o início do ano letivo, eu havia buscado meios de estabelecer acordos que fizessem com que os educandos compreendessem os códigos teatrais, com o intuito de desconstruir a noção desse espaço institucionalizado para que pudéssemos construir a noção do espaço poético. Além disso, outra preocupação minha era de estabelecer a área delimitada do jogador e a área delimitada do espectador. Nesse viés, os educandos

⁴⁸ Dia 14 de novembro de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma 51 (tarde).

passariam a ter noções dos movimentos, das ações e da composição estética da cena. De acordo com Soares (2009, p. 55): “A delimitação de uma área de jogo coloca o olhar do aluno sob perspectivas diferentes, ora assumindo o lugar dos jogadores, ora dos espectadores. [...] É através deste jogo de olhares, que o fenômeno teatral passa a existir.”

Além de instigar um novo olhar sobre o espaço, a inserção de aparatos tecnológicos em diálogo com o jogo teatral nos distancia ainda mais da noção do espaço institucionalizado e nos aproxima do espaço poético, a partir do momento que o uso da tecnologia também é ressignificado no ambiente escolar. Ao delimitar o espaço e propor que os discentes se transformassem em algum dos elementos presentes na imagem, a tela bidimensional (projektor) ganha tridimensionalidade: o corpo ocupando o espaço. O projetor ganhando projeção.

Nas imagens a seguir podemos observar como se deram duas composições: a primeira em uma sala de estar e a segunda em uma casa mal-assombrada:

Figura 17: Montagem criada no aplicativo *Canva*



Figura 18: Montagem criada no aplicativo *Canva*

Composição 2: casa assombrada



Chamo a atenção sobre como a fisicalidade corporal está presente e pulsante em todos os quadros. O desafio era conseguir sustentar essa imagem: como manter o corpo estático com a mesma qualidade gestual do início ao fim da composição? Percebemos pequenas variações entre uma imagem e outra. Isso demonstra que em algum momento esses corpos se dilataram (tornando o gesto maior) ou se contraíram (diminuindo o gesto). A percepção de si, de estar presente de modo que não saísse do estado e gesto propostos inicialmente, é um exercício importante para compreender como o espaço pode atuar sobre o indivíduo ou como o indivíduo também pode atuar sobre o espaço ao apropriar-se dele.

3.2.5 Jogando com objetos, sombras, imagens e texturas⁴⁹

Antes de iniciarmos o jogo, pedi que os educandos escolhessem três objetos que estivessem dentro de suas mochilas. Surgiram lápis, borracha, apontador, tesoura e outros

⁴⁹ Dia 26 de setembro de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma 51 (tarde).

itens pessoais, assim como pequenos brinquedos, escova de dente, remédios, etc. Esse momento foi como se eles tivessem se tornado exploradores, escolhendo objetos essenciais para iniciar uma aventura. Eles buscavam objetos que pareciam ideais para si, mesmo sem saber previamente para que seriam utilizados. Quando todos escolheram seus itens expliquei o jogo teatral de caráter experimental, cujo intuito era jogar com esses objetos, descobrindo, através de suas sombras, em que eles poderiam se transformar. Ao manusear esses objetos de maneiras distintas, suas formas iam se revelando no jogo, exigindo concentração e paciência para desvendar o que aqueles objetos poderiam esconder. Era como uma caça ao tesouro ou um quebra-cabeça.

A dificuldade faz parte do jogo, é um de seus obstáculos. Neste, a dificuldade estava em desvelar o olhar e desvendar as imagens. Às vezes, é preciso construí-las a partir do abstrato, tornando-as possíveis de leituras. Para isso, é importante fomentar junto ao educando um olhar que imagina, que enxerga além do que está dito. Segundo Soares (2010, p. 36):

Num mundo cada vez mais dominado pela imagem, a necessidade de se alfabetizar os alunos para ler e compreender criticamente as imagens que nos rodeiam se torna imprescindível. Por isso a importância de se exercitar o olhar do aluno para reconhecer as formas ou imagens teatrais expressas tanto no âmbito do jogo [...] como também na vida.

Na imagem a seguir, o discente segurava um pequeno pedaço de papel e um lápis. O fundo era um campo gramado. Ao mover o papel na área do céu, construiu-se a imagem de um menino (lápis) soltando pipa (papel). Podemos identificar essa construção rapidamente ao olharmos a imagem, embora não tenha de fato um menino e uma pipa claramente presentes na paisagem.

Figura 169: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Em outra investigação, um educando estava segurando uma escova de dente e o outro, uma borracha e uma caneta. A imagem projetada apresentava um céu anoitecendo e montanhas ao fundo. No jogo entre os objetos e educandos, apareceu a imagem de um super-herói voando, com um dos braços esticados indo em direção a uma torre, ou um farol. Essas leituras foram feitas pelos discentes que estavam observando e expressavam em voz alta: “Um super-herói!”, “Um homem com capa voando”, “Uma Torre”, “Um farol”.

Figura 20: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Por último, outra experiência interessante que surgiu foi realizada com dois objetos: uma cola e um mini *skate*. Essa imagem mais abstrata poderia gerar diversas leituras. Uma delas foi a de uma educanda que disse: “É uma bruxa – olha o chapéu de bruxa – em sua vassoura voadora.” Para ela, a tampa da cola representava um chapéu pontiagudo e a sombra do mini *skate* desenhava as cerdas e o cabo de uma vassoura.

Figura 21: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Embora muitas imagens tenham trazido significados concretos como os citados, outras experimentações não foram possíveis de gerar leituras passíveis de interpretação. O intuito de propor um jogo de caráter experimental é incentivar a capacidade investigativa dos educandos. Quais são as pistas, como descobri-las? É possível desvendá-las? O processo é o que importa nessa busca e não o seu ponto final. Não há interesse em chegar a algum lugar, e sim em descobrir quantos caminhos existem para seguir.

3.3 CAIXA DE SOM

3.3.1 Quatro elementos: fogo, água, ar e pedra⁵⁰

Iniciamos o jogo com uma sensibilização corporal e sonora. Pedi que os educandos fechassem os olhos e se deitassem de maneira confortável nos tatames. Coloquei os sons dos elementos que seriam trabalhados durante o exercício, um de cada vez. A cada elemento que aparecia, pedia que eles tentassem identificar aquela sonoridade e que imagem ela despertava para cada um. O som ficava ora mais alto, ora mais baixo. Ora mais perto, ora mais longe. E atingimos um silêncio absoluto, exceto pelo próprio som dos elementos. Depois de passar por todas as sonoridades, começamos a experimentar o corpo em jogo: o corpo-elemento.

A primeira sonoridade colocada representava o ar. Coloquei o áudio e pedi que os educandos, cada um no seu tempo, abrissem os olhos e se imaginassem como uma brisa. “E se você fosse ar, um vento leve, uma brisa, como você se deslocaria, qual peso você teria?” Esse primeiro momento propiciava uma pesquisa mais voltada para a autoinvestigação corporal, onde surgiram experimentações muito conscientes, imbuídas de concentração, ação imagética e percepção de si.

Figura 2217: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Aos poucos, sugeri que essa brisa se transformasse em um vento forte: “E se essa brisa ganhar velocidade, força, virar vento forte? Como será que esse vento passa por uma

⁵⁰ Dia 7 de outubro de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma integral A.

árvore, será que ele derruba folhas, será que ele é capaz de movimentar os galhos?” E depois esse vento forte se transformava em uma ventania: “Essa ventania é capaz derrubar algo? Ela ganha outras direções, ela é desenfreada? Ela atravessa tudo que encontra?” E por fim, essa ventania vira furacão. Nesse momento, todos os corpos, cada um na sua pesquisa corporal, se encontraram. A sala de aula ganhou outra atmosfera, tinha outro peso e outras qualidades, diferentes de como estava no início da aula. Conforme observa Soares (2010, p. 41): “Uma ação realizada na área de jogo confere ao vazio do espaço [...] uma substância, uma dimensão, um peso, um volume, uma intensidade.”

Ao colocar seus corpos em movimento no espaço, experimentando gestos, deslocamentos e desenhos corporais, os educandos construía uma nova paisagem no espaço. Esses corpos-elementos-experimentos foram ganhando outros volumes, se dilatando.

Por último, os corpos diversos, múltiplos ganharam um corpo único, um coro. O furacão foi o encontro de todos os corpos que se deslocavam com mais velocidade, mais voracidade, uma massa densa, uma dança não ensaiada. O experimento individual virou um jogo coletivo, em que todos fizeram parte daquela força invisível capaz levar tudo o que estivesse a sua frente. A beleza das metáforas corporais que esse jogo estimulou possibilitou a sensibilização para um olhar estético e poético, no qual as palavras foram dispensáveis quando os corpos construíram múltiplas imagens.

3.3.2 Códigos sonoros – experimentando linguagens⁵¹

A primeira frase que os educandos precisavam memorizar era: “Achei o bilhete da Mega-Sena! Estou rico(a)!”. A frase poderia apresentar variações, contanto que não fosse extraída de seu contexto. Deixei que memorizassem a frase e convidei quatro educandos a cada rodada para participarem do jogo. Ao superarem o primeiro desafio de memorizar o fragmento textual, o próximo desafio era dizer essa frase a partir de uma das linguagens (teatro musical, cinema mudo, melodrama, livre).

Na primeira rodada, foi colocado o código sonoro referente ao teatro musical. O educando M realizou a experimentação da frase a partir de uma melodia criada por ele, porém percebi que houve a preocupação em apresentar uma voz afinada. Orientei que não se preocupasse com isso, pois a proposta do exercício não era saber cantar afinadamente

⁵¹ Dia 6 de outubro de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma 50 (tarde).

e sim experimentar maneiras de se expressar através de uma melodia criativa, explorando formas distintas de se expressar vocalmente.

Figura 23: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Outro obstáculo surgiu no momento de utilizarem a linguagem do cinema mudo. Nos primeiros experimentos, os educandos tentavam articular a boca a fim de que ficasse clara a identificação da palavra mesmo com a ausência do som. No entanto, a proposta era de se expressar-se com todo o corpo. Como demonstrar algo através da corporeidade? Como dizer a frase “Ganhei na Mega-Sena!” através dos gestos, sem utilizar a voz? Pode ser que somente através do corpo não ficasse claro o que aquela pessoa ganhou, mas poderia expressar a felicidade de ter ganhado algo tão importante. Quando eles entenderam esse aspecto, libertaram-se da necessidade de fazer algo para que o outro entendesse “ao pé da letra” e passaram a realizar a experimentação à medida que fizesse sentido para si mesmos. Quando foi a vez do educando P, ele colocou as mãos na cabeça e arregalou os olhos, que estavam direcionados para o chão. Depois apontou rapidamente para o mesmo lugar em que seu olhar indicava. Em seguida, comemorou com as mãos para o alto, em movimentos rápidos descendo-as e subindo, demonstrando euforia e felicidade.

A disposição dos jogadores e o modo como a sonoridade aparecia gerava atenção, o que fazia com que tanto os educandos na posição de jogadores quanto os que estavam na posição de observadores ficassem atentos ao que estava acontecendo. As diversas possibilidades do que poderia surgir fez com que todos quisessem participar, experimentando as diferentes linguagens.

3.3.3 Códigos sonoros – improvisando linguagens⁵²

No decorrer do ano, quando eu propunha um jogo e explicava suas regras, os educandos não as encaravam como algo ruim. Eles passaram a entender que seguir as regras, na verdade, possibilitava que o jogo acontecesse. Ao entrarem no jogo, podiam enxergar seus obstáculos e desafios e, assim, encará-los e superá-los. Mesmo com esse caráter “sério” do exercício, havia uma atmosfera de leveza que construíamos juntos, e eu buscava explicar de uma maneira que eles entendessem o jogo como uma experimentação, uma obra aberta.

Dessa forma, o que poderiam encarar como um “erro”, na verdade, servia como combustível para traçar outros caminhos, possibilitando encontrar alternativas e enxergar outras saídas: o “erro” nos impulsiona a querer chegar em algum lugar. Nesse sentido, o “erro” está diretamente ligado ao prazer do jogo, ao prazer em explorar caminhos ainda desconhecidos e, por esse motivo, não existe certo ou errado no campo do jogo teatral, mas sim tentativas, repetições e investigações. De acordo com Flávio Desgranges (2006, p. 87):

Se compreende que na investigação proposta por estes exercícios o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes (de qualquer idade) a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral [...].

A proposta dessa improvisação está ligada ao exercício anterior, funcionando assim como um aprofundamento, uma segunda fase. Em uma das improvisações, os educandos G e MV sugeriram estar na praia e “adentraram o mar” em certo momento da cena. No início do jogo, estavam encontrando dificuldades para conseguir improvisar e, ao mesmo tempo, respeitar os códigos sonoros que surgiam. Ao perceber essa dificuldade, sugeri caminhos para que eles inserissem as linguagens na improvisação, de modo que não interrompesse o fluxo criativo da imaginação. Aos poucos, eles foram entendendo essa relação entre a linguagem e o improviso.

Quando coloquei o som sugerindo a linguagem do melodrama, o educando G começou a gritar que um tubarão estava mordendo sua perna, então ambos começaram a nadar afobados para fugir. O som seguinte sugeriu a linguagem musical. Enquanto se

⁵² Dia 11 de outubro de 2023, Pílares, Rio de Janeiro-RJ. Turma 51 (tarde).

retiravam do mar para escapar do tubarão, cantavam “vamos embora da praia o mais rápido possível!”

Figura 24: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Figura 185: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



3.3.4 Radionovela ⁵³

Como não havia cortinas que deixassem a sala escura o suficiente, pedi para que os jogadores sentassem em frente à parede de maneira confortável e fechassem os olhos, com o intuito de aguçar a escuta, e se concentrassem em todos os sons que surgissem no espaço, advindos da caixa de som ou das vozes dos participantes. Antes de começarmos as improvisações, criamos um código para que eles soubessem que era o momento de falar: quando o volume do som (áudio) diminuísse.

No início das improvisações, os jogadores estavam se sobrepondo, falando simultaneamente sem que se ouvissem. Pouco a pouco, sem a necessidade de intervenção, foram encontrando o ritmo do jogo e ampliando a escuta. Assim, era possível perceber que relações dialógicas foram se estabelecendo à medida que os jogadores estavam abertos não só para falar, mas também para ouvir. De acordo com Ryngaert (2009, p. 56), “a verdadeira escuta exige estar totalmente receptivo ao outro, mesmo quando não se olha para ele”.

No decorrer do jogo, alguns educandos criaram outras sonoplastias, além das que foram propostas por mim (através dos áudios). Em um momento da improvisação, a educanda G bateu as mãos na parede para representar que estavam batendo à porta. Ao sugerirem outras sonoridades, revela-se o caráter criativo e criador dos educandos. Quando as proposições sugeridas pelo próprio jogo não dão conta de contar a história como gostariam, eles inserem suas próprias proposições, a fim de que a improvisação caminhe pelo imaginário de quem está em jogo.

Outro aspecto interessante que aconteceu nesse jogo foi a forma como transformavam o significado da sonoridade quando não a conheciam, aproximando-a de algum significado presente na sua realidade ou criando um novo significado, baseado na imaginação. Segundo Spolin (2010, 37), “a imaginação pertence ao intelecto. Quando pedimos a alguém para que imagine alguma coisa, estamos lhe pedindo que penetre em seu próprio quadro de referência.”

Quando a sonoridade não era tão óbvia, os discentes criavam uma outra possibilidade para ela. Em determinado momento, coloquei o som de teclado de uma máquina de escrever. Como eles não a conheciam, assimilaram a sua sonoridade ao som da chegada da polícia e ao disparo de tiros. Boal (2009, p. 159) afirma que:

⁵³ Dia 5 de dezembro de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma integral.

Ao escolherem objetos existentes para inventar uma imagem, os participantes são estimulados a ver o que olham, e não apenas sobrevoar realidades sem senti-las. Quando escolhem lembranças de coisas ou fatos, selecionam o que lhes é essencial e desprezam o acessório – vivenciam o que viveram.

Ao considerarmos o contexto social, político e econômico do bairro em que a escola se localiza entendemos porque relacionaram o som ao tiroteio. Essa unidade escolar fica localizada na Penha, bairro na zona norte do Rio de Janeiro. Há muitas comunidades próximas à escola e alguns educandos residem nessas comunidades. No ano de 2023, houve diversos confrontos e disputas territoriais entre facções criminosas que atravessaram o ambiente de ensino. Existiram momentos em que essa guerra civil aconteceu na rua da escola, quando tivemos que retirar os educandos das salas de aula que ficavam no segundo andar e pedir para que deitassem no chão, buscando locais de abrigo dentro do próprio espaço escolar.

Acontenceram outras improvisações que promoveram narrativas mais distantes de suas realidades, mas que indiretamente traziam fragmentos de suas experiências e vivências, afinal, “a imaginação é suscitada pela realidade concreta” (Ryngaert, 2009, p. 136).

Figura 196: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



3.3.5 Dublagem invertida⁵⁴

Começo esse relato com um questionamento: será que, como fiz no jogo teatral cine-dublagem (3.2.2), teria sido mais proveitoso escolher previamente as cenas/filmes e mostrado antes aos educandos, a fim de que eles pudessem se aproximar dos personagens, das vozes e ações existentes para se habituarem, antes de entrarem em jogo? Ao mesmo tempo, o fato de trazer essa pesquisa no momento da aula imbuiu a turma de entusiasmo e alegria. A proposição de poder escolher na hora colocava a autonomia de cada um no centro da aula, onde poderiam trocar com os colegas suas referências artísticas e culturais através da linguagem audiovisual. Surgiram indicações de desenhos animados, filmes de aventura, de animação, *live action*, entre outros. Alguns deles foram: “Shrek”, “Ben-10”, “Pepa Pig”, “Encanto” e “O Rei Leão”.

O fato de desconhecer algumas das sugestões no momento do jogo, fez com que, em diversos instantes, os participantes se distanciassem, saindo da posição de jogador para a de espectador, pois tentavam entender o que estava acontecendo no áudio. Por outro lado, o fato de lidarem com algo novo e desconhecido (para alguns), fomentou na turma um extremo silêncio e concentração voltados para o som/áudio da cena. Poucas vezes atingimos esse nível de concentração como nesse jogo. Um dos experimentos que gostaria de relatar ocorreu em uma das cenas do filme “Shrek”, composta pelos personagens Shrek, Fiona e o Burro.

Todos já tinham assistido ao filme, então foi uma referência conhecida. Os educandos T, E P pegaram duas mesas para representar a carruagem, onde a cena escolhida se passava. O enredo da cena apresentava o Burro repetindo a mesma pergunta “A gente já chegou?” e os outros dois personagens ficavam estressados com o animal. O que chamou atenção foi a expressão facial e corporal que os três executaram durante o jogo, mesmo que só estivessem sendo estimulados pela voz dos personagens. A palavra aparecia através do som, então eles precisavam tentar reproduzi-las com a boca, mas quais ações poderiam se desdobrar com as palavras advindas do áudio da cena? Não dava para saber, mesmo que eles já tivessem assistido ao filme, anteriormente. Isso possibilitou que criassem a fisicalidade corporal, imaginando outras possibilidades gestuais e estéticas.

⁵⁴ Dia 28 de novembro de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma 51 (tarde).

Figura 207: Montagem com imagem do filme “Shrek” e registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Outra cena que surgiu nesse jogo teatral e que eu gostaria de destacar foi a partir da música “Hakuna matata”, do clássico filme de animação “O Rei Leão”, realizado pelos educandos N, K e M. Os três se colocaram em posições não cotidianas para expressar corpos animaiscos. Esses corpos representavam os personagens presentes na cena: um leão (Simba), um suricato (Timão) e um javali (Pumba).

Figura 28: Montagem com imagem do filme “O Rei Leão” e registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Cabe ressaltar a importância da participação do educando N, que vinha apresentado dificuldade para interagir e se comunicar com os outros. Durante as aulas de teatro, demonstrava que estava animado com as propostas de jogos, mas havia uma barreira pessoal que o impedia de participar na maioria das vezes. Ele quase nunca queria falar, nem com os professores nem com os colegas de turma. Às vezes, chorava e não queria dizer o porquê, o que me fazia conduzi-lo à coordenação para entrarmos em contato

com a família e entender o que estava acontecendo. Esse comportamento me fazia pensar em outras maneiras de fazê-lo participar das propostas teatrais, como criar uma cena em quadrinhos (desenho), escrever diálogos, desenhar como imaginava o figurino de algum personagem, etc. Com a proposição desse exercício ele quis participar não só dessa cena, mas em diversas outras. Como não precisava se expressar vocalmente, utilizando uma comunicação gestual, foi uma maneira que descobri de incluí-lo ativamente na participação não apenas deste jogo, mas também nos que se sucederam.

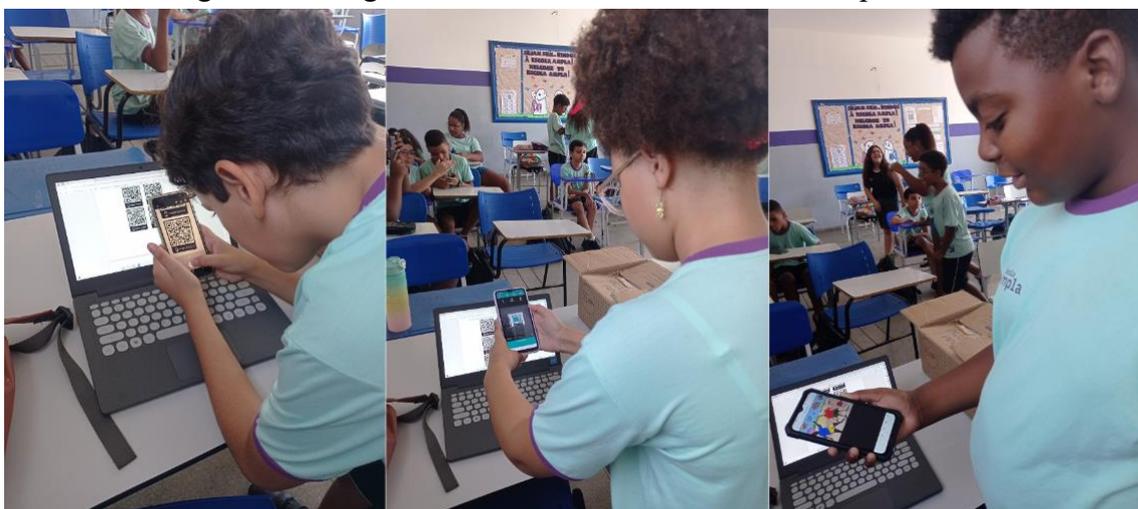
3.4 SMARTPHONE

3.4.1 Jogo-imagem a partir de *QR Codes*⁵⁵

Esse jogo propõe a criação de uma cena a partir da releitura de obras de artes visuais. As imagens foram escolhidas aleatoriamente: cada educando, através do celular, escaneava um *QR Code* que direcionava para uma obra. Esse momento trouxe divertimento e curiosidade e a cada descoberta de imagens, os educandos se empolgavam para começar a criar a partir delas.

❖ 1º momento: descoberta da imagem

Figura 219: Registros de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Quando todos os grupos já possuíam sua imagem, era o momento de criar a cena a partir dela. A imagem indutora do jogo “oferece inúmeras pistas” (Ryngaert, 2009) e essas pistas podem levá-los por diversos caminhos, possibilitando inúmeras interpretações em detrimento da leitura de mundo de cada educando. Ainda segundo Ryngaert (2009, p. 102), “Ela [a imagem] oferece aos jogadores um quadro no qual podem se engajar; oferece também, paradoxalmente, um abrigo, já que a leitura da imagem é deixada à apreciação de cada um.”

Além de indutora do jogo, a imagem precisaria aparecer de forma plástica, através da expressão corporal dos jogadores em determinado momento da cena. O intuito

⁵⁵ Dia 21 de novembro de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma 50 (tarde).

era que a imagem visual fomentasse a criação de imagens gestuais, explorando, assim, a expressividade corporal dos educandos.

❖ **2º momento: criação de cenas a partir da imagem encontrada**

Figura 22: Registros de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Se, por acaso, as imagens fossem trocadas, em cada grupo surgiria uma cena completamente distinta. Cada combinação dos grupos com suas respectivas imagens possibilita uma criação única. Se a mesma imagem fosse indutora de todas as cenas, cada grupo criaria uma narrativa distinta, mesmo que partissem da mesma situação. Como Boal (2009, p. 203) explicita: “Uma foto que mostre a imagem das ondas do mar revolto não necessita de explicações verbais para que se compreenda esse prenúncio de tempestade. Cada observador, porém, terá sua percepção particular do mar [...].”

❖ **3º momento: apresentação das cenas**

No terceiro momento do jogo, uma cena trouxe a seguinte narrativa através do quadro “O grito”, de Edvard Munch: dois jogadores em cena. Uma pessoa em situação de rua, pedindo ajuda para comprar comida, pois sentia muita fome. O outro, que surgia na cena, demonstrando espanto ao se deparar com a primeira pessoa, buscava ajudá-la, doando alguns trocados que tinha no bolso. A expressão corporal do segundo jogador trazia, logo no início da cena, a plasticidade em referência à obra de arte.

Figura 31: Montagem com a imagem de “O grito” e registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Outra cena, que tinha como indutora a obra “Pescando”, de Almeida Júnior, criou a seguinte narrativa: três personagens. Um representava um peixe; os outros dois, pai e filho. O pai preparava uma bolsa para levar o filho ao lago. Chegando no local, começava a ensinar seu filho a pescar, e dava-lhe algumas broncas, pois o filho não estava executando a ação de maneira correta. O gestual desajeitado do filho, que não obedecia os comandos do pai, e os movimentos corporais que representavam o peixe desesperado para fugir da isca, trouxeram comicidade à cena.

Figura 32: Montagem com a imagem de “Pescando” e registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



3.4.2 Criação de PodCenas (*Podcasts*)⁵⁶

Em aulas anteriores, realizamos a leitura do texto “O rapto das cebolinhas”, de Maria Clara Machado, onde cada discente pôde experimentar diversos personagens. Após a leitura, conversamos e entramos em um consenso para divisão das personagens de maneira definitiva. Depois disso, pedi que fizessem um trabalho em casa de pesquisa imagética, trazendo referências para aqueles personagens da forma como eles as enxergavam: quais seriam suas características físicas, que tipo de roupa usariam, quais *hobbies* eles tinham, qual sua comida favorita, entre outros. Essa pesquisa foi essencial para que cada um trouxesse a sua visão acerca das personagens para construir seu corpo e voz. Como anda, como fala, como age diante de uma situação?

Para esse exercício cênico interessava a construção da voz das personagens, uma vez que o intuito era realizar uma improvisação gravada em áudio. A improvisação giraria em torno do “Inquérito de Camaleão Alface”, que posteriormente se tornaria o título da nossa *podcena*. A discente H, que interpretava esse personagem, trouxe a proposta de uma voz mais grave e esticando algumas palavras entre o início e o fim das frases. Essa construção rítmica de sua fala propiciava um ar de falsidade, o que deixava escapar o “charlatanismo” do personagem, característica que ele realmente possuía.

Outros educandos trouxeram propostas vocais mais próximas às suas vozes cotidianas, pois suas personagens se assemelhavam às suas próprias características. Outros se distanciavam mais do realismo, como o educando P (citado anteriormente no jogo teatral “Televisão”), que estava buscando construir uma voz mais melódica, quase cantada e aguda para interpretar um gato preguiçoso, vaidoso e presunçoso. Outro exemplo de construção de voz extracotidiana foi a usada para criar o personagem Simeão, um burro. O educando G trouxe, através de onomatopeias, uma forma interessante de interpretar esse personagem: entre uma frase e outra, ele dizia: “inhô-inhô”, o que nos fazia compreender de forma rápida que ele era um animal, mais precisamente, um burro.

Criamos um jogo para gravar as *podcenas*, onde todos ficariam aguardando em uma sala até a hora de dar seu depoimento na outra sala. A educanda H, entrou no personagem de Camaleão Alface e ela mesma dava *play* no gravador de áudio, quando iniciava seu inquérito. Os outros entravam nervosos, também dentro dessa atmosfera de

⁵⁶ Dia 16 de outubro de 2023, Pilares, Rio de Janeiro-RJ. Turma extracurricular.

juízo e improvisavam suas respostas interpretando suas personagens, acusando quem eles acreditavam ser o verdadeiro culpado do crime.

Quando foi a vez da J, que estava interpretando Maria, uma das netas do avô, ela trouxe a personalidade que criou para sua personagem, que era corajosa, sagaz, respondendo às perguntas de forma ágil e desconfiada, por vezes devolvendo algumas perguntas para H. Essa improvisação foi muito interessante, pois as duas educandas não deixaram de agir e reagir enquanto personagens em nenhum momento.

Colocar o texto em jogo através da improvisação em detrimento de uma dramaturgia proporciona ao educando um espaço no campo criativo, no centro do seu próprio processo de criação, investigação e interpretação. Sendo assim, o discente passa a contribuir ativamente, podendo propor modificações tanto na narrativa presente no texto, quanto nas características e qualidades de sua personagem. Sendo assim, a improvisação, de acordo com Ryngaert (2009, p. 86), “enquanto instrumento, [ela] atribui ao ator um lugar essencial no processo criativo”. E complementa, ao dizer que a “imaginação do ator e suas qualidades pessoais podem se desenvolver mais amplamente na improvisação do que em qualquer outro lugar”. Desse modo, colocar o educando em jogo com a voz, com o texto e com os personagens, possibilita uma nova escrita dramática a partir de improvisações cênicas.

3.4.3 Nuvem de palavras: dramaturgia(s) criativa(s)⁵⁷

“Que aprendizado você quer deixar para o mundo?” – esse foi o ponto de partida para iniciarmos esse jogo-experimento-dramático. Em aula anterior, solicitei aos educandos que tivessem celular que os trouxessem na próxima aula. Seria a primeira vez que utilizaríamos celular nessa turma. Na semana seguinte, todos que possuíam o dispositivo o trouxeram. Assim que entrei na sala de aula, correram para mostrar que estavam munidos do equipamento e para perguntar para que os utilizaríamos. Pedi que esperassem eu ligar o computador e instalasse o projetor para explicar o exercício. Assim que tudo estava pronto, fiz o questionamento com o qual comecei esse relato. Eles ficaram pensativos, então coloquei um *QR Code* no projetor e pedi que o escaneassem. O *QR Code* os direcionou para o *site* onde deveriam responder essa pergunta com até três frases

⁵⁷ Dia 27 de novembro de 2023, Pílares, Rio de Janeiro-RJ. Turma 51 (tarde).

curtas, ou até mesmo palavras soltas. Quem não possuía celular, poderia utilizar o meu para realizar essa primeira tarefa.

Figura 33: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023

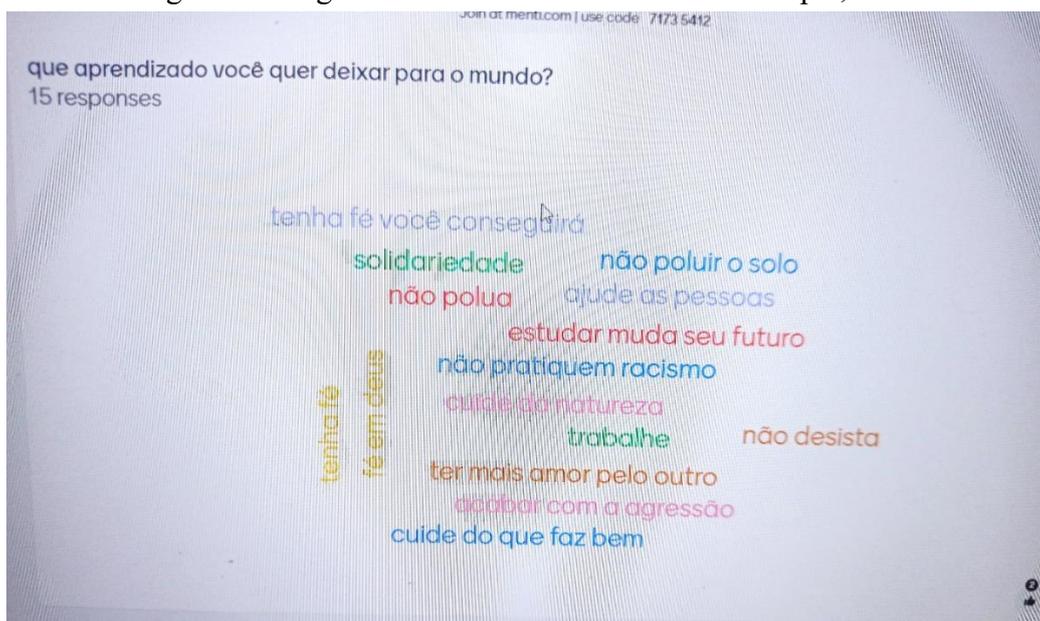


Figura 34: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



À medida que os educandos iam respondendo, o *site* ia gerando uma nuvem de palavras, então, assim que todos concluíram essa etapa, projetei como ficou a nuvem da turma:

Figura 35: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Ao projetar o resultado, os discentes observaram atentos, procurando suas escritas e descobrindo as respostas alheias:

Figura 36: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Após esse momento de observação, propus que se dividessem em duplas ou trios e escolhessem três palavras ou frases curtas que mais lhes chamassem atenção. Depois da escolha, deveriam criar uma dramaturgia que utilizasse as três frases/palavras no decorrer do diálogo. Surgiram diversos textos criativos, alguns mais curtos e outros mais extensos,

mas todos possuíam uma questão crítica e/ou social que dialogava com o cotidiano deles e com as situações presentes na sociedade atual.

Figura 237: Registro de aula realizada na Escola Ampla, 2023

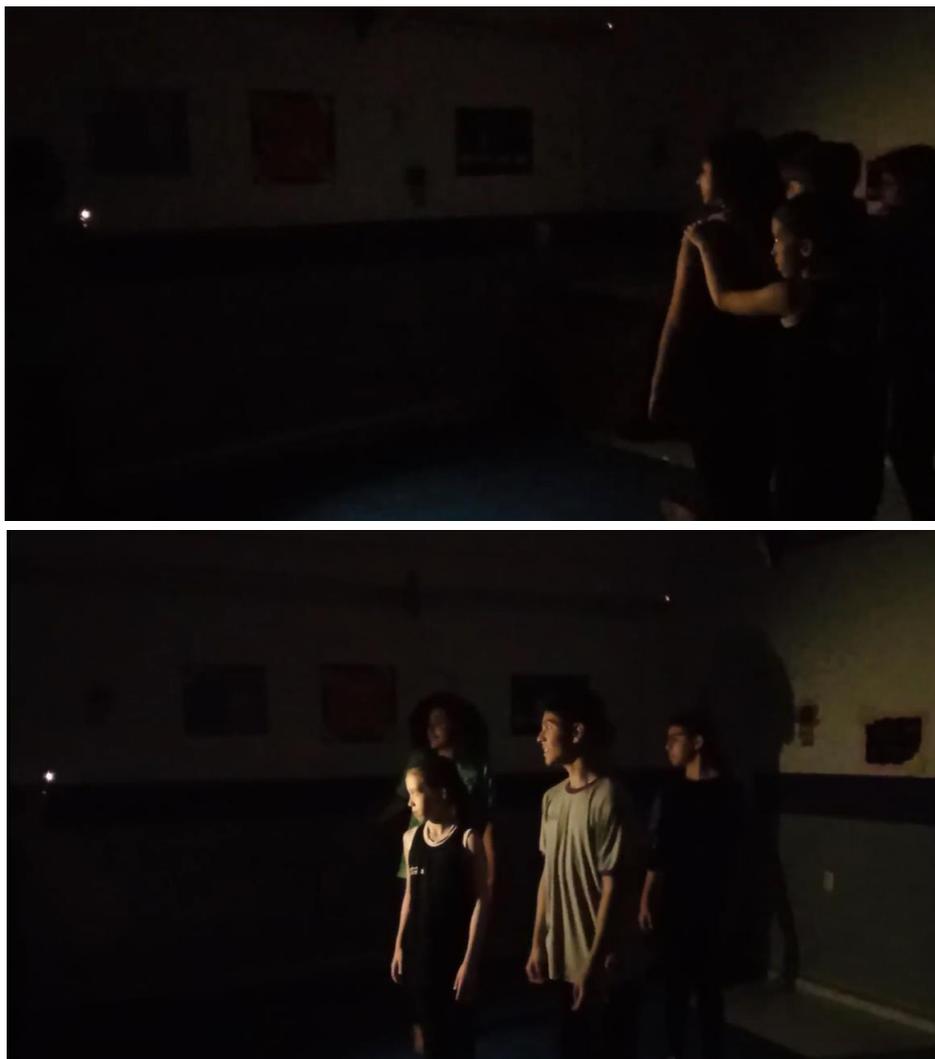


3.4.4 Peixe-lanterna e seu cardume⁵⁸

No início, eles precisavam estar com os braços encostando nos outros, para que se movessem juntos, como um coro, um organismo, um cardume. A sala estava escura, e quando vissem a luz do celular, deveriam dar um passo em direção àquela iluminação. Os primeiros passos foram difíceis, pois cada um queria conduzir o cardume, tensionando seus corpos ao colocarem seus impulsos individuais acima do coletivo. Como lidar com esse corpo-organismo-coletivo? Precisavam lidar com o tempo-ritmo do outro, encontrando um tempo-ritmo em comum. Quanto mais esses corpos estavam em uma relação mútua de escuta, de percepção do grupo, podiam soltar os braços, mas continuar caminhando sempre mais próximos possível.

⁵⁸ Dia 6 de outubro de 2023, Penha, Rio de Janeiro-RJ. Turma extracurricular.

Figura 248: Registros de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Torna-se primordial trabalhar jogos que fortaleçam a noção de coletividade no âmbito escolar, propiciando relações que desafiam o educando a renunciar seus desejos individuais em prol de um objetivo coletivo, habilidade indispensável para o trabalho do ator e da convivência social. Além da necessidade de uma escuta sensível, de um olhar para o outro e para o todo, nesse jogo é preciso que o corpo esteja presente e disponível para reagir à ação sem racionalizar.

Sobre a capacidade do estado de presença, Ryngaert (2009, p. 55) afirma: “creio ser possível aprender a estar presente, disponível, ao mesmo tempo imerso na situação imediata, e, no entanto, aberto a tudo o que pode modificá-la”. Ao mesmo tempo, estar presente significa estar disponível para o jogo. Nesse sentido, Ryngaert complementa: “estar no jogo desencadeia uma disponibilidade sensorial e motora, libera um potencial de experimentação” (p. 56). Nesse sentido, o jogador quando adentra esse lugar de

presença e disponibilidade para o jogo, tem a oportunidade de experimentar o máximo possível as possibilidades e caminhos que o jogo oferece.

Quando os educandos estavam entregues ao jogo, coloquei mais um jogador na posição de “peixe-lanterna”, sendo assim, havia dois estímulos para o caminhar, em direções distintas. Dessa maneira, o nível de sensibilização, escuta e presença precisaria ser ainda mais dilatado. Poderiam seguir ora um peixe, ora o outro. A partir disso, o cardume se separava, formando sempre novos corpos-organismos, descobrindo novos ritmos, novas relações.

3.4.5 Construção dramatúrgica através do ChatGPT⁵⁹

Durante pequenos intervalos entre uma aula e outra, eu ficava na sala dos professores, onde diversas vezes compartilhávamos acontecimentos do dia a dia no ambiente escolar. Em vários momentos, ouvi de meus colegas relatos em que educandos estavam copiando um trabalho de uma ferramenta tecnológica chamada “Chat GPT”, *site* que utiliza inteligência artificial para criar textos, responder perguntas, entre outras ações, através de comandos em um *chat*. Com respostas geralmente genéricas e nem sempre assertivas, mas com o vocabulário diversificado e sem erros ortográficos. Desse modo, muitas vezes era fácil identificar quando um trabalho era extraído dessa ferramenta.

Desde a minha experiência enquanto docente durante o período pandêmico, venho pensando em como pode ser nocivo o uso de tecnologias, principalmente com o avanço da inteligência artificial, não só na ótica do contexto escolar, mas também para a construção dessa sociedade pós-pandêmica. A partir dessa reflexão, tive interesse em trazer essa ferramenta de modo que fomentasse uma experiência de aprendizagem que aguçasse a curiosidade e a criatividade dos educandos.

Como dito anteriormente, estávamos investigando nessa turma o universo presente na peça “O rapto das cebolinhas”, que foi o ponto de partida para esse experimento dramatúrgico. Ao utilizar esse universo imaginário e a inteligência artificial, questioneei: como poderíamos contar essa história a partir da visão de mundo dos educandos, com a forma que eles se comunicam na atualidade? Nessa perspectiva, construiríamos uma nova possibilidade dramatúrgica para a peça original de Maria Clara Machado, permitindo que os educandos interferissem no texto, de modo que imprimissem

⁵⁹ Dia 2 de outubro de 2023, Pílares, Rio de Janeiro-RJ. Turma extracurricular.

sua identidade, apropriando-se dele. O uso do Chat GPT serviria então como um esboço, um rabisco, um rascunho para que, a partir disso, os educandos colocassem seus traços, suas cores, sua linguagem.

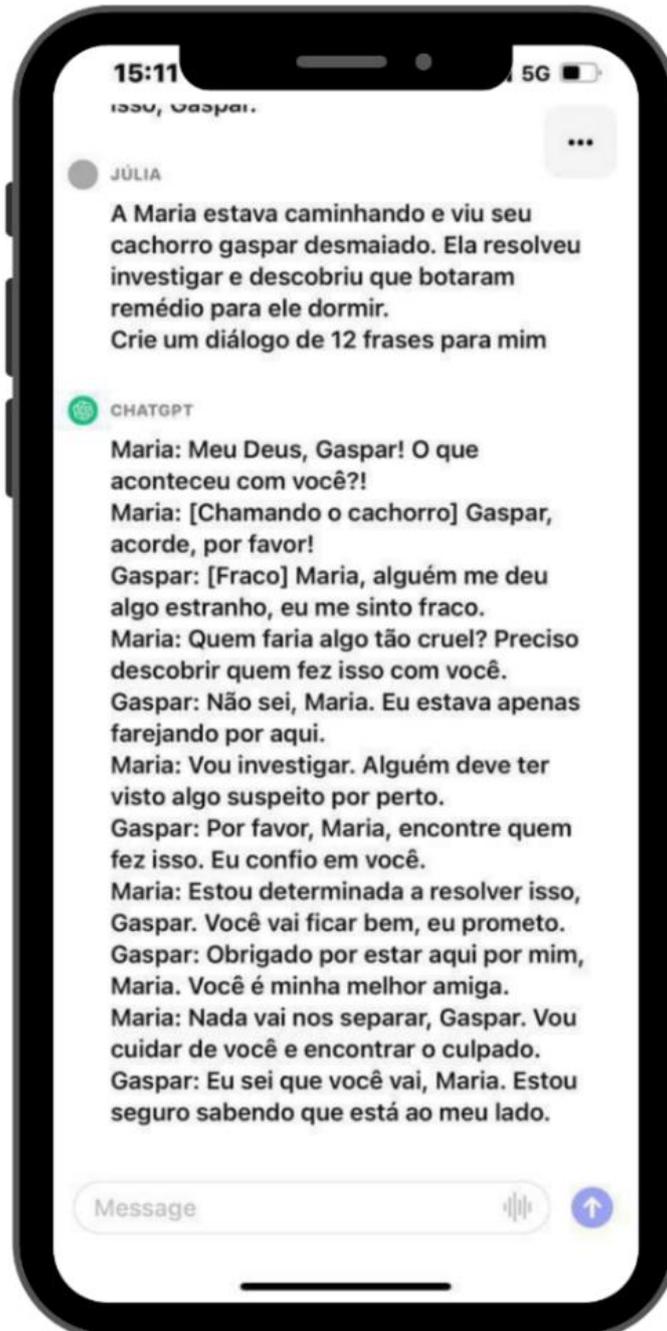
Como relatado no jogo anterior, os educandos realizaram um trabalho de investigação do universo dramático, e do universo que cada personagem possuía, a partir de sua construção imagética e física. Ao se apropriarem dessa maneira das personagens e da história, realizamos diversos experimentos cênicos, como a criação de *podcenos* e outras possíveis dramaturgias, a partir do chat GPT, como aconteceu nessa experiência.

Figura 41: Registros de aula realizada na Escola Ampla, 2023



Separei os educandos em duplas ou trios, nos quais eles deveriam elaborar uma breve sinopse, criando uma situação entre as suas personagens e, após esse momento, deveriam pedir que o ChatGPT construísse um diálogo a partir dela. A ideia era que esse diálogo fosse um ponto inicial para que eles iniciassem um trabalho minucioso em cima daquela “faísca” proposta pela tecnologia. Sendo assim, o universo presente na peça de Maria Clara Machado, unido à utilização de inteligência artificial, possibilitara um novo terreno para a criação de uma dramaturgia criativa.

Figura 40: Print do aplicativo *Chat GPT*



CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dessa pesquisa, foram realizados diversos jogos teatrais utilizando recursos tecnológicos como ponto de partida e, à medida em que aconteciam essas experimentações, pensava sobre como elas poderiam contribuir para o campo da pedagogia teatral. A partir disto, analisei durante todo o processo de que forma a tecnologia poderia fomentar, dentro do âmbito escolar do ensino básico, vivências cênicas mais lúdicas, poéticas e inovadoras.

Nesse sentido, tinha o intuito de que essas práticas fossem capazes de criar um diálogo entre a escola e a sociedade contemporânea e tudo que está presente nela, como a era digital, onde a maioria possui um celular em mãos mesmo quando não é o momento apropriado para o seu uso. A era digital e a pandemia me causavam profundas angústias, me fazendo pensar sobre o futuro da educação, e conseqüentemente, sobre o meu papel enquanto educadora.

Como docente e pesquisadora, considero importante levantar questionamentos para descobrir novos caminhos, para não estagnar e não perder o entusiasmo. Se o professor não se provoca, não se estremece, não se deixa atravessar, como espera causar o mesmo em seus educandos? Como posso atuar de outras maneiras, reinventando o meu próprio olhar? O jogo teatral propõe aprender, experimentar e experienciar com alegria sem deixar de lado a seriedade e o rigor, que fazem parte do ensino. Tenho como fonte inesgotável de inspiração os valiosos escritos de Freire:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também. A alegria não chega apenas no encontro do achado mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 2015, p. 139)

Através desse pensamento e de toda a experiência que vivi durante o ensino emergencial e o ensino híbrido, me debrucei nessa pesquisa pensando como a tecnologia poderia ter um uso didático, funcional e somatório na minha prática. O diálogo entre o campo da tecnologia e do teatro não é novidade, tampouco do período da pandemia.

Desde Piscator⁶⁰ e os precursores do teatro pós-dramático, vemos a inserção do digital em processos de espetáculos utilizando dispositivos tecnológicos em suas encenações, e cada vez mais foi ganhando espaço ao longo do século XXI, que se estende na cena contemporânea, principalmente em peças de caráter experimental. Durante a pandemia, muitos encenadores realizaram pesquisas com o intuito de encontrar uma maneira de seguir fazendo teatro através de um ambiente virtual. Já no campo do ensino do teatro, pouco encontramos métodos que acionassem o uso de tecnologias, principalmente pensando na utilização das mesmas para a aplicabilidade de jogos teatrais.

Inicialmente, essa pesquisa tinha como pretensão contribuir com as discussões acerca do papel do teatro na escola, pensar a inserção de tecnologias como importante aliada para a prática educativa e promover novas formas e concepções de metodologias teatrais. Durante o período da pandemia e dos resquícios deixados por ela, que vivenciamos nos anos de 2020, 2021 e 2022, tornou-se essencial pensar uma metodologia que trouxesse à tona a tecnologia como possibilidade de recurso para o ensino-aprendizagem. No campo do teatro-educação, pensar as ferramentas tecnológicas como ponto de partida para elaboração de práticas teatrais, potencializou o jogo cênico, a atmosfera lúdica e o diálogo entre docência e discência.

Durante esse percurso de investigação teórica e prática, pude perceber que as minhas crenças ganharam fôlego, ganharam contornos, apontaram caminhos para continuar seguindo. Ver cada educando imerso nas propostas que eu levava, a alegria em estar em jogo, a surpresa ao verem um aparato tecnológico que servia como uma peça fundamental, uma engrenagem para que o jogo acontecesse, despertou o desejo de seguir pesquisando essa relação dialógica entre a educação, o teatro e a tecnologia em outros contextos, em outras escolas, em outros espaços possíveis de ensino. Assim, não pretendo encerrar ou esgotar as experimentações e discussões que surgiram e ainda podem surgir a partir e/ou através dela.

Enquanto educadora em eterno exercício de aprendizado, acredito que precisamos estar em constante diálogo com o que está acontecendo no mundo, entendendo como cada peça existente para construção da sociedade se faz, se desfaz, e por vezes, se refaz. Precisamos estar sempre com a escuta aberta para ouvir a todos, principalmente as diversidades de grupos, coletivos e povos e as subjetividades de cada ser humano. Krenak

⁶⁰ Erwin Piscator (1966), diretor alemão, foi inovador no século XX ao utilizar tecnologias em suas encenações como: projeções de filmes, fotografias e rádio.

nos lembra sobre o quanto é especial a singularidade de cada um que habita e compartilha esse mundo no mesmo tempo:

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças [...]. (KRENAK, 2020, p. 33)

A escola tem esse papel primordial de ensinar, para além das matérias, o essencial para a permanência e convivência da humanidade: a se relacionar com o outro, ter empatia e respeitar a singularidade de cada ser e a diferença de si para o outro. O ensino do teatro reafirma esse compromisso da escola de forma lúdica e poética, potencializando as individualidades e celebrando o coletivo. A inserção da novidade, da tecnologia, da inovação, vem de encontro com essa proposta: a de atrair o olhar do educando para que assim, ele possa olhar para si, para o outro e para o mundo.

A conexão real precisa ter cada vez mais importância do que a virtual, como a conexão das estrelas, de seres-constelações. Assim, aceitamos, porque não há como ignorar esse momento da era digital, mas a partir do aceitar, escolhemos como lidar com esse “novo normal”, como muitos chamavam a nova vida após a pandemia. Como lidar com esse mundo voraz, veloz, urgente? Como entender o ritmo dessa sociedade para assim quebrá-lo, pará-lo e construir um novo ritmo que possa ser dançado, fluindo prazerosamente o nosso tempo de vida? O ensino do teatro pode ser um caminho para descobrirmos essas respostas e a partir delas poderemos constatar: como há beleza no que é efêmero.

Reafirmo assim, o meu compromisso com uma educação libertadora, inspiradora e amorosa, sempre em constante transformação e busca por uma prática que dialogue com os meus educandos, com meus colegas de trabalho e com a escola, mais uma vez trazendo Paulo Freire como voz presente e constante, que segue me guiando a encontrar os caminhos que devo seguir:

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à beleza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 2015, p. 70)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANNELL, Ralph Ings *et al.* *Educação no século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis: Vozes, 2016.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion *et al.* *Formação docente: o analógico e o digital em debate*. *Revista UFG*, Goiânia, v. 19, p. 1-18, e-60565, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/60565>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BOAL, Augusto. *A Estética do Oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. *Educação Unisinos*, v. 12, n. 2, maio-ago. 2006.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORRÊIA, Máira Baumgarten. Tecnologia. In: CATTANI, Antonio D. (org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

DIAS, Érica. A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 112, p. 565-573, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>. Acesso em: 4 de jun. 2024.

DIAS, Érica.; PINTO, F. C. Fátima. A educação e a Covid-19. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002801080001>. Acesso em 6 de jun. 2024.

ENSKI, Vani. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Jonathan Simões. *Filosofia da tecnologia: um breve histórico*. 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5521166/mod_resource/content/1/Filosofia%20da%20Tecnologia_historica.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

FUSARO, M. C. F. Teatro, tecnologias e educação em perceptos e afectos inovadores. *ouvirOUver*, v. 17, n. 2, p. 257-268. jul./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/OUV-v17n2a2021-60789>. Acesso em: 4 jun. 2024.

GRISNSPUN, Miriam P. S. Zippin (org.). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KOUDELA, Ingrid *et al.* *Léxico de pedagogia do teatro*. [S.l.: s.n.], 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Tremores: escritas sobre a experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEMOS, André. *Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulinas, 2002.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 2011.

MURARO, Rose Marie. *A automação e o futuro do homem*. Petrópolis: Vozes, 1969.

OLIVEIRA, Edinaldo Aguiar de. *Ensino remoto: o desafio na prática docente frente ao contexto da pandemia*. Revista Educação Pública, v. 21, n. 28, 27 julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/ensino-remoto-o-desafio-na-pratica-docente-frente-ao-contexto-da-pandemia>. Acesso em: 8 jun. 2024.

OLIVEIRA, Eva Aparecida. *A técnica, a techné e a tecnologia*. *Itinerarius Reflectionis*, Goiânia, v. 4, n. 2, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/20417>. Acesso em: 8 jun. 2024.

PÉREZ, Ángel Gomes. *Educação na era digital: a escola educativa*. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.

PEIXOTO, E. S. *Reflexões sobre a influência da tecnologia na vida atual a partir do livro "A obra de arte na era da sua reprodutividade técnica" de Walter Benjamin*. Cadernos Walter Benjamin, v. 16, p. 89-106, 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

PIRES, L. F. R. *Os quatros significados de tecnologia em Álvaro Vieira Pinto*. Revista Iniciação & Formação Docente, Uberaba, MG, v. 8, n. 3, 2021. DOI: 10.18554/ifd.v8i3.6091. Acesso em: 3 de jun. 2024.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2012.

KUSSLER, Leonardo Marques. *Técnica, tecnologia e tecnociência: da filosofia antiga à Filosofia contemporânea*. Kínesis, [S.l.], v. VII, n. 15, pp. 187-202, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2015.v7n15.5712>. Acesso em: 3 de jun. de 2024.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. *Jogar, representar*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SARDENBERG, Thiago; MAIA, Helenice. *Tecnologia: concepções a luz da Filosofia*. Filosofia e Educação, Campinas, SP, v. 15, n. 00, p. e023018, 2024. DOI: 10.20396/rfe.v15i00.8671978. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8671978>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *Improvisação para o teatro*. [Tradução: Ingrid Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SCHWAB, Klaus. *A quarta Revolução Industrial*. São Paulo: Edipro, 2016.

RUBIM PRODUÇÕES. *Teatro em Movimento Digital*. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://teatroemmovimento.com.br/teatro-em-mov-digital/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (org.). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009. DOI <http://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-190-1>. Acesso em: 5 de nov. 2023.

WINNICOTT, Donald W. *Brincar e a realidade*. Tradução: Breno Longhi. São Paulo: Ubu, 2019.

VAZQUEZ-CANO, Esteban; SEVILLANO, Maria Luisa (org.). *Dispositivos digitales móviles en educación: el aprendizaje ubicuo*. 2. ed. Madrid: Narcea, 2019.

VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo zappiens: educando na era digital*. Trad. de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.