

Anna Paula Lemos  
Ricardo Augusto de Lima  
Vanessa Cianconi  
Organizadores

# TEATRO E ENSINO

A CENA COMO POTÊNCIA TRANSFORMADORA



# **Teatro e ensino: a cena como potência transformadora**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.



Anna Paula Lemos  
Ricardo Augusto de Lima  
Vanessa Cianconi  
[Organização]

**Teatro e ensino:  
a cena como potência transformadora**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Anna Paula Lemos; Ricardo Augusto de Lima; Vanessa Cianconi [Orgs.]**

**Teatro e ensino: a cena como potência transformadora.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 299p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2181-6 [Impresso]  
978-65-265-2182-3 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526521823**

1. Teatro. 2. Dramaturgia. 3. Prática pedagógica. 4. Ensino. I. Título.

---

CDD – 792

**Capa:** Marcos Della Porta

**Arte da capa:** Ksenia Chernaya/Pexels (<https://www.pexels.com/photo/original-childrens-fancy-dress-hanging-6334397/>)

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

## SUMÁRIO

**9 O teatro como potência transformadora: diálogos entre o fazer artístico e a prática pedagógica**

Anna Paula Lemos

Ricardo Augusto de Lima

Vanessa Cianconi

**A experiência sensível e a reinvenção dos espaços educativos**

**27 Experiência e partilha do sensível na prática do estágio na licenciatura em Artes Cênicas**

Lua Lamberti de Abreu

Ricardo Augusto de Lima

**47 *Parece loucura, mas há método*, a relação palco-plateia na rede e na sala de aula: uma apropriação do teatro em outro lugar de enunciação sócio-histórico**

Anna Paula Lemos

**Dramaturgias e metodologias: novos horizontes**

**63 Inês de Castro e o cordel dramaturgic*o Almas Livres* na sala de aula: uma aplicação do método LerAto*s***

Valéria Andrade

Bruna França da Silva

Juliana do Nascimento Araújo

Leandro de Sousa Almeida

**85 O eixo de escrita dramática na UFSC como exemplo da expansão e desenvolvimento do campo acadêmico da escrita criativa**

Paulo Ricardo Berton

**97 Notícias favoráveis à leitura da dramaturgia pelas crianças: “Yes, nós temos teatro” publicado em livro artístico**

Fabiano Tadeu Grazioli

### **Teatro, Política e Transformação Social**

**119 A escola no teatro: lócus privilegiado às interações entre poder, saber e liberdade**

Sidmar Silveira Gomes

**139 A Lei 14.986-24 e a inclusão de dramaturgas e mulheres artistas nos currículos**

Margie – Margarida Gandara Rauen

**159 Ativismo no teatro estadunidense: de Larry Kramer a Matthew Lopez – a aids como alegoria na escrita política**

Vanessa Cianconi

### **A formação do artista-docente-pesquisador**

**181 Formação do artista-docente-pesquisador: a importância da pesquisa para o licenciando em teatro**

João Alfredo Martins Marchi

**201 Ninguém nasce artista, nem educador e muito menos pesquisador: uma pessoa torna-se artista-docente-pesquisadora!**

André L. Rosa

**O teatro como prática inclusiva:  
da universidade à comunidade**

- 229 Teatro em diálogo com a Libras: construção sociocultural**  
Gabriel Almeida Torres  
Roberta Cantarela
- 243 Teatro, ensino e sociedade no proscênio sul-mato-grossense: *A melhor idade em cena***  
Ivanildo José da Silva  
Elisângela Cristiane Rozendo  
Wagner Corsino Enedino
- 259 Arte, ensino e infância: uma conversa sobre o projeto “Música criança”**  
Entrevista com Helena Loureiro e Mário Loureiro a Sonia Pascolati
- 283 Índice remissivo**
- 289 As autoras e os autores**

## AGRADECIMENTOS

A realização desta obra só foi possível graças ao empenho e à dedicação de diversas pessoas e instituições que acreditam na importância e na potência do diálogo entre teatro e ensino no cenário contemporâneo.

Agradecemos especialmente à professora Sonia Pascolati, cuja colaboração inicial no processo de edição foi fundamental para a qualidade desta publicação.

Nosso reconhecimento ao professor André Dias, coordenador do GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL no período de concepção desta obra, pela liderança e visão que permitiram a consolidação deste projeto, e pelo delicado paratexto da publicação.

Agradecemos também à professora Priscila Matsunaga, atual coordenadora do GT, pela continuidade e apoio institucional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), nossos agradecimentos pelo apoio institucional e financeiro que viabilizaram esta publicação.

Por fim, e não menos importante, agradecemos profundamente às autoras e aos autores que contribuíram com seus textos, reflexões e experiências. Suas vozes diversas e comprometidas com a área de teatro e ensino fazem desta coletânea um verdadeiro mosaico de práticas, teorias e possibilidades transformadoras.

Anna Paula Lemos  
Ricardo Augusto de Lima  
Vanessa Cianconi

## O TEATRO COMO POTÊNCIA TRANSFORMADORA: DIÁLOGOS ENTRE O FAZER ARTÍSTICO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Anna Paula Lemos  
Ricardo Augusto de Lima  
Vanessa Cianconi

Sabemos que o teatro, desde suas origens rituais nas primeiras sociedades até suas formas contemporâneas, carrega em sua essência a capacidade de transformar, questionar e recriar realidades. Sabemos também que teatro, desde suas origens rituais, é experiência: encontro, diálogo, um olhar que olha outro olhar. Quando este potencial encontra o território fértil da educação, emergem possibilidades pedagógicas que transcendem o simples ensino objetivo, técnico, inundado de informações que estudantes precisam saber, ampliando seu alcance e alcançando dimensões sociais, políticas e existenciais. Como fazer da sala de aula um espaço de experiência? Como tomar o teatro não como mero texto com determinada forma, mas fazer do contato com ele verdadeiro acontecimento? Como tornar uma aula sobre teatro ou dramaturgia um *tremor*?

O termo não é nosso, mas de Jorge Larrosa (2025). Contra a educação que visa dados e informações, verdades que parecem explicar mais ou menos a realidade, Larrosa toma a experiência como detentora de verdade e conhecimento. É ela quem dá sentido à escritura, é a experiência “o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido.” (Larrosa, 2025, p. 5). E continua:

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer e gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (Larrosa, 2025, p. 10).

Ora, não podemos dizer o mesmo sobre o teatro? Mistério tão antigo quanto a humanidade, tão costurado ao que somos quanto a ficção. É sobre estes mistérios – da experiência, do teatro e da educação – que o presente dossiê se debruça. Aqui reunimos contribuições que exploram as múltiplas faces da interseção teatro e ensino, revelando como a linguagem teatral pode ressignificar espaços, corpos e saberes no contexto educacional brasileiro. Os trabalhos aqui compilados traçam um panorama diversificado de experiências, reflexões e propostas metodológicas que têm em comum a compreensão do teatro como prática viva, capaz de ultrapassar os limites da sala de aula convencional e configurar-se como instrumento de emancipação individual e coletiva, como veículo de experiências significativas e críticas. “É verdade”, escreve Larrosa (2025, p. 12), “que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática.”. Entretanto, pensar a educação por essa perspectiva nos permite enxergar categorias comuns que ela e as artes compartilham.

Como observa Augusto Boal (2009, p. 94), o teatro, como toda arte, é uma “forma de conhecimento e gozo. [...] Arma de libertação!”. O pensamento de Boal fundamenta-se na compreensão do teatro como prática revolucionária, capaz de romper a passividade dos espectadores e transformá-los em sujeitos ativos, tanto na cena quanto na vida social. Em sua proposta do Teatro do Oprimido, ele concebe o teatro como

instrumento de libertação que transcende a simples aprendizagem de técnicas teatrais, constituindo-se como metodologia pedagógica emancipatória, visto a necessidade de também a educação se configurar como verdadeiro instrumento e prática de libertação (hooks, 2013). Quando aplicada ao contexto educacional, não só a de Boal, mas qualquer metodologia calcada na experiência e no encontro, possibilita a desconstrução de hierarquias tradicionais entre educadores e educandos, criando o que o encenador chamava de “ensaios da revolução” – espaços seguros onde os participantes podem experimentar, por meio de jogos e exercícios teatrais, novas formas de relação social e política por meio de ferramentas concretas para a análise crítica da realidade e a busca coletiva de alternativas para transformá-la.

Nesse sentido, teatro e educação são entendidos aqui como um binômio facilitador do processo emancipatório do sujeito, a fim de que se torne um sujeito crítico enquanto leitor e espectador, mas também como criador: de palavras, de realidades, de experiências. A argumentação de Larrosa sobre pensar a educação a partir do par *experiência* e *sentido* vem da sua “convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação.”. O pedagogo espanhol afirma:

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir das nossas palavras. E pensar [...] é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (Larrosa, 2025, p. 16-17).

As dimensões transformadoras da palavra e da experiência ecoam nos artigos e ensaios que compõem este dossiê. Frutos das

pesquisas dos últimos anos de pesquisadoras e pesquisadores do GT Dramaturgia e Teatro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), somados a contribuições de artistas-professores-pesquisadores convidados que se debruçam sobre as relações entre teatro e sala de aula nas suas mais variadas perspectivas, são textos que assumem a prática teatral não apenas como conteúdo curricular, mas como veículo de momentos significativos e críticos para a sala de aula, na crença de que experiências assim consolidam o conhecimento construído contra opressões e barbáries.

Já Walter Benjamin, em “Experiência e pobreza” de 1933, apresentou um novo conceito de barbárie; para ele, a pobreza de experiência impele o bárbaro “a ir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda”. E ainda: “Entre os grandes criadores sempre existiram homens implacáveis que operaram a partir de uma tábula rasa” (2006, p. 116). Benjamin deposita parte desta crença, do começar do início, não só nos gênios da física, como Albert Einstein, mas nos artistas. Para o pensador alemão, começar do princípio era uma forma de reconstruir o mundo e, apesar do tom desesperançoso de seu ensaio, e da pobreza inescapável que se sobrepõe ao ser-humano, talvez ainda seja no teatro que ficamos mais ricos, mais experientes e, talvez, ainda um pouco mais esperançosos.

### **A experiência sensível e a reinvenção dos espaços educativos**

O dossiê se inicia com abordagens que questionam métodos tradicionais de ensino-aprendizagem do teatro, propondo caminhos alternativos fundamentados na valorização da experiência sensível. O primeiro capítulo “Experiência e partilha do sensível na prática do estágio na licenciatura em Artes Cênicas”, trabalho de Lua Lamberti de Abreu e Ricardo Augusto de Lima, relata como estagiários da licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá enfrentaram limitações

estruturais, econômicas e sociais nos espaços educativos, desenvolvendo “disparadores de experiência” que permitiram vivências estéticas significativas mesmo em condições adversas. A fundamentação teórica em Jorge Larrosa, Jacques Rancière e bell hooks evidencia o compromisso com uma pedagogia crítica que prioriza a experiência e a partilha do sensível sobre procedimentos técnicos rigidamente estabelecidos. A perspectiva adotada por Abreu e Lima dialoga com o pensamento de Rancière (2009) quando propõe a ideia de “partilha do sensível”, entendida como o sistema de evidências que revela a existência de um comum e, simultaneamente, os recortes que definem os lugares e partes respectivas nesse comum. A reimaginação dos espaços educativos através da experiência teatral permite romper com padrões estabelecidos e promover reconfigurações do sensível, entendendo os participantes não como meros receptores, mas como agentes ativos na construção do conhecimento.

Anna Paula Lemos amplia essa discussão no capítulo seguinte, “*Parece loucura, mas há método*, a relação palco-plateia na rede e na sala de aula: uma apropriação do teatro em outro lugar de enunciação sócio-histórico”, ao analisar a relação palco-plateia tanto nos contextos teatrais quanto educacionais, considerando a sala de aula como espaço performático. Apoiando-se em teóricos como Boal, Brecht e Rancière, a autora demonstra como a pandemia expôs as limitações dos modelos tradicionais e a necessidade de abordagens que reconheçam a complexidade das experiências humanas em tempos de crise tomando como objeto o espetáculo *Parece loucura, mas há método*, da Armazém Companhia de Teatro, apresentado via Zoom durante a pandemia. A autora argumenta que toda atividade teatral é política e que a mesma dinâmica pode ser observada no ambiente educacional, onde o professor atua como mediador e os alunos como participantes ativos. A fragmentação imposta pelo ensino remoto, longe de ser apenas uma limitação, revelou-se um campo de possibilidades pedagógicas inovadoras, espelhando processos semelhantes no teatro contemporâneo.

## **Dramaturgias e metodologias: novos horizontes**

Um aspecto significativo das contribuições deste dossiê é a atenção dedicada à dramaturgia como ferramenta pedagógica, especialmente na formação de leitores. Nesse sentido, Valéria Andrade, Bruna França da Silva, Juliana do Nascimento Araújo e Leandro de Sousa Almeida em “Inês de Castro e o cordel dramaturgic*o Almas Livres* na sala de aula: uma aplicação do método LerAto*s*” apresentam uma proposta pedagógica para trabalhar o cordel dramaturgic*o* de Leandro Almeida em sala de aula, utilizando o método LerAto*s*. O texto analisa como esta obra revisita o mito português de Inês de Castro, transformando-o em um cordel brasileiro que dialoga com tradições populares nordestinas. Os autores discutem a relevância do mito inesiano como patrimônio cultural que reverbera no imaginário brasileiro e exploram as potencialidades do gênero híbrido do cordel dramaturgic*o* para a educação literária. Após a análise da obra, que narra a libertação das almas de Inês e Pedro por crianças contemporâneas, é apresentada uma sequência didática completa destinada aos Anos Finais do Ensino Fundamental. Esta sequência organiza-se em quatro etapas: Sonhaçã*o* (motivação inicial), Fruiçã*o* (leitura), Criaçã*o* (produção textual) e Doaçã*o* (socialização das produções). Os autores concluem que esta abordagem não apenas valoriza a produção literária do cordel, mas também promove reflexões sobre temas como violência contra a mulher, demonstrando como o mito medieval pode ser ressignificado para discutir questões contemporâneas através de práticas pedagógicas inovadoras.

No mesmo sentido, o trabalho de Fabiano Tadeu Grazioli, “Notícias favoráveis à leitura da dramaturgia pelas crianças: ‘Yes, nós temos teatro’ publicado em livro artístico”, discute a importância e as características da dramaturgia impressa voltada especificamente para leitura por crianças, em contraste com textos teatrais que são apenas destinados a serem encenados para o público infantil. O autor apresenta sua pesquisa de doutorado que analisou a obra

*Canto de Cravo e Rosa*, de Viviane Juguero, como exemplo pioneiro de dramaturgia infantil criada para ser lida pelas próprias crianças. A pesquisa do autor demonstrou que este tipo de dramaturgia nasce da confluência de quatro áreas: dramaturgia infantil tradicional, dramaturgia em geral, estudos sobre recepção do texto dramático pela leitura, e literatura infantil. Uma característica distintiva da obra analisada é seu aproveitamento criativo das cantigas populares da tradição oral brasileira, tanto para personagens (Cravo, Rosa, Aranha, Sapo) quanto para construção de diálogos. Outro aspecto inovador é o uso de ‘rubricas versadas’ – pequenos poemas que substituem as tradicionais indicações cênicas, tornando-as acessíveis às crianças leitoras. O capítulo aponta para a escassez de textos dramáticos publicados no Brasil (apenas dez em cada 1.500 obras infantis anuais) e a falta de estudos acadêmicos sobre o tema. Grazioli defende que a leitura de dramaturgia oferece experiências imaginativas únicas e insubstituíveis na formação do leitor, diferentes daquelas proporcionadas por narrativas e poemas, justificando assim a necessidade de maior atenção a este gênero na educação literária infantil.

A segunda seção do dossiê também aborda os avanços institucionais na legitimação acadêmica da escrita dramática, como demonstra Paulo Ricardo Berton em “O eixo de escrita dramática na UFSC como exemplo da expansão e desenvolvimento do campo acadêmico da escrita criativa” ao analisar a criação do eixo de Escrita Dramática no curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina, iniciativa que contribuiu para a legitimação da prática literária na academia. Berton argumenta que este desenvolvimento enfrentou resistências históricas, pois o gênero dramático foi tradicionalmente marginalizado tanto nos cursos de Letras quanto nos de Teatro. Nos primeiros, pela especificidade do drama que não se completa no texto; nos segundos, pela tendência de considerar o texto como elemento potencialmente opressor da criação cênica. O texto contextualiza como a reforma curricular de 2013 criou quatro eixos de especialização, permitindo que os alunos desenvolvessem

conhecimentos mais aprofundados em áreas específicas. Os resultados incluem a formação do NEEDRAM (Núcleo de Estudos em Encenação Teatral e Escrita Dramática), a organização do Seminário Brasileiro de Escrita Dramática e a participação no projeto internacional “1001 Plays”. O autor conclui que, apesar das dificuldades de estabelecer novas áreas acadêmicas, o eixo vem contribuindo significativamente para a inserção da Escrita Criativa no Ensino Superior brasileiro, especialmente da Escrita Dramática.

### **Teatro, política e transformação social**

O teatro como instrumento direto de reflexão política e transformação social constitui outro eixo fundamental deste dossiê. Sidmar Silveira Gomes analisa em “A escola no teatro: lócus privilegiado às interações entre poder, saber e liberdade” a representação da escola no teatro contemporâneo, especificamente em peças que surgiram a partir dos anos 2000. Fundamentado nas ideias de Michel Foucault sobre poder, saber e liberdade, o autor examina cinco dramaturgias: *O Dia de Alan*, *Coro dos Maus Alunos*, *Conselho de Classe*, *Sala dos Professores* e *Elagalinha*, obras que exploram o ambiente escolar como espaço privilegiado para relações de poder e a construção de conhecimento. O autor argumenta que, diferentemente da visão marxista que opõe poder e liberdade, na perspectiva pós-estruturalista foucaultiana o poder constitui identidades e a liberdade é condição para seu exercício. As peças analisadas mostram a escola como microcosmo social onde se manifestam conflitos relacionados à democracia, à inclusão, à violência e à resistência. Gomes conclui que a representação teatral da escola revela dinâmicas de poder-saber que permeiam a sociedade mais ampla, oferecendo novas formas de pensar as estruturas educacionais e suas dimensões políticas.

A pedagoga bell hooks (2013, p. 25) nos lembra que “a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. Para tanto, precisamos encontrar uma forma de ensino que “respeite e proteja as almas de nossos

alunos”, algo “essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.”. A emancipação, nesse sentido, não é um ponto a se alcançar, mas um processo que nunca deve ser interrompido. É um espaço privilegiado o do ensino, embora saibamos, não é o paraíso. “Mas”, escreve bell hooks (2013, p. 273), “o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado.”. Para a pedagoga,

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade (hooks, 2013, p. 273).

Esta perspectiva ecoa no capítulo intitulado “A Lei 14.986-24 e a inclusão de dramaturgas e mulheres artistas nos currículos” de Margie – Margarida Gandara Rauen, que aborda o problema da formação androcêntrica de docentes e agentes educacionais, cujo repertório requer ampliação para poderem realizar a redefinição curricular demandada pela Lei 14.986-24, atendendo a obrigatoriedade de conteúdos pertinentes a mulheres em todos os níveis da Educação Básica no Brasil. Segundo a autora, a lei se justifica diante da continuada baixa representatividade de obras de autoria de mulheres em currículos e materiais didáticos, num vício de reprodução do teor das historiografias da arte e do teatro, nas quais ocorre a predominância masculina e eurocêntrica. O objetivo do capítulo é sugerir leituras e recursos para os/as docentes responsáveis pela implementação da lei 14.986-24 nas escolas, em especial aqueles(as) procedentes de licenciaturas com currículos androcêntricos. Em primeiro lugar, a bibliografia indica pesquisas já publicadas sobre as dramaturgias produzidas por Josefina Álvarez de Azevedo, Maria Angélica Ribeiro, Maria Jacintha, Denise Stoklos e Grace Passô, numa linha do tempo desde o século

XIX. Outra alternativa eficiente apontada no capítulo são as buscas por “dramaturgas brasileiras” e por montagens teatrais disponíveis em plataformas de streaming, possibilitando ampliar o contato com as produções femininas em sala de aula. Margie ressalta a importância do critério interseccional na seleção não apenas das obras de autoria de mulheres, mas na inclusão de nomes representativos de diversos pertencimentos étnico-raciais nas redefinições curriculares.

O último capítulo do terceiro bloco, “Ativismo no teatro estadunidense: de Larry Kramer a Matthew Lopez – a aids como alegoria na escrita política”, de Vanessa Cianconi, analisa como três dramaturgos estadunidenses – Larry Kramer, Tony Kushner e Matthew Lopez – utilizaram o teatro como plataforma de ativismo político durante a epidemia de aids na década de 1980. Por meio das peças *The Normal Heart* (1985), *Angels in America* (1991) e *The Inheritance* (2018), a autora examina como esses textos enfrentaram o tratamento negligente dado pelo governo Reagan à crise. O estudo dialoga com os ensaios “Aids e suas metáforas” de Susan Sontag e “Corpos que importam” de Judith Butler para discutir como a doença foi metaforizada e como os corpos dos doentes foram políticos em sua performance. A autora destaca o emblemático pôster “*Silence = Death*” e a organização ativista ACT UP como elementos centrais da resistência cultural da comunidade gay. Cronologicamente, as peças demonstram diferentes momentos da crise: Kramer denunciando o silêncio inicial, Kushner explorando os impactos sociais e López, décadas depois, recuperando a memória dos que morreram. Cianconi conclui que essas obras não apenas documentam um período histórico traumático, mas funcionam como armas políticas que impediram que milhares de mortes fossem esquecidas ou apagadas da memória coletiva.

## A formação do artista-docente-pesquisador

Além da prática pedagógica com o teatro, o dossiê aborda também a complexa questão da formação do artista-docente-pesquisador no âmbito da licenciatura em teatro. No primeiro texto, “Formação do artista-docente-pesquisador: a importância da pesquisa para o licenciando em teatro”, João Alfredo Martins Marchi aborda a formação do artista-docente-pesquisador no âmbito da licenciatura em teatro, enfatizando a pesquisa como elemento potencializador. O autor discute como a divisão entre sujeito e objeto nas ciências tradicionais dificulta a compreensão da arte, que demanda uma relação indissociável entre ambos. São apresentados conceitos como Investigação Baseada em Artes (IBA), Pesquisa Baseada em Artes (PBA) e Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA), metodologias que rompem com abordagens normativas ao valorizar incerteza, imaginação e introspecção. Marchi defende uma subversão metodológica, destacando a a/r/tografia como caminho que integra artista, pesquisador e professor. Ele também sugere possíveis diálogos entre a pesquisa em artes e metodologias teatrais como os jogos de Viola Spolin, o jogo dramático de Peter Slade e a peça didática de Brecht. Propõe ainda diversos instrumentos para construção de dados, como diários de campo, observação participante e entrevistas. O estudo conclui que a formação do artista-docente-pesquisador deve ser pensada numa perspectiva complexa, integrando arte, pesquisa e educação de forma não hierarquizada.

Já o texto de André Rosa complementa essa reflexão ao narrar sua jornada como artista-docente-pesquisador, explorando as intersecções entre arte, educação e pesquisa. Em “Ninguém nasce artista, nem educador e muito menos pesquisador: uma pessoa torna-se artista-docente-pesquisadora”, Rosa narra sua experiência como professor universitário supervisionando estágios de licenciandos em Teatro na Escola Estadual Renan Baleeiro, em Salvador, enquanto simultaneamente desenvolvia seu solo *Desconcerto* e coordenava um grupo de estudos sobre Performance e

Ensino de Arte. Rosa reflete sobre os desafios enfrentados em uma escola periférica, onde estudantes em situação de vulnerabilidade social questionavam o valor do teatro, enquanto estagiários lutavam para implementar práticas pedagógicas significativas. Paralelamente, o autor descreve seu próprio processo de desconstrução artística ao questionar técnicas teatrais tradicionais em seu trabalho performático. O texto problematiza como os corpos são regulados por normas sociais que reprimem subjetividades e reforçam preconceitos de gênero, raça e classe tanto no ambiente escolar quanto artístico. Rosa defende que arte e educação são práticas indissociáveis de pesquisa e transformação social, propondo uma pedagogia crítica que valorize as experiências dos estudantes e questione as hierarquias estabelecidas, operando no limiar entre a sala de aula e a sala de ensaio.

### **O teatro como prática inclusiva: da universidade à comunidade**

Finalmente, o potencial do teatro como prática inclusiva que ultrapassa os muros acadêmicos é evidenciado nos projetos de extensão universitária relatados neste dossiê. Gabriel Almeida Torres e Roberta Cantarela relatam um projeto de pesquisa e extensão universitária que integrou teatro e Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade de Brasília (UnB). A iniciativa, intitulada “Teatro em diálogo com a Libras: construção sociocultural”, foi realizada dentro da comunidade acadêmica e levada a região periférica do Distrito Federal. A pesquisa utilizou a pesquisa-ação como metodologia e desenvolveu criação de texto escrito autoral, processo de tradução do português escrito para a Libras, resultando no espetáculo (In)visibilidade na multidão. Seus autores discutem como a linguagem teatral é capaz de experienciar a cultura surda. Fundamentado nas teorias de Strobel, Perlin e Karnopp, o projeto produziu uma visão integrada capaz de experienciar e promover a Cultura Surda, dentro do contexto teatral. Os resultados destacam como a reflexão do público e sensibilidade ao abordar questões ainda vistas como ‘tabus’ na

sociedade e em certo ponto invisibilizadas, como a lacuna social que se forma entre surdos e ouvintes no dia a dia.

O último ensaio deste dossiê, “Teatro, ensino e sociedade no prosclênio sul-mato-grossense: a melhor idade em cena”, de Elisângela Cristiane Rozendo, Ivanildo José da Silva e Wagner Corsino Enedino, também aborda o projeto de extensão “Melhor Idade em cena: o teatro na promoção da saúde do idoso”, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Também analisando o espetáculo *Memórias de Coxim*, os autores adotaram a metodologia autoetnográfica ao valorizarem a experiência pessoal como forma de compreensão cultural. As atividades teatrais proporcionaram benefícios físicos, cognitivos e socioemocionais aos participantes, além de combater o isolamento e promover a valorização de suas experiências. Eles destacam como o teatro serviu de ferramenta de expressão criativa e terapêutica, permitindo aos idosos compartilharem suas histórias e vivências. O espetáculo resultante não apenas exibiu os talentos dos participantes, mas também desafiou estereótipos sobre a velhice, demonstrando que a idade não limita a capacidade criativa. O projeto evidencia o potencial do teatro como instrumento de inclusão social e transformação pessoal para a população idosa.

Na mesma direção, o dossiê é finalizado com a entrevista “Arte, ensino e infância: uma conversa sobre o projeto ‘Música Criança’” com Helena Loureiro e Mário Loureiro concedida a Sonia Pascolati, que apresenta a iniciativa conduzida por Helena e Mário Loureiro na Universidade Estadual de Londrina que transformou estágios individuais do curso de Música em criação coletiva de espetáculos musicais para o público infantil. Desde 2007, o projeto produziu três espetáculos: *Bichos, cores e outros amores* (2013), *Um circo diferente* (2017) e *Navegando em poesia* (2024), alcançando aproximadamente 5.000 crianças, principalmente da rede pública municipal. A proposta integra diferentes cursos universitários (Design Gráfico, Jornalismo, Design de Moda e Artes Cênicas) e transforma poemas em canções e posteriormente em espetáculos cênicos multimodais. Os entrevistados destacam a importância do

letramento musical, defendendo que as crianças precisam ter acesso a repertórios musicais diversos e elaborados. Explicam também como os espetáculos utilizam figuras retóricas musicais para reforçar o sentido dos textos, criando experiências estéticas significativas que desenvolvem a musicalidade infantil. O projeto, assim, exemplifica a integração entre ensino, pesquisa e extensão na universidade pública, demonstrando o impacto social da educação musical de qualidade.

### **Considerações finais**

Os trabalhos reunidos neste dossiê revelam a vitalidade e diversidade das pesquisas e práticas que exploram as relações entre teatro e ensino no contexto brasileiro contemporâneo. Da experiência sensível à formação do artista-docente-pesquisador, da dramaturgia como ferramenta pedagógica ao teatro como prática inclusiva e transformadora, essas contribuições demonstram como a linguagem teatral pode ressignificar espaços, corpos e saberes no âmbito educacional.

Como nos lembra Paulo Freire (2018, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Neste sentido, o teatro emerge não apenas como conteúdo a ser ensinado, mas como metodologia que possibilita a construção coletiva do conhecimento e a transformação de realidades. As experiências relatadas em *O teatro como potência transformadora: diálogos entre o fazer artístico e a prática pedagógica* evidenciam que, quando o fazer artístico e a prática pedagógica dialogam em bases igualitárias, abrem-se caminhos para uma educação mais humana, mais crítica e emancipadora. Deposita-se, então, a crença do recomeçar nos artistas.

Um salve ao teatro!

## Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Vol. 1. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. 13. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

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

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João W. Geraldi. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2025. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução Mônica Costa Netto. 2. ed. São Paulo: EXO experimental; Editora 34, 2009.



**A experiência sensível e a  
reinvenção dos espaços  
educativos**



# EXPERIÊNCIA E PARTILHA DO SENSÍVEL NA PRÁTICA DO ESTÁGIO NA LICENCIATURA EM ARTES CÊNICAS

Lua Lamberti de Abreu  
Ricardo Augusto de Lima

Quando as experiências se deterioram, quando não existe nada vinculante ou duradouro, há apenas uma **vida desnuda**, uma **sobrevivência** (Han, 2023, p. 21).

## Introdução

O presente texto é fruto de uma inquietação no que se refere ao ensino do teatro e às práticas de estágio no curso de graduação em Artes Cênicas, mais especificamente na Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá. O que se questionou foi a impossibilidade da prática teatral por questões estruturais, econômicas, sociais e culturais nos espaços destinados ao estágio, de ordem escolar ou mesmo institucional.

Para tal, o arcabouço canônico das pedagogias teatrais mostrou-se insuficiente ou inexequível, fazendo com que pesquisa e prática do estágio se debruçassem sobre uma perspectiva educativa de ordem sensível, partindo do binômio experiência/sentido, com base nos escritos e nas propostas pedagógicas de Jorge Larrosa (2022) e na filosofia estética de Jacques Rancière (2005; 2009; 2012), além do subsídio da pedagogia crítica, feminista e antirracista de bell hooks (2017).

Operando por uma noção de partilha do sensível (Rancière, 2005) na qual se buscava disparar experiências que fossem potencialmente transformadoras de subjetividades (Larrosa, 2022), o estágio passou a ser uma tentativa de falar a língua da sala de

aula (hooks, 2017) operando dissensos (Rancière, 2012) para uma ação estética de ordem política. Entende-se como dissenso não enquanto conflito de ideias, perspectivas e/ou sentimentos, como pontua Rancière (2012, p. 59). Para ele, dissenso

É o conflito de vários regimes de sensorialidade. É por isso que a arte, no regime de separação estética, acaba por tocar na política. Pois o dissenso está no cerne da política. Política não é, em primeiro lugar, exercício do poder ou luta pelo poder. Seu âmbito não é definido, em primeiro lugar, pelas leis e instituições. A primeira questão política é saber que objetos e que sujeitos são visados por essas instituições e essas leis, que formas de relação definem propriamente uma comunidade política, que objetos essas relações visam, que sujeitos são aptos a designar esses objetos e discuti-los. A política é a atividade que reconfigura os âmbitos sensíveis nos quais se definem objetos comuns (Rancière, 2012, p. 59).

Quando o ensino do teatro encontra barreiras em sua execução, entendemos que há então um projeto político de embrutecimento, em que a escola – ou os âmbitos de ensino em suas diversas possibilidades – é alvo de precarizações e sucateamentos que tornam menos viável a fruição teatral, a criação artística e, portanto, a reconfiguração das autorizações de sujeitos e sujeitas ao lugar de agentes.

Para tornar a carga horária de estágio responsiva ao cenário defrontado, passamos a produzir disparadores de experiência, em que se objetivasse descobrir ou até mesmo inventar mundos possíveis de serem partilhados entre orientadoras/es, estagiárias/os e alunas/os.

Uma das formas de pensar um processo pedagógico que seja afinado ao binômio experiência/sentido é operar pela dúvida, visto que “a educação é, entre outras coisas, uma determinada arte de fazer perguntas” (Larrosa, 2022, p. 159). Perguntar, portanto, poderia se configurar como uma reordenação da produção de significações, revertendo a autorização de atribuição de sentidos. “As artes modernas do Governo e da Administração fabricam o real a partir

do par problema/solução. Constroem o social como o lugar dos problemas e o político como o lugar das soluções. E assim distribuem os papéis entre a sociedade e a política.” (Larrosa, 2022, p. 95).

O dissenso aparece, então, como a não subserviência ao movimento de alienação que os projetos político-educacionais empreendem contra uma educação estética, contra a segregação do mundo sensível e a hierarquização do regime de autorização que socialmente impera.

Enquanto tentativa, a prática do estágio visando a experiência e a produção de acontecimentos gerou caminhos fortuitos para as/os estagiárias/os, sendo que as limitações impostas puderam ser superadas ou contornadas e o retorno se deu por instigantes pesquisas e relatos esteticamente sensíveis.

## **Desenvolvimento**

Historicamente, o campo do ensino das artes foi (e segue sendo) um território de disputa, atravessado por interesses políticos, econômicos, sociais e mesmo estéticos. Quando o escopo dobra sobre a área do teatro, especificamente, é possível notar pontos de tensão ainda mais intrínsecos, mesmo se tratando de textos dramaturgicos pensados para a escola, o que ocorre na Europa a partir da segunda metade do século XIX e no Brasil no fim dele. A obra pioneira de Figueiredo Pimentel (1896) propõe uma compilação de peças curtas simples de serem encenadas na escola ou em casa, com poucos materiais e recursos; “talvez por essa razão”, pontua Sonia Pascolati (2022, p. 150),

[...] os cenários sejam, geralmente, as salas de estar e quartos de estudo, enfim, o ambiente doméstico burguês, com nítida separação de classes sociais: o lugar dos serviçais e dos desvalidos, que recorrem à caridade burguesa, é claramente separado do espaço dos patrões. A desigualdade social, portanto, está em cena, mas sem qualquer problematização, uma vez que a caridade cristã é suficiente para apaziguar moralmente os bondosos de coração, sem alterar, em

nenhuma medida, as condições materiais de existência dos subalternos, cabendo a eles as esmolas e a resignação.

Pascolati (2022) pontua que outras questões igualmente não são tratadas, como a diferenciação na relação com meninos e meninas, por exemplo. “Via de regra, não há espaço para o lúdico”, característica essencial do ensino/aprendizado de arte, em especial o ensino de teatro. De acordo com Sidmar Gomes e Julio Aquino (2019), só a partir da década de 1930 no Brasil, com os avanços da discussão do movimento Escola Nova, é que o ensino do teatro ganhou um novo olhar, pensando a valorização da ludicidade no aprendizado infantil, discutindo o teatro como ferramenta educacional para além do próprio teatro.

Ainda em diálogo com a pesquisa dos referidos autores, enquanto ferramenta pedagógica, o teatro seria fortuito para além da formação de atores e atrizes, contribuindo para a socialização, apreensão de outras disciplinas, até mesmo na formação continuada de professores e professoras (Gomes; Aquino, 2019). De acordo com tal perspectiva, as noções de mediação e pedagogia artística, propostas por Maria Lúcia Pupo (2015) também permitem traçar um panorama de fruição artística, processos de ensino e aprendizagem e expectativa.

É notável que comumente se faz necessário justificar o teatro. Reforçar sua importância. Negociar seu espaço. A mera existência da linguagem teatral não se faz suficiente para, por exemplo, ocupar espaços formais, demandar estruturas, fazer-se digna como área do saber, espaço de construção de conhecimento. A isso atrelamos também uma diferenciação das formas de pensar/sentir, que serão abordadas no decorrer do texto.

Levando em conta as supracitadas disputas narrativas e o contexto de sucateamento e mecanização da educação que vemos contemporaneamente no Brasil, buscamos contextualizar algumas experiências de teatro e educação. Para melhor contextualização, não pretendemos aqui localizar um estudo de caso, mas uma análise mais geral dos processos de estágio vivenciados nos anos

que sucederam o isolamento social, período de crise sanitária gerada pela proliferação da covid-19. Mais precisamente, os anos de 2023-2024 entram aqui na base das experiências.

Novamente, não se pretende um estudo de caso ou um relato de experiência, uma vez que os estágios foram completamente repensados nesse novo contexto tanto de readaptação quanto de maior vulnerabilidade e precariedade das instituições. Especialmente no que tange à arte e especificamente ao teatro, algumas questões saltaram aos olhos e trouxeram reflexões mais complexas.

Pensaremos aqui em dois contextos: a experiência em sala de aula, chão de escola; a experiência em espaços não formais, como instituições sociais, cursos livres ou oficinas; ambas configuram as demandas das disciplinas de estágios obrigatórios ofertados pelo curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro, da Universidade Estadual de Maringá.

O primeiro ponto de reflexão cabível é a completa inexistência de estruturas apropriadas para as práticas teatrais, em qualquer um dos contextos previstos. Viola Spolin (2010) já propunha em sua pedagogia de jogos teatrais a necessidade de adaptação dos espaços, sabendo que comumente não haveria disponibilidade ou estruturas específicas para o fazer teatral, o que significa que a prática pedagógica do teatro, especialmente fora do contexto de formação técnica e profissionalizante, vem há décadas pensando e repensando possibilidades de se fazer acontecer.

Muitas das reclamações e das dificuldades que chegavam eram da ordem do espaço: as/os estagiárias/os tinham dificuldade com salas, ora por não haver espaço físico suficiente, ora pela constante interrupção por ocuparem espaços de passagem e/ou abertos. Muitas vezes, por questões climáticas, as práticas precisavam ser repensadas ou alteradas, além da influência negativa no engajamento das turmas por se sentirem expostos e/ou desconfortáveis de alguma forma com a situação.

Houve também uma problemática curricular, em que muitas vezes as ementas previstas, com base na própria Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), eram muito além do que seria possível abordar nos períodos programados, o que colidia com a falta de repertório geral, da instituição, do alunado e mesmo das/os estagiárias/os.

Frente aos problemas elencados, comumente as orientações de estágio eram repletas de angústias, dúvidas e inseguranças. A grande questão que surgiu, então, era como ensinar teatro – seja de maneira curricular, técnica, livre ou lúdica – quando tudo parecia operar contra sua abordagem?

Feliz ou infelizmente, nossas investigações e estudos no campo canônico do teatro e da educação artística não estavam apresentando bons recursos, boas funcionalidades e, portanto, buscamos em outras perspectivas bases que poderiam fomentar uma melhor experiência, e foi exatamente por essa noção – a experiência – que guiamos as propostas a partir de então.

Isso não significa que o cânone teatral esteja obsoleto, desfuncional ou errôneo. O que constatamos foi uma distância muito expressiva (senão gritante) entre o que se tinha de específico, de especializado, e o que se esperava ou se demandava, ou mesmo se aceitava no campo social. Havia, sim, uma ausência geral de entendimentos de teatro que fazia com que as propostas não se efetivassem e, portanto, antes de pensar no que se tinha de repertório, precisávamos criar, descobrir ou inventar um lugar comum, algo de partilhável entre as instâncias envolvidas.

Pensar a educação atravessada pela experiência foi um divisor de águas do processo de estágio. Encontramos em Jorge Larrosa (2022) o embasamento para diferir as noções pedagógicas, entre “ciência/técnica”, “teoria/prática” e “experiência/sentido”, sendo este binômio o mais explorado pelo autor e o ponto em que mais nos debruçamos.

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, e

algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque justamente isso é o que faz com que a educação seja educação, que a arte seja arte e, certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura (Larrosa, 2022, p. 13).

Pensar o processo pedagógico como disparador de experiências sensíveis, mais do que ementas, técnicas, horários e planos rígidos, foi um ponto inicial bastante impactante. Larrosa (2022) também nos indica que não é possível produzir uma experiência, intencionalmente, uma vez que aquilo que nos acontece pode ser atravessado diferentemente pelas sujeitas que partilham o ato, não sendo possível, então, pensar uma prática de estágio que “proporcionasse” experiências.

Para colaborar com essa nova rota, bell hooks (2017) foi também uma fonte importante. A ideia de aprender a falar a língua da *sua* sala de aula, pensando no entrosamento de *eros* no processo educacional como forma de vincular interesse, desejo ao que seria o conteúdo, o tema, a demanda, foi um indicador interessante de como estimular que os atos, as propostas e os planos pudessem, em alguma medida, convidar as pessoas discentes ao processo de abertura, uma sensibilização à experiência.

É importante um último parêntese: é justamente essa noção de experiência da qual partimos e parte Larrosa (2022), isto é, “aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca”, ou seja, conjunto de vivências do qual podemos extrair uma **narrativa**. Eis o ponto de conflito enfatizado por Byung-Chul Han (2023) ao discutir a crise da narrativa e, portanto, a crise da experiência, questões já apontadas por Walter Benjamin, mas que adquirem, no contexto digital do século XXI, uma nova configuração. O problema é que “a narração se alimenta da experiência e a transmite de uma geração para a outra” (Han, 2023, p. 16), de um eu para um outro. No contexto da digitalização da vida, em que “a própria realidade passa a ser moldada por informações e dados” (Han, 2023, p. 17), a narração e a experiência são impossibilitadas, pois “a informatização da realidade conduz à atrofia da **experiência da**

**presença** imediata.”<sup>1</sup>. Tanto para Larrosa (2022) como para Han (2023), a experiência é algo que nos atravessa e transforma, e que está em crise devido ao excesso de informação. Mas que dizer da experiência? O que é?

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos (Larrosa, 2022, p. 10).

A experiência é algo que nos atravessa e nos transforma, não apenas algo que acontece externamente. É um movimento de ida e volta, onde o sujeito é o território de passagem. “Esse sujeito”, escreve Larrosa (2022, p. 25), “não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, [...] não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer.”. É mais um espaço, um **ser-e-estar**, “algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”. Por isso precisa de condições para acontecer.

Outro fator importante que acompanhou as/os estagiárias/os foi justamente essa noção de “sensível”. Alinhado com a proposta de Larrosa (2022), as noções estéticas de Jacques Rancière foram fundamentais para reverter uma noção conteudista, mecânica e técnica do ensino do teatro. Primeiramente, pensar uma aula que tenha mais interesse em instaurar uma zona sensível de experiência do que em cumprir ementa faz jus às noções que o autor chama de **partilha do sensível** (Rancière, 2005).

---

<sup>1</sup> No presente texto, os grifos são sempre autorais.

Explicamos: se o contexto de reabertura e ressocialização trouxe consigo sequelas estruturais, econômicas e políticas, é evidente que as/os alunas/os que fariam parte das turmas de estágio, tanto na escola quanto em outras instituições, traziam consigo também um sem-número de atravessamentos: perdas, traumas, medos, expectativas, demandas, carências, urgências. Portanto, para aprender a linguagem delas/es e em conjunto encontrar um ponto comum de desejo (hooks, 2017), seria fortuito pensar no que se intersecciona, no que é partilhado da experiência sensível de se habitar o mesmo tempo e espaço, o mesmo mundo.

A partilha do sensível faz ver quem pode tomar parte no comum em função daquilo que faz, do tempo e do espaço em que essa atividade se exerce. Assim, ter esta ou aquela 'ocupação' define competências ou incompetências para o comum. Define o fato de ser ou não visível num espaço comum, dotado de uma palavra comum etc (Rancière, 2005, p. 16).

A questão que surgiu com base nessas novas reflexões foi de outra ordem: como as alunas e os alunos, a quem se pressupõe que as instituições, os documentos e as ementas sirvam, ocupam, pertencem e se reconhecem nesses espaços? Se, para estudantes da graduação em teatro, a ementa do Ensino Médio parecia extensa e intensa, como alunas/os e estudantes secundaristas encaram tais conteúdos? Se, para os centros de socialização e atendimento, a estrutura é danificada e insuficiente, como as/os usuárias/os o usufruem e compartilham?

Dessa forma, a prática do estágio voltou-se às pessoas em questão: como atender o sujeito, a aluna, o senhor, a usuária? O que o teatro tem a oferecer? Como a nossa prática pedagógica pode buscar uma experiência sensível aos grupos em que estamos inseridas? O que eu quero proporcionar para a minha turma? Como posso atravessar de maneira estética o mundo e a vida de quem participar da minha aula?

O saber da experiência, porém, tende a ser menosprezado e entendido como menor, o que, mais uma vez, entra na discussão de teatro e educação. Para que serve o teatro? Ou ainda: para que(m) serve o teatro na escola? Ou, mais inquietante questão: o que o teatro produz? Quando pensamos nos binômios “ciência/técnica” e “teoria/prática”, o teatro cai em obsolescência visto que não é da ordem pragmática, produtivista e técnica. Isso pode ser constatado nas discussões do uso do teatro na educação: outrora educar, moralizar, civilizar; hoje socializar (para melhor funcionamento da instituição), contribuir com outros conteúdos, formação docente, conteúdo fixo e próprio, ou seja, sempre ordenado por algo de produtivo, algo de “importante”. Entretanto, a vida não é necessariamente importante e a maior matéria prima do fazer teatral é a vida. É o ordinário, o rotineiro, o relacional, “o banal torna-se belo como rastro do verdadeiro” (Rancière, 2005, p. 50). Os supracitados binômios ignoram o teor subjetivo e individual que uma experiência gera, o poder transformador que a abertura sensível tem. E, ignorar isso também é ignorar fenômenos sociais, visto que isso replica em formas de ser, estar e desejar o mundo. O desprezo por uma educação sensível, pelo binômio “experiência/sentido” também é uma herança de uma negligência de hierarquização de formas de pensar, sentir e fazer.

A distinção platônica entre o mundo sensível e o mundo inteligível equivale (em parte) à distinção entre *doxa* e *episteme*. A experiência é, para Platão, o que acontece no mundo que muda, no mundo sensível, no mundo das aparências. Por isso, o saber da experiência está mais perto da opinião do que da verdadeira ciência, porque a ciência é sempre daquilo que é, do inteligível, do imutável, do eterno. Para Aristóteles, a experiência é necessária, mas não o suficiente, não é a própria ciência e sim seu pressuposto necessário. A experiência (*empeiria*) é inferior à arte (*techné*) e à ciência, porque o saber da experiência é conhecimento do singular e a ciência só pode sê-lo do universal. Além do mais, a filosofia clássica como ontologia, como dialética, como saber segundo princípios, busca verdades que sejam independentes da experiência, que sejam válidas com independência

da experiência. A razão tem que ser pura, tem que produzir ideias claras e distintas, e a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiada ligada a situações concretas, particulares, contextuais, demasiada vinculada ao nosso corpo, a nossas paixões, a nossos amores e a nossos ódios (Larrosa, 2022, p. 39).

Tal negligência faz parte do que Rancière (2005) também identifica no regime de autorização, daqueles que podem falar, que podem vivenciar, que podem ver. E, portanto, pensar uma experiência de partilha do sensível tem a ver com redistribuir os espaços de autorização, circular a narrativa, reordenar as visualidades, sabendo que “escrever a história e escrever histórias pertencem a um mesmo regime de verdade” (Rancière, 2005, p. 58).

Para além da valorização subjetiva, do teor intrapessoal que o viés da experiência pressupõe, vale ressaltar que o campo das pedagogias teatrais já denunciava o esvaziamento que se dá pela cristalização da técnica no processo de ensino e aprendizagem (Spolin, 2010). Ou seja, com alguma recorrência, apostar na cartilha, no currículo, na ementa significa minar o processo enquanto potencial estético e sensível e, muitas vezes, opera de maneira contraprodutiva no que se prevê enquanto fazer docente que os/as estagiários/as buscavam.

Na perspectiva estética de Rancière isso se dá no âmbito do banal, do pensamento estético, na não hierarquização entre o que se diz e as formas. Entender que a demanda da turma em que o estágio acontecia poderia por si só ser o que gera a aula exigia um movimento de desimportância, reconhecendo que “não existem temas nobres e temas vulgares, muito menos episódios narrativos importantes e episódios descritivos acessórios” (Rancière, 2009, p. 36).

Uma vez que o estágio buscou uma fruição por esse viés, foi possível para a turma experienciar um momento de existir, de se fazer presente, de criar e ficcionar sua própria narrativa, mais do que “dar voz”, foi um movimento de ouvir, de circular o poder da narrativa. Quem estagiava não tinha o poder do saber, apenas

meios de conduzir disparadores de experiência, de possibilitá-las no âmbito da sala de aula. As pessoas que vivenciavam os estágios, portanto, eram convidadas à experiência de se fazer agente.

O movimento de romper a hierarquia e o regime de autorização da narrativa é um processo de reconhecimento das inteligências enquanto legítimas, dentro de uma noção de sensibilidade na pertença do mundo, que se faz na medida em que se relaciona, se interpreta e age, sobre si e sobre os outros.

Desse ignorante que soletra os signos ao intelectual que constrói hipóteses, o que está em ação é sempre a mesma inteligência, uma inteligência que traduz signos em outros signos e procede por comparações e figuras para comunicar suas aventuras intelectuais e compreender o que outra inteligência se esforça por comunicar-lhe (Rancière, 2012, p. 15).

Também isso se alinha ao que bell hooks (2017) pensa da educação enquanto encontro. É no meio do caminho que se faz o aprendizado, e não no lugar em que se almeja chegar e, também aí, a experiência é um fator determinante. Nem sempre, ou melhor, comumente não se encontrará num mesmo plano de aula resultados parecidos, especialmente no campo do teatro, quando se pensa na docência pelo contexto sensível. O importante é o encontro, a cruzada, a partilha. Só assim pode se pensar uma educação que seja prática de liberdade, isto é, educação capaz de não reforçar os sistemas de dominação existentes.

É também uma noção de que os documentos educacionais e as instituições – por insuficiência ou mesmo por interesse – muitas vezes não consideram as pessoas a quem o processo pedagógico se destina, suas linguagens, realidades e experiências. Ou seja, a quem interessa uma oficina de teatro, ou um estudo teatral? E se o fazer teatral pressupõe uma experiência sensível, como pode, então, a própria estrutura impedir ou dificultar essa fruição e partilha? Portanto, mais do que pensar o panorama do geral, o foco passou a ser das pessoas que integravam os processos, que estavam ali, presentes.

Já não confiamos nos que nos dizem o que é o real e como é o mundo. Já não nos fiamos nos que pretendem falar a partir de lugar algum, nos que só podem falar em geral, sem ser eles mesmos os que falam. O que necessitamos talvez não seja uma língua que nos permita objetivar o mundo, uma língua que nos dê a verdade do que são as coisas, e sim uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com os outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece (Larrosa, 2022, p. 65).

Na prática pedagógica do estágio em teatro, além de uma tentativa de abrir um campo de experiência, em que a partilha do sensível pudesse fruir, houve também uma demanda de criação, o que não se pressupõe um espetáculo, um produto, resultado estético amarrado aos parâmetros previamente pressupostos; ao contrário: criar, dentro do que os/as estagiários/as passaram a buscar, tinha a ver com fazer a turma assumir um lugar ativo, proponente, falante, agir sobre, posicionar-se. O que também encontra eco nas noções de pedagogias teatrais que se entendem sensíveis.

Estamos, pois, aludindo a um modo de relação no fazer e no fruir teatro que possa romper com os modelos dominantes de consumo espetacular. Fazemos referência a uma prática artística plena, sem concessões, tecida a uma ação educativa, social, portanto sempre de cunho direta ou indiretamente político. Temos muito a ganhar quando nossa prática derruba barreiras que tendem ao congelamento. Temos muito a ganhar quando focalizamos nossos esforços em um processo teatral que traz em seu bojo, indissociável, uma ampliação da consciência de quem o vive (Pupo, 2015, p. 21).

Tratamos aqui da ideia de dissenso: não negar por crença na insuficiência, não seguir pelo teor de obrigação, não reproduzir por hábito, não subverter por acreditar-se diferente. Dissenso, pela constatação de que as premissas – documentos, instituições, planejamentos – podem não dar conta das pessoas ali presentes. Pelo entendimento de que, talvez, o mundo em que aquilo foi pensado não é o mesmo mundo das pessoas para as quais a aula se

propõe e, portanto, há de se encontrar no meio do caminho, mesmo que para isso seja necessário trilhar descaminhos.

Reconfigurar a paisagem do perceptível e do pensável é modificar o território do possível e a distribuição das capacidades e incapacidades. O dissenso põe em jogo, ao mesmo tempo, a evidência do que é percebido, pensável e factível e a divisão daqueles que são capazes de perceber, pensar e modificar as coordenadas do mundo comum. É nisso que consiste o processo de subjetivação política: na ação de capacidades não contadas que vêm fender a unidade do dado e a evidência do visível para desenhar uma nova topografia do possível (Rancière, 2012, p. 48-49).

Talvez, e só talvez, não se espere de uma vivência em estágio uma formação técnica, um curso profissionalizante ou mesmo uma capacitação avançada. Também talvez, a turma não espere das/os estagiárias/os um *workshop* teatral, um aprofundamento na linguagem. É possível pensar, entretanto, que uma abertura à experiência faça aquele grupo em particular – de alunas/os testando a docência e alunas/os testando o teatro – apreenderem mutuamente mundos outros, ampliando assim a significação de si, do grupo, da sociedade.

Uma vez que se pensa a vivência como uma abertura à experiência, podemos ousar pensar uma empreitada à criação de mundos que sejam partilháveis entre pessoas que, por outras vias, pertenceriam a camadas diferentes, separadas por hierarquias, por validações, por autorizações. Será possível encontrar teatralidade naqueles e naquelas que não se sentem pertencentes ao meio teatral por meio de uma docência estética? “Se a experiência estética toca a política, é porque também se define como experiência de dissenso, oposta à adaptação mimética ou ética das produções artísticas com fins sociais” (Rancière, 2012, p. 60).

É relevante ressaltar que as propostas de democratização cultural comumente não atingem os objetivos propostos (Pupo, 2015), mesmo com incentivos de políticas públicas, porque o

mundo partilhável não se delinea de maneira emancipada, não se opera no dissenso e na produção coletiva de signos e leituras de mundo. Portanto, antes mesmo das estruturas, das instituições e dos documentos apresentarem um problema, há socialmente um vão de difícil transposição entre o que se entende por produção cultural e a sociedade civil.

O que faz com que grande parte da população não se sinta integrante – enquanto produtora, espectadora, fruidora – das produções teatrais e artísticas? Evidentemente, um período de estágio não carrega em si força política suficiente para contestar uma organização socioeconômica secular que configura tal regime de pertencimento e autorização. Numa perspectiva subjetiva e interpessoal, porém, o espaço pode ser a centelha de uma experiência de partilha sensível para aqueles grupos que, em maior ou menor escala, podem ter acessado um campo simbólico, estético e pessoal muito peculiar.

Longe de intuito salvacionista, o que se atenta aqui é uma possibilidade de fazer do estágio uma experiência de fruição, de agência e de partilha, em que não só a turma que recebeu as/os estagiárias/os teve sua topografia sensível revisitada, mas também – e talvez principalmente – as e os docentes da licenciatura puderam pensar pedagogias pelo binômio experiência/sentido (Larrosa, 2022).

Muitas vezes, o que se apresentou inicialmente como um problema – falta de espaço, desinteresse, falta de estrutura, altas demandas – passou a ser o disparador de uma alternativa, de uma inventividade. Não seria isso um caminho fortuito para uma docência em artes? O retorno foi, muitas vezes, da ordem do afeto e do sensível muito mais do que da ordem técnica ou produtiva e, por outro lado, a experiência em si pareceu produzir diferentes sentidos para algo que inicialmente parecia apenas um problema.

Han repete o que Benjamin afirmava: uma vez que a experiência cria um contínuo histórico, o novo bárbaro se emancipa do contexto da tradição no qual a experiência está inserida. Dito de outra forma esse sujeito novo bárbaro, “a pobreza de experiência o

impele a ‘partir para a frente, a começar de novo’. Ele é animado pelo *páthos* do novo.” (Han, 2023, p. 22). É o sujeito da **sociedade do cansaço** que se ergue no século XX. E “ao cansaço”, escreve Benjamin (1993, p. 118), “segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças.”.

A modernidade é animada por uma crença no progresso, pela ênfase na ruptura, na reordenação e no começar de novo, pelo espírito da revolução. O *Manifesto comunista* também apresenta uma narrativa do futuro que se afasta resolutamente da ordem tradicional. O manifesto fala da “derrubada violenta de toda a ordem social existente”. Trata-se de uma **grande narração** sobre a sociedade que vem. [...] Em contraste com a modernidade e com suas narrativas do futuro e do progresso, com seu anseio por uma **forma de vida diferente**, a modernidade tardia não tem mais o *páthos* revolucionário de uma nova ordem ou de um começar de novo. Falta-lhe qualquer espírito de ruptura. Assim, ela se enfraquece, reduzindo-se a um **continuar assim, sem alternativas**. Ela perde toda sua **coragem narrativa**, toda **coragem para uma narrativa transformadora do mundo** (Han, 2023, p. 25).

Perde-se a narrativa, perde-se a experiência. Perde-se, portanto, qualquer aura, qualquer crença, qualquer sonho de futuro. Afirmamos aqui que as pedagogias teatrais não podem ser pensadas apenas pelos métodos científicos clássicos e hegemônicos. A arte, a mediação, a fruição e a partilha da experiência artísticas são por si só da ordem poética, do campo da criação e da agência. Não significa dizer que é melhor do que a ciência tradicional, porém demanda o reconhecimento de formas de saber outras. “Eles sabem coisas que os cientistas ignoram, pois conhecem a importância e a racionalidade própria desse componente fantasmático que a ciência positiva remete ao nada das quimeras ou às causas físicas e fisiológicas simples” (Rancière, 2009, p. 47).

O que entra em jogo aqui diz respeito à política, uma vez que renegocia as autorizações, as posições sociais e as pessoas enquanto agentes, que também parte da constatação de que o projeto de precarização educacional e alienação artística é uma política em andamento. Entendendo que “a política e a arte, tanto quanto os saberes, constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos materiais dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer” (Rancière, 2005, p. 59), disputar as narrativas disparar experiências sensíveis faz da ação pedagógica uma forte agência política e estética.

Não se pode negar, portanto, que as tentativas aventadas no estágio encontraram lugares fortuitos. Seja no retorno das turmas que receberam os/as estagiários/as ou mesmo nos relatórios e nas pesquisas provenientes dos períodos de aplicação. Inegável o fato de que, em maior ou menor escala, houve algo ali que se moveu, que se transformou, que se repensou.

Se há tanto interesse, há tanto tempo, na manutenção questionável da estrutura do ensino do teatro, é também possível concordar que há algo de revolucionário em fazer acontecer algo que é tão contrariamente investido pela hegemonia, pela ordem da dominação e pelos regimes de autorizações hierárquicos.

## **Conclusão**

Enquanto orientadoras/os de estágio, uma vez que nos deparamos com um contexto de aplicabilidade debilitada, a urgência de repensar os trajetos docentes foi o que motivou a revisão das práticas, das bases e dos objetivos. A licenciatura em artes – mais especificamente em teatro – apresenta questões de difícil ordenação quando os cenários parecem operar contra princípios basilares da linguagem teatral.

Pensar em grupo e comunidade em um contexto profundamente neoliberal; pensar na experiência sensível em um contexto produtivista e tecnicista; pensar o sujeito em contextos institucionais; são forças de contracorrente, de agir contra o

embrutecimento e a segregação de pessoas autorizadas ou não aos acessos de fala, de significação, de leitura, de produção. É, de maneira direta, agir no sentido de produzir mundos partilhados, em que a experiência sensível acolha pessoas que o regime hegemônico desautoriza.

O que tiramos da presente análise é uma comoção bastante significativa por parte das pessoas discentes que ministraram os estágios. A saída de um lugar confortável de reprodução de cartilhas, de repetição de planos, para um lugar sensível de tocar, se deixar ser tocado/a e, ousamos dizer, de criar. Não criar algo de espetacular, mas criar formas, criar possibilidades, criar mundos partilháveis.

No que tange à pedagogia, constatamos um caminho mais afeito ao processo de subjetivação e às experiências sensíveis e, em um regime embrutecedor e precarizado, talvez resida aí um respiro de futuro, de mundos em que partilhar seja possível e em uma fruição estética fora da curva produtivista e capacitista.

## Referências

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1993. [Obras Escolhidas, Vol. 1].

GOMES, Sidmar Silveira; AQUINO, Julio Groppa. Uma Breve Genealogia do Teatro e Educação no Brasil: o teatro para crianças. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, e82416, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/82416>. Acesso em: 24 jun. 2021.

HAN, Byung-Chul. *A crise da narração*. Tradução Daniel Guilhermino. Petrópolis-RJ: Vozes, 2023.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins-Fontes, 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre a experiência*. Tradução Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PASCOLATI, Sonia. *Dramaturgia, teatro e formação de professores*. In: RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias Di; CORSI, Margarida da Silveira; GREGO, Eliana Alves (orgs.). *Propostas didático-pedagógicas de língua portuguesa e literatura: múltiplos olhares*. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2022, p. 149-163.

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

RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível: estética e política*. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. ed. 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O Inconsciente Estético*. Tradução Mônica Netto. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O Espectador Emancipado*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. Tradução Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.



# **“PARECE LOUCURA, MAS HÁ MÉTODO”, A RELAÇÃO PALCO-PLATEIA NA REDE E NA SALA DE AULA: UMA APROPRIAÇÃO DO TEATRO EM OUTRO LUGAR DE ENUNCIÇÃO SÓCIO-HISTÓRICO**

Anna Paula Lemos

## **Considerações iniciais ou a atuação em variados palcos**

Sempre me senti um tanto atuando em sala de aula. Alguém que tinha que estabelecer um roteiro para exercer um papel não exatamente de atriz, mas de contadora de histórias. Walter Benjamim, ao falar sobre Bertolt Brecht, apontou o quanto ele já entendia da transformação dos palcos no mundo contemporâneo. E desde que o li, me perguntei: em quantos palcos estamos atuando ao transitar pelo mundo? A quantas e variadas performances nos submetemos e também provocamos ao compor as nossas relações sociais?

Nesta medida, a interação entre palco e plateia - um dos elementos fundamentais do teatro - em que a dinâmica entre aqueles que atuam e aqueles que observam cria um espaço de troca simbólica e significativa, vai ao campo interdisciplinar e estabelece, com base no teatro, variadas relações. “Todo teatro é político”, disse Augusto Boal em seu livro *O teatro do oprimido*.

E ao afirmar que “todo teatro é político”, ele quis dizer que, independentemente da intenção explícita do dramaturgo ou da peça, o teatro reflete e reproduz as relações de poder, as estruturas sociais e as ideologias dominantes de uma determinada época. Para ele, as escolhas feitas no processo de criação teatral - desde o conteúdo da obra até a forma de sua apresentação - estão imersas em um contexto político, pois elas podem, direta ou indiretamente, reforçar ou questionar as estruturas de poder existentes.

Boal argumenta que, mesmo quando o teatro se propõe a ser "apolítico", ele não consegue se desvincular das dinâmicas sociais e políticas que moldam a sociedade.

Assim, o simples ato de apresentar uma peça num contexto específico já implica uma posição política, pois ele pode tanto reforçar quanto denunciar estereótipos, visibilizar ou invisibilizar grupos marginalizados ou lutar contra opressões. Para Boal, é fundamental que os artistas e os espectadores reconheçam essa realidade e usem o teatro de forma consciente para promover a transformação.

Mas, me parece ainda, ampliando o espectro desta reflexão, que toda ação política – na medida da sua gênese que estabelece a organização do homem na polis – é também uma ação teatral no sentido da *performance*.

Assim, a reflexão de Boal sobre o caráter político do teatro também pode ser estendida para o conceito de que "toda ação política é teatral". Essa ideia parte do pressuposto de que a política não se dá apenas nas esferas formais, como as instituições governamentais, mas também em todas as ações que envolvem relações de poder e domínio, seja na vida cotidiana, nas organizações sociais ou nos movimentos de resistência.

Por exemplo, um protesto, uma greve, uma manifestação de rua ou até mesmo uma campanha de conscientização são formas de ação política que envolvem uma série de "performances" – no sentido mais amplo da palavra. Essas ações podem ser vistas como encenações em que os atores (sejam indivíduos ou grupos) representam papéis, utilizam símbolos, gestos e palavras para comunicar e mobilizar outros, para desafiar ou subverter a ordem estabelecida. A forma como os manifestantes se expressam e como se organizam tem um impacto direto na maneira como suas mensagens são recebidas e interpretadas.

Assim, a ação política não se resume a uma prática racional ou técnica, mas envolve elementos performáticos, dramáticos, muitas vezes espontâneos, e, como no teatro, ela pode ser um campo de negociação entre diferentes visões de mundo, onde se buscam

estratégias para envolver e convencer os outros. As "encenações" políticas, como protestos ou discursos, buscam criar significados e afetar o comportamento das pessoas, mobilizando emoções e ações em direção a um objetivo comum.

O *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal propõe que o teatro não seja uma atividade isolada e distante da vida real, mas sim uma ferramenta para a conscientização e a transformação social. Boal desafiou a ideia de que o teatro deveria ser uma prática apenas de representação passiva da realidade, propondo que ele fosse um espaço de intervenção ativa, onde os espectadores se tornassem agentes de mudança. É nesta medida que se pensa aqui, e se transporta o teatro para o contexto educacional. Isso tanto como arte/linguagem que estimula e provoca um olhar crítico e sensível para o mundo, quanto como característica do próprio espaço da sala de aula e do próprio ato de ensinar e se relacionar com os estudantes.

### **A Metáfora da relação Palco e Plateia no Contexto Educacional**

Realocando essa relação político-teatral para o ambiente político-educacional, podemos pensar nas interações entre professores e alunos como uma espécie de *performance*, onde o "palco" deixa de ser exclusivamente o espaço de atuação do educador, e a "plateia" se torna uma comunidade ativa de sujeitos que constroem conhecimento. Ao considerar a apropriação dos conceitos teatrais dentro da sala de aula, é possível explorar como essas noções podem ser reinterpretadas e adaptadas em outros contextos sócio-históricos, especialmente quando o ensino transcende suas formas tradicionais de transmissão de conteúdo.

A metáfora do palco e plateia revela-se extremamente produtiva ao ser transferida para a sala de aula. No teatro, a relação entre ator e espectador não se limita à simples atuação e observação, mas envolve um jogo de expectativas, comunicação e performance, no qual o comportamento de um altera o comportamento do outro. Em um sentido similar, na educação, a relação entre professor (o "ator") e aluno (a "plateia") também

pode ser entendida como um processo dinâmico de troca, em que ambos são participantes ativos na construção do conhecimento. O professor, ao apresentar um conteúdo, age como um mediador de ideias e saberes, enquanto o aluno, ao reagir, refletir e questionar, participa ativamente da experiência educacional.

Contudo, é importante subverter essa relação tradicional e pensar em como a plateia pode influenciar a construção do conhecimento. Em um ensino centrado no estudante, o papel da plateia não é passivo. Os estudantes assumem um papel mais ativo na sala de aula, seja por meio de perguntas, discussões ou até mesmo ações práticas, podem redefinir o que acontece no “palco” e ser participantes do processo de aprender. A performance do educador, assim, não é algo rígido e predeterminado, mas um processo que se adapta constantemente às necessidades e reações da plateia (estudantes). Essa troca ativa redefine o que se entende por “ensinar” e “aprender”, colocando sempre em questão a visão tradicional de que o saber é algo que se transmite de forma unidirecional.

Com isso em mente é que tratamos de pensar aqui – tanto no teatro quanto em sala de aula – em um *espectador emancipado*, conceito estabelecido por Jacques Rancière ao pensar no teatro contemporâneo.

## **A Apropriação dos Conceitos Teatrais**

O conceito de *performance*, que no teatro envolve a encenação de um personagem ou história diante de uma plateia, pode ser útil para pensar a própria prática pedagógica. Se o professor assume um papel de “ator”, ele não está apenas “representando” um conteúdo, mas está engajando os alunos em uma construção conjunta. A sala de aula, então, se torna um espaço de múltiplas performatividades, onde o ato de ensinar e aprender se mistura com outras dimensões do comportamento humano, como emoção, crítica e análise. A prática educativa, em muitos casos, envolve um “jogo de cena”, no qual o educador deve ser capaz de interpretar e

reagir às circunstâncias imprevisíveis que surgem durante o processo de aprendizagem.

A própria noção de "encenação" pode ser relacionada ao planejamento pedagógico, no qual o educador constrói um roteiro que será seguido, mas que também precisa estar aberto à improvisação, considerando o contexto cultural, social e histórico dos alunos. A sala de aula, portanto, se torna um espaço de improvisação, onde o que é ensinado e como é ensinado está em constante adaptação ao cenário e às necessidades do público.

### **Um Lugar de Enunciação Sócio-histórica que estabelece relações de poder**

A enunciação sócio-histórica é um conceito relacionado ao campo da linguística e da teoria da comunicação, e está particularmente associado às ideias de Michel Foucault, Bakhtin e aos estudos sobre discurso. Ela se refere à maneira como as enunciações (ações de falar ou escrever) são produzidas em um determinado contexto social e histórico, influenciadas pelas condições e relações de poder, pela ideologia dominante e pelas estruturas sociais do momento.

Essa ideia implica que toda produção discursiva -- seja oral ou escrita -- é moldada pelo momento histórico e pelo contexto social em que ocorre, ou seja, o discurso não é algo neutro ou atemporal, mas sempre está situado em uma época, dentro de uma sociedade e em um campo de relações de poder. Assim, as enunciações não são apenas palavras ou frases isoladas, mas um reflexo das condições culturais, políticas e sociais que determinam o que pode ser dito e como isso é dito.

São aspectos principais da enunciação sócio-histórica e que serão levados em consideração no trânsito palco-teatro-sala de aula: o contexto social e histórico, o condicionamento ideológico, a relação com o poder, a interação e a heteroglossia.

No caso do contexto social e histórico, as enunciações são influenciadas pelas condições e pelas normas sociais e históricas de

determinado período. O que é dito e como é dito depende da época em que acontece, das relações de classe, gênero, raça, entre outros fatores sociais, além das convenções históricas e políticas de um determinado momento.

Em termos ideológicos, a enunciação reflete as crenças e valores de um determinado grupo social ou de uma classe dominante. A linguagem, portanto, é um reflexo de interesses e visões de mundo específicos, que podem ou não ser questionados ou alterados ao longo do tempo.

Assim, o discurso está sempre relacionado a estruturas de poder. Ele não é apenas um veículo neutro de comunicação, mas uma ferramenta que pode ser usada para reforçar ou contestar as relações de poder estabelecidas. Nesse sentido, a enunciação não é apenas sobre comunicar algo, mas também sobre moldar realidades sociais, influenciar percepções e até controlar comportamentos.

Não só pelo viés de Foucault, mas também por Bakhtin se pode pensar que a enunciação é vista como um campo de interação entre diferentes vozes e discursos. Cada enunciação é um ponto de encontro de várias camadas de significados, de diferentes perspectivas e de múltiplas vozes sociais. Isso implica que a comunicação nunca é monológica, mas sim um processo dialógico, onde múltiplos sentidos se sobrepõem e interagem.

Ao se apropriar dos conceitos teatrais para ressignificá-los em sala de aula, é necessário também considerar a apropriação desses conceitos dentro de um contexto sócio-histórico específico. A partir do contexto, será possível observar, dentro dos limites de um artigo acadêmico: o que será possível identificar de condicionamento ideológico, de relação de poder, de interação, conforme as quatro formas de enunciação listadas acima.

O ambiente educacional não é neutro; ele é marcado por relações de poder, de classe social, de gênero, de etnia e de outras determinantes que moldam a maneira como o conhecimento é produzido e consumido. O "palco", portanto, é constituído por um

conjunto de práticas, discursos e valores que refletem a realidade social e histórica em que a educação está inserida.

A educação não acontece de forma isolada ou atemporal; ela é atravessada pelas condições materiais e simbólicas do momento em que ocorre. Isso significa que a relação palco-plateia na sala de aula é influenciada por fatores externos à escola, como a cultura local, as condições econômicas, as políticas educacionais e as dinâmicas familiares. Nesse sentido, a apropriação dos conceitos teatrais precisa levar em conta como esses fatores atuam sobre o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, a atuação de um professor pode ser impactada pela realidade socioeconômica de seus alunos, e o que se entende como "conteúdo relevante" pode variar dependendo da cultura e da história daquele grupo. Nesta medida, tanto o teatro quanto a sala de aula, são palcos políticos que dentro de seus contextos interferem nas reflexões e ações da vida de quem interage com eles.

Ao mesmo tempo, a sala de aula pode ser vista como um "lugar de enunciação", ou seja, um espaço onde discursos, valores e saberes são produzidos e reproduzidos. O "ator" (professor) tem o poder de influenciar a narrativa educacional, mas a plateia (alunos) também tem a capacidade de questionar e reformular essas narrativas. Nesse sentido, a sala de aula pode ser um local de resistência, onde as práticas pedagógicas são constantemente desafiadas e transformadas pelas experiências e identidades dos alunos.

Neste contexto, as questões de poder podem ser levadas em consideração pelo viés pensado por Michel Foucault que via o poder não apenas como algo imposto de cima para baixo, mas como uma rede de relações que permeia todos os aspectos da vida social, incluindo o ambiente educacional. No caso da sala de aula, essa dinâmica, segundo ele, podia ser compreendida como *Poder Disciplinar*.

Nesta medida, o poder se manifesta de maneira sutil e cotidiana através das práticas e normas nas instituições, como escolas e universidades. Em seu livro *Vigiar e Punir*, ele analisa como as instituições educacionais e outras estruturas sociais

controlam e disciplinam os indivíduos. Na sala de aula, o professor tem o poder de organizar o tempo, o espaço e o comportamento dos alunos, mas esse poder não é absoluto ou unidimensional. O professor, como "ator" nesse contexto, exerce um poder disciplinar que organiza a forma como os saberes são transmitidos e as regras são estabelecidas. Contudo, esse poder pode ser contestado e negociado pelos alunos, que têm seus próprios saberes e experiências, influenciando a dinâmica educacional.

Foucault também relaciona *poder e saber* de forma indissociável. Para ele, o saber não é algo neutro; ele está sempre ligado a uma rede de poder. No contexto da sala de aula, o conhecimento que o professor transmite não é apenas uma transmissão objetiva de fatos, mas também uma forma de estabelecer quem detém o saber e quem está em uma posição subordinada. O professor detém o "poder do saber", mas os alunos podem resistir a esse processo, contestando a forma como o conhecimento é apresentado, o que é considerado legítimo e como ele é aplicado. Nesse sentido, a sala de aula é um campo de batalha entre diferentes formas de saber e poder.

Mas não podemos perder de vista que, para Foucault, onde há poder, há também *resistência*. Mesmo em ambientes disciplinados como a sala de aula, os alunos podem resistir às narrativas que são impostas a eles, seja por meio de questionamentos, subversões ou adaptação do conteúdo à sua própria experiência. As práticas pedagógicas, embora possam ser estruturadas de maneira hierárquica, podem ser desafiadas pela capacidade dos alunos de questionar as verdades aceitas e as formas de conhecimento. Nesse ponto, a sala de aula se torna não apenas um espaço de transmissão de saberes, mas também um local de transformação e reformulação dessas narrativas.

Nesta medida, Foucault também se preocupa com as *microfísicas do poder*, ou seja, o poder que se exerce nas interações cotidianas e nas práticas diárias. Na sala de aula, isso se manifesta em gestos, palavras, comportamentos e no modo como o conhecimento é regulamentado. A disciplina não é apenas uma

imposição rígida, mas algo que se infiltra nas relações entre professor e aluno, nas formas de avaliação, na organização do espaço e no controle das práticas pedagógicas. Mesmo quando o poder parece ser invisível ou discreto, ele está constantemente em ação, modelando as relações de ensino e aprendizagem.

Portanto, ao aplicar o pensamento de Foucault à sala de aula, podemos entender como o poder é dinâmico, negociado e frequentemente contestado. A sala de aula não é apenas um local passivo onde o conhecimento é transmitido, mas um campo ativo de interações de poder, onde as narrativas educacionais estão sendo constantemente moldadas e transformadas pelas relações entre professores e alunos. Nesta medida, os espetáculos teatrais escritos e encenados durante a pandemia de covid 19 tinham, em um contexto de teatro emergencial, foco constante nas possibilidades de interação e sentido de presença que os dispositivos em rede podiam oferecer.

### ***Parece loucura, mas há método da Armazém Companhia de Teatro***

O espetáculo *Parece loucura, mas há método* da Armazém Companhia de Teatro, por exemplo, um jogo teatral em que uma espécie de teatro emergencial se estabelece na plataforma Zoom, o personagem Mestre de Cerimônias conduz as ações instigando o público logo no início a eliminar um dos personagens Shakespearianos com base em uma frase-expressão que se repetia a cada final de batalha: “Cancele, exploda, detone!”. Tal expressão joga e critica a lógica da rede do cancelamento e a cada final de espetáculo, era possível perceber - na interação atores-espectadores (*emancipados*) – refletindo sobre escolhas e juízos, a natureza político-social e mesmo emocional do que se estabelecia nesse diálogo, nesse *acorde* que permeia a narrativa que se constrói e reconstrói a cada apresentação. A peça brinca com o jogo de aparências e lógicas subjacentes a esta interação.

A dinâmica entre rupturas e permanências também se reflete no teatro e nas transformações que marcaram a sala de aula durante a pandemia de covid-19. A peça *Parece loucura, mas há método*, apresentada pela Companhia Armazém, explora como o teatro clássico se fragmenta diante das condições impostas pela pandemia. O espetáculo propõe uma crítica incisiva à fragmentação do próprio teatro clássico e ao mundo contemporâneo, utilizando a linguagem cênica como ferramenta para expressar essa complexidade.

A montagem traz personagens icônicos de Shakespeare, que declamam trechos célebres sob a condução de um Mestre de Cerimônias. Este, figura como o árbitro de um jogo, no qual nove personagens disputam entre si, mas apenas um sobrevive. A decisão de eliminar ou manter os competidores fica nas mãos do público, que assiste e vota ao vivo pela plataforma Zoom. Esse formato lúdico e interativo oferece uma reflexão mordaz sobre realities shows, a cultura do cancelamento, e as polarizações políticas e sociais que emergiram durante a pandemia.

Logo no início do espetáculo, o Mestre de Cerimônias provoca o público com as seguintes palavras:

"Eles são nove, mas tem que ser apenas oito. Cancelem, explodam, detonem. Vocês escolhem quem eliminar. Sejam rápidos. Observem cada um como se tivessem uma máquina de raios X, ou as lentes do telescópio Hubble. Ouçam suas primeiras palavras e... ZAZ! Detonem quem quiserem. Todos têm um número. Vejam: 1, 3, 5, 7, 9 / 2, 4, 6, 8."

A galeria de personagens é composta por:

1. **Iago**, de *Otelo* (interpretado por Charles Fricks) – "Nem todo homem pode ser um senhor, nem todo senhor pode ser fielmente servido."

2. **Coriolano**, de *Coriolano* (Isabel Pacheco).

3. **Ricardo II**, de *A Tragédia do Rei Ricardo II* (Patrícia Selonk).

4. **Timon**, de *Timon de Atenas* (Jopa Moraes).

5. **O Bobo**, de *Rei Lear* (Marcos Martins) – "Fiquem tranquilos, terei cuidado com a minha língua. Só de olhar para vocês, já sei que a ordem é essa."

6. **Henrique V**, de *Henrique V* (Vilma Melo).

7. **Faulconbridge**, de *Rei João* (Kelzy Ecard).

8. **Falstaff**, de *As Alegres Comadres de Windsor* (Luis Lobianco).

9. **Pórcia**, de *O Mercador de Veneza* (Liliana de Castro).

A escolha dos personagens e seus trechos (alguns deles destacados aqui) não é arbitrária, mas cuidadosamente selecionada para destacar questões políticas e sociais relevantes:

- *Coriolano* (1608), uma das tragédias romanas de Shakespeare, explora as tensões entre classes e o papel do ódio e da fome na política.

- *Timon de Atenas* (1606) é uma narrativa sobre um homem cuja generosidade excessiva o leva à ruína e ao isolamento, expondo a fragilidade das relações humanas diante da ambição e da ingratidão.

- *Vida e Morte do Rei João* (1623) dissecou a ilegitimidade e as lutas de poder no sistema político inglês.

O espetáculo se desenrola em batalhas cênicas, nas quais os personagens duelam com seus fragmentos. O público define os vencedores, criando uma metáfora para o julgamento constante nas redes sociais e o peso das decisões coletivas.

Batalhas<sup>1</sup>:

1. **Iago (1) vs. Coriolano (2)** – Vencedor: Coriolano

2. **O Bobo (5) vs. Faulconbridge (7)** – Vencedor: Faulconbridge

3. **Ricardo II (3) vs. Pórcia (9)** – Vencedor: Ricardo II

4. **Henrique V (6) vs. Falstaff (8)** – Vencedor: Falstaff

Com essa abordagem fragmentada e interativa, *Parece loucura, mas há método* coloca o teatro em diálogo com o mundo

---

<sup>1</sup> Vale destacar que a cada apresentação, as batalhas variavam. Estas foram as batalhas assistidas em documento gravado pela Companhia e disponibilizado para a autora deste artigo em 2023.

contemporâneo, trazendo à tona questões profundas sobre poder, identidade e a volatilidade das relações humanas em tempos de crise.

### ***Parece loucura, mas há método* e a sala de aula em tempos de pandemia**

A fragmentação do teatro clássico apresentada em *Parece loucura, mas há método* oferece um paralelo poderoso com as transformações enfrentadas pela educação e pelas salas de aula durante a pandemia de covid-19. Assim como a peça de Armazém fragmenta personagens e discursos shakespearianos, expondo rupturas no próprio teatro tradicional, o ensino remoto também fragmentou as experiências de aprendizagem, alterando radicalmente a dinâmica entre professores, alunos e o espaço pedagógico.

A interatividade proposta pelo espetáculo, em que o público decide o destino dos personagens por meio de uma plataforma digital, reflete a centralidade da tecnologia como mediadora das relações humanas durante a pandemia. Professores e alunos foram lançados em um ambiente virtual onde a comunicação e o conhecimento passaram a depender de novas linguagens e ferramentas, muitas vezes limitadas e fragmentadas. Essa realidade trouxe desafios como a dificuldade de manter a atenção, o isolamento emocional, a desigualdade no acesso aos recursos digitais e a perda de uma experiência educacional integrada.

Além disso, a peça propõe uma crítica ao julgamento impulsivo e à cultura do cancelamento — uma prática que também emergiu nas interações *online* entre estudantes e educadores. O ambiente virtual ampliou as tensões sociais e as polarizações, exigindo dos educadores novas estratégias para fomentar empatia, diálogo e senso crítico em um cenário marcado por incertezas.

No campo pedagógico, a pandemia destacou a necessidade de flexibilidade, inovação e resiliência. A fragmentação do ensino tradicional trouxe lições sobre a importância de metodologias ativas, aprendizagem colaborativa e o uso criativo das tecnologias.

Da mesma forma que o espetáculo utiliza o caos fragmentado para gerar reflexão e crítica social, a educação precisou abraçar as rupturas como oportunidades para reimaginar o futuro do ensino, promovendo práticas mais inclusivas e conectadas com o mundo contemporâneo.

Em última instância, tanto no teatro quanto na sala de aula, a pandemia revelou as forças e as fragilidades dos modelos tradicionais e a urgência de novas abordagens que reconheçam a complexidade e a diversidade das experiências humanas em tempos de crise.

### **A Dinâmica Performativa na Sala de Aula: um ensaio de conclusão**

A relação palco-plateia, ao ser transportada para o contexto educacional, revela um cenário de complexidade, onde a performance pedagógica se desvia das concepções de um processo rígido e unidirecional. O professor, como mediador do conhecimento, assume a posição de um ator que deve se adaptar à sua plateia e, ao mesmo tempo, estimular seus alunos a participarem ativamente desse processo, tornando-se cocriadores de seu próprio aprendizado.

A sala de aula, entendida como um espaço dinâmico e plural, é um palco onde as interações entre educador e educando se entrelaçam com o contexto sócio-histórico, cultural e político. A apropriação dos conceitos teatrais, portanto, não se limita à aplicação de técnicas de encenação ou de drama, mas se estende a uma reflexão mais profunda sobre o papel do educador e do educando na construção do conhecimento. A performance pedagógica, nesse sentido, é uma arte que se reinventa a cada ato, a cada interação, em um espaço que é, ao mesmo tempo, físico, simbólico e histórico.

Por fim, a relação palco-plateia na sala de aula é uma metáfora rica para refletirmos sobre a educação como um processo performativo, ativo e profundamente marcado pelas condições

sociais, culturais e históricas que moldam tanto os sujeitos quanto os saberes produzidos nesse espaço. Ao entender a sala de aula como um campo de enunciação e performance, é possível transformar as práticas pedagógicas e contribuir para uma educação mais democrática, inclusiva e crítica.

## Referências

Armazém Companhia de Teatro. *Parece loucura, mas há método*. Direção: Paulo de Moraes. 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENJAMIN, Walter. *Ensaio sobre Brecht*. Tradução Claudia Abeling. São Paulo: Boitempo, 2017.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, Martha. *Realismo sedutor: o corpo-teatro e a invenção de realidades*. São Paulo: Hucitec Editora, 2022.

SHAKESPEARE, William. *Obras Completas*. São Paulo: Editora Nova Aguilar, 2018.

**Dramaturgias e metodologias:  
novos horizontes**



INÊS DE CASTRO E O CORDEL DRAMATÚRGICO  
*ALMAS LIVRES NA SALA DE AULA:*  
UMA APLICAÇÃO DO MÉTODO LERATOS

Valéria Andrade  
Bruna França da Silva  
Juliana do Nascimento Araújo  
Leandro de Sousa Almeida

### **Introdução**

A literatura de cordel é uma manifestação estético-cultural que desempenha um papel significativo na história e na identidade do povo brasileiro, especialmente no Nordeste do país. Ao unir aspectos poéticos, narrativos e dramáticos, a literatura de cordel frequentemente também se debruça sobre temas históricos e mitológicos, promovendo reflexões sobre questões humanas universais. O mito português de Inês de Castro, com sua rica narrativa de amor, tragédia e poder, é um exemplo que atravessa séculos e inspira autoras e autores das diversas formas de expressão artística, incluindo a poesia e o teatro em cordel. Na obra *Almas Livres*, de Leandro Almeida (2022), tomada aqui como corpus de análise-interpretação e de uma proposta pedagógica voltada à leitura literária no contexto escolar, o mito inesiano é revisitado sob a ótica do cordel dramatúrgico, conectando a tradição popular à história medieval portuguesa.

A figura de Inês de Castro, designada como Rainha Póstuma de Portugal, incorpora um dos mitos mais emblemáticos da história e da literatura ibéricas, sendo marcada por sua trágica trajetória como amante do príncipe D. Pedro I de Portugal, nos idos do século XIV. Após ser julgada, condenada sem direito a defesa e

assassinada a mando de Afonso IV, rei de Portugal e pai de Pedro, Inês tornou-se símbolo de amor eterno. A partir do que temos aprendido através dos estudos da professora portuguesa Maria Leonor Machado de Sousa, uma das maiores especialistas da temática inesiana, autora de *Inês de Castro: Um tema português na Europa* (2005), a história de Inês de Castro transcende o tempo e o espaço, tornando-se um dos relatos mais poderosos de amor, tragédia e política na história de Portugal. Através de suas diversas representações, tanto factuais quanto ficcionais, Inês de Castro se consolidou como um ícone cultural que inspira reflexões sobre temas universais, como o poder do amor, a luta pelo controle sobre o próprio destino, e as interações entre o poder político e as relações pessoais. Seja como um símbolo de resistência, uma musa artística, ou um objeto de estudo histórico e cultural, Inês de Castro continuará a ocupar um lugar especial no imaginário coletivo, tanto em Portugal quanto além de suas fronteiras. Esse mito, explorado esteticamente por narradores, poetas e dramaturgos ao longo dos séculos, encontrou na literatura de cordel brasileira uma nova forma de expressão, seja a exemplo de cordéis essencialmente poético-narrativos, como *A história de Inês de Castro ou A dama lourinha que, depois de morta, foi rainha* (Sombra, 2011) e *O caso de Pedro e Inês: Inês(quecível) até o fim do mundo* (Silveira, 2015), seja especificamente em sua vertente dramática, conforme configura-se em *Almas Livres* (Almeida, 2022), escolhido para a proposta que ora apresentamos.

O cordel dramático *Almas Livres* propõe uma releitura da narrativa trágica de Inês de Castro ressaltando não apenas o drama pessoal-individual da protagonista, mas também questões de caráter coletivo vinculadas à justiça, poder, amor e sofrimento humano. Ao transpor o mito para o contexto da literatura popular brasileira, a obra estabelece um diálogo com tradições estético-culturais do Brasil marcadamente nordestinas, proporcionando uma análise aprofundada de temas universais por meio de uma linguagem envolvente e coloquial, abundante em expressões típicas usadas por pessoas comuns da região. Não por acaso, a

pesquisadora Terezinha Maria Brito, em seu estudo intitulado *A (re)invenção de Inês de Castro no imaginário nordestino* (2006), nos dá a saber que o provérbio popular “Já é tarde, Inês é morta”, reverbera na memória popular e nos falares do povo nordestino como herança transcultural, recriando-se nas práticas cotidianas da cultura popular, evidenciando sua capacidade de adaptação e reinvenção.

O estudo do mito de Inês de Castro sob a perspectiva do cordel dramaturgico pode ganhar especial relevância no campo da educação e das artes, sobretudo no que tange às práticas de leitura e escrita literárias nas escolas de Educação Básica. O mito inesiano, carregado de complexidades históricas e emocionais, apresenta-se como uma narrativa rica para o desenvolvimento de consciência crítica nos alunos, proporcionando debates sobre justiça, poder, amor e ética. Por meio da abordagem popular do cordel, temas complexos e sensíveis são apresentados de maneira acessível, possibilitando que estudantes de diferentes contextos culturais compreendam e discutam questões relacionadas à condição humana. Essa forma literária, familiar a muitos, facilita a assimilação de conceitos profundos, promovendo uma reflexão crítica dentro de uma perspectiva culturalmente próxima aos leitores.

Nesse sentido, a experiência estética em sala de aula proporcionada pela leitura do cordel dramaturgico *Almas Livres*, mediada metodologicamente pela abordagem pedagógica LerAto, é uma proposta que visa não apenas a vivência estética e educativa do literário, como também a valorização de formas culturais brasileiras e sua interação com tradições clássicas europeias. À luz da teoria do cruzamento de culturas, desenvolvida por Patrice Pavis (2008), pode-se perceber que os leitores experimentam a fruição estética de objetos culturais e estéticos de matrizes estrangeiras, promovendo a interculturalidade mediante a leitura e, neste sentido, tendo a oportunidade de expressar o resultado do seu próprio processo de apreciação, apropriação e interpretação, passando a ser agentes criativos e interessados em fazer reverberar

uma nova compreensão do objeto estético, adaptado e personalizado para novas realidades.

A relevância dessa pesquisa se estende também à prática pedagógica, pois investiga e expande qualidades e a validade do Método LerAtoS como ferramenta para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos estudantes (Andrade, 2021). Por outro lado, Alinne Conceição Oliveira (2023) sugere que lidar com a literatura de cordel em suas relações com o teatro como recurso didático possibilita ao docente não só introduzir uma nova metodologia de ensino, mas também contribui para a formação de uma educação somadora e inclusiva. A presente pesquisa configura, portanto, a busca por impactos na valorização do cordel como patrimônio cultural, tanto quanto na inovação de práticas pedagógicas, ofertando uma nova abordagem para as atividades de ensino relacionadas à literatura, que favorece o engajamento dos alunos e promove um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Em termos gerais, o estudo destinou-se a desenvolver uma estratégia de incentivo à leiautoria<sup>1</sup> literária inesiana na sala de aula com apoio do cordel dramatúrgico *Almas Livres* (Almeida, 2022) e potencializada pelo Método LerAtoS (Barros, Andrade, 2017). Como objetivos específicos, buscou-se: (1) dar visibilidade à história de Inês de Castro como patrimônio cultural português que reverbera e alcança o universo popular nordestino no Brasil, onde se reinventa na esfera mítica; (2) discutir a imprescindibilidade da leitura literária do cordel dramatúrgico para a formação do leitor crítico e criativo, engajado nas pautas políticas, sociais, culturais e artística do seu tempo; (3) elaborar uma sequência didática em que se aplica o Método LerAtoS, a fim de servir de recurso didático para professores

---

<sup>1</sup> Derivação do termo *leiautora*, que é um neologismo criado por Valéria Andrade referente à junção dos termos “leitora” e “autora”, cujo significado designa a pessoa que, no contexto da experiência formativa no âmbito do método LerAtoS, desenvolve as habilidades de leitura e de escrita autoral de maneira articulada e processual (Barros; Andrade, 2017).

na prática de leitura no âmbito da aula dos componentes curriculares de Linguagens e Códigos do Ensino Fundamental.

### ***Almas Livres, cordel dramatúrgico inesiano***

De autoria de Leandro Almeida, *Almas Livres* é um texto dramatúrgico escrito em cordel destinado ao público infantil que possui três cenas e seis personagens: Voz (narradora), Professora, Maria, José, Pedro e Inês. No contexto das cenas, temos a primeira delas ambientada na sala de aula de uma escola na cidade portuguesa de Alcobaça. A professora está a ler e ensinar sobre a literatura portuguesa dos tempos dos reis, e a certa altura pergunta aos alunos: “Conhecem Inês de Castro/ A dama apaixonada/ Por príncipe casado/ Com sua amiga querida?” (Almeida, 2022, p. 117)<sup>2</sup> e segue contando a história do casal de enamorados, do momento em que Pedro a conheceu e apaixonou-se por ela, até o momento trágico da ira do rei Afonso IV, pai de Pedro, ao mandar matá-la. Tratou-se de algo inesperado e catastrófico que “Nem freiras ou padre viu/A morte da loirinha” (AL, p. 118).

Ainda assim, algo alarmante acontece, visto que Pedro deseja vingar-se dos assassinos de Inês e “Para honrá-la e vingar/ Coroa a colocou/ Esqueleto imundo/ Todo o povo beijou/ Sob pena de morte/ A quem também se prostrou” (AL, p. 120). Para finalizar a história, a professora fala sobre os túmulos que Pedro mandou construir em mármore esculpido para abrigar o corpo de sua amada e o seu próprio, quando também viesse a morrer, e, simbolicamente, a memória da sua saudade para que toda a nação portuguesa lembrasse o seu feito. Dentre seus alunos, a Professora fica a saber que somente Maria não conhece os túmulos reais localizados no Mosteiro de Alcobaça. Em resposta à fala de sua aluna de que convidaria seu amigo José para irem juntos visitar o

---

<sup>2</sup> Doravante, todas as citações da obra referem-se a esta edição e serão indicadas pelas iniciais do seu título (AL) seguidas da paginação correspondente.

lugar, a Professora assevera: “Certamente não irão/ Perder sua viagem” (AL, p. 121).

A segunda cena acontece no Mosteiro. A despeito de qualquer intenção de Maria ou de seu amigo desobedecerem a proibição quanto a tocarem nos túmulos, algo inesperado acontece. Maria tropeça e bate com a mão no túmulo de Inês, razão que desencadeia um fato mágico: o espírito de Inês é libertado da arca tumular onde há séculos estavam os restos mortais da Rainha. Sendo tomada de uma eterna gratidão, Inês pergunta “E, quem fez isso por mim? [...] vejo duas crianças/ Que coisa engraçada” (AL, p. 121). Inês percebe que as duas crianças foram as responsáveis por algo tão grandioso, protagonistas da quebra da maldição, mediada, como é dado supor, pela magia da leitura da história de Inês feita pela Professora na escola. As crianças – tomadas, ora de susto, ora de encantamento, ao ver quão bela era a Rainha Inês de Castro – ficaram extasiadas. Inês, por sua vez, mostrou-se felicíssima por ter sua alma livre, suscitando-se o desejo de encontrar o seu amado para também libertá-lo. José, ainda tomado pelo medo, não se mostra animado a se aventurar pelas trilhas da magia e atuar como elemento catalisador do encontro e da libertação da alma de Pedro. Mas, Maria, corajosa e destemida, com seu espírito aventureiro, resolve ajudar Inês a reencontrar aquele seu grande amor capaz de mover toneladas de pedras (Murmúrios de Pedro e Inês, 2019), um amor além-vida.

José logo entendeu a grandiosidade do que estava acontecendo com eles e junto a Maria animou-se a desvendar o enigma para a libertação da alma de Pedro do túmulo. Nesse entretempo, José começa a ler a narrativa inscrita nas esculturas esculpidas nos dois jazigos reais. Tocado então pela chama daquele amor espantoso, o menino afirma: “Estou surpreso, Maria/ Com as histórias que há/ Um romance de pedra/ Poderia imaginar?” (AL, p. 124). Impressionado pelas representações entalhadas em mármore na arca tumular, bem como cativado com toda a sua emoção, José move-se atrapalhado de tal modo que “tocou na arca e viu ali o clarão” (AL, p. 124), acabando por empreender um

grande feito, vindo a libertar a alma de Pedro, também aprisionada por obra de feitiçaria do artista, conforme relatara a Professora. Inês, tomada por imensa felicidade, faz um pedido especial às crianças: “Contem nossas histórias/ Usem o poder da voz/ Da palavra escrita/ Para que isso se repita” (AL, p. 125).

Na terceira cena, em que as crianças estão de volta à escola, José e Maria contam a todos a aventura empolgante que viveram, dos amores que libertaram. Entusiasmadas, as duas crianças relataram ao restante da turma que “As almas dos amantes/ Estão livres pra viver [...] Saibam todos da turma/ Fomos agraciados/ Por história profunda/ De encantos quebrados/ Foi o amor quem conseguiu/ Libertar os amados” (AL, p. 126), mesmo sem se darem conta, exatamente, que o amor por eles referido não estava restrito ao sentimento afetivo que Inês e Pedro sentiam um pelo outro, dado que a revivescência deste afeto precisou do entusiasmo e dedicação que José e Maria nutriram pela história pela qual foram tocados, pois, a “Liberdade começa/ Onde se nutre o amor” (AL, p. 128). Ainda se sentiram motivados para contar a todos sobre o amor infinito de Inês e Pedro que em tempo tiveram suas almas libertas, podendo estar presentes onde assim o quisessem.

*Almas Livres* reitera, literariamente, a hipótese defendida e comprovada na pesquisa de pós-doutorado da professora Valéria Andrade (Andrade, 2021), intitulada *Inês&Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil*, e em outros estudos aplicados realizados como desdobramentos de seus resultados (Almeida, 2021; Sousa, 2021) de que, para além do túmulo, o infundo amor e a história de Inês e Pedro perduram nas salas de aulas, ultrapassando fronteiras geográficas ao longo do tempo, constituindo-se como matéria para escrita de muitas outras histórias que procedem, fazendo (re)nascer e chegar cada vez mais além a memória do amor infinito de D. Pedro de Portugal e D. Inês de Castro.

Voltando-nos atentamente para analisar a figura de Inês enquanto personagem do texto dramático em questão, lembrando, com Décio de Almeida Prado (1970), que “nossa visão

dos seres humanos individuais, é extremamente fragmentária e limitada” (Prado, 1970, p. 24), observamos que Inês, diante das múltiplas indeterminações do texto literário, se apresenta em *Almas Livres* com muita sensibilidade, ou seja, como uma mulher que, após ser liberta de um túmulo, anseia pela presença do seu amado, sendo este o primeiro desejo expressado pela personagem: “Vamos libertar Pedro/ Que na prisão não fique” (AL, p. 123). Ao mesmo tempo, não deixa de expressar sua imensa gratidão por aqueles que libertaram a sua alma. Em vista disso, observa-se em primeiro plano que Inês tinha em si grandes virtudes, dentre os quais a gratidão, como também demonstra sua indignação ao ser enganada e aprisionada por um feiticeiro sem motivo algum, isto é, por “Gente louca sem pudor/ [que] Não acredita no amor” (AL, p. 123). Inês apenas queria viver aquele amor há muito constituído e que extraordinariamente se perpetuaria, contudo, possivelmente ela não imaginaria a força de um sentimento que continuasse a ser vivificado mais de seis séculos depois, por todos os lados e por todos os cantos.

Ainda dentro dessa visão analítica da figura de Inês, observamos que ao final da Cena 2, a heroína expressa o seu segundo e ardente desejo: “contem nossas histórias” (AL, p. 125). Revela-se nesta fala o anseio de que os eventos de sua vida, e tudo o que ali sucedera, fosse transmitido para além daquele tempo, de forma que se utilizasse o *poder da voz* e da *palavra escrita* para semear a amorosidade por entre as gerações (Andrade, Araújo, Almeida, 2024) – uma utopia possível, a partir da qual compreendemos que “Inês é viva!”, expressão que intitula o projeto de pesquisa desenvolvido por Valéria Andrade (Andrade, 2007), cujo subtítulo anuncia a proposta de se estudar “a paixão amorosa na dramaturgia portuguesa contemporânea de autoria feminina”.

Quanto aos outros personagens, a menina Maria e o menino José, observa-se que eles veem Inês como uma mulher apaixonada, que exalava beleza, uma *paz infinda* e que vivia um *romance de pedra* com o seu amado Pedro, não somente pelo fato de suas almas, além de seus corpos, terem sido aprisionados nos túmulos. Nota-se

ainda que, na percepção das crianças, Inês é vista como alguém cuja capacidade de amar Pedro seria imparável, ou seja, ela mostrava-se incapaz de aplacar o sentimento nutrido pelo amado, como também tal afeto marcava-se pela própria solidez e por sua imensidão e até onde ele pôde chegar – à vida além-túmulo – em toda a sua integridade (Andrade, Araújo, Almeida, 2024).

Algo bem singular que também deve-se destacar, relativamente ao modo como a figura inesiana é reconstruída em *Almas Livres*, do ponto de vista de Maria e de José, é que “As crianças percebem/ *Sua vontade de viver*” (AL, p. 124. Sem grifos no original). Para além do que se explicita nessa passagem notadamente quanto ao gosto de apreciar não só o fato de se ter vida, mas também a vida que se tem, anote-se que tal “vontade de viver” remete a uma outra dimensão da existência em um único tempo e em determinado espaço. Esta interpretação encontra consonância com o que é dito posteriormente sobre o desejo de Inês, ou de sua alma, de querer que José e Maria transmitam a todos a sua história e de Pedro, como referido acima, reivindicando para si o estatuto literário-político de figura de ficção reexistente e resistente (Andrade, Araújo, Almeida, 2024), no sentido de ser posta pedagogicamente em circulação com propósitos de sensibilização e conscientização precoce em relação às violências de gênero, em particular em contextos escolares (Andrade, 2021).

Portanto, não somente no contexto do cordel dramático *Almas Livres*, aqui analisado, mas no da literatura inesiana em geral, Inês de Castro mantém-se viva, pulsante e livre a inspirar gerações pela sua coragem de mulher forte o bastante no enfrentamento de convenções sociais que rompeu para viver livremente o afeto que escolheu.

Reunindo trinta e uma novas narrativas inesianas, a coletânea em que se encontra o cordel aqui apresentado oferece aos leitores a oportunidade de revisitar a trágica e apaixonante história de Inês de Castro sob novas e surpreendentes perspectivas. Cada autora e cada autor, com suas sensibilidades únicas, trazem à tona diferentes facetas da personagem, permitindo que a figura de uma

mulher singular, morta há mais de seis séculos, continue a viver e inspirar pessoas comuns através da sua história reescrita em palavras. Nessa coletânea, o cordel dramaturgicamente produzido por Almeida (2021), ao lado de outras trinta histórias inesianas de autoras e autores do Brasil e de Portugal participantes do projeto Inês&Nós, é prova viva que Inês de Castro, para além de Rainha Póstuma de Portugal, imortalizada pelo amor e pelo sofrimento, é uma personagem que transcende os limites da história. As “almas livres” das autoras e dos autores que integram o livro dão nova vida a Inês, transformando-a em símbolo de resistência, paixão e liberdade em contextos tão diversos quanto o passado medieval ou cenários futuristas, repletos de imaginação. A liberdade criativa presente nos textos revela a profundidade e a versatilidade da narrativa de Inês, demonstrando que sua história é, ao mesmo tempo, eterna e mutável.

Podemos conceber e compreender *Almas Livres* como um convite para explorar novas versões e interpretações da história de Inês de Castro, transportando o público leitor por diferentes épocas e estilos literários. Da reinterpretação histórica ao uso de cenários fantásticos e futuristas, a coletânea oferece um verdadeiro mosaico de visões sobre o amor, a tragédia e a luta pelo poder. Ao conectar temas tão universais e atemporais, a proposta do projeto Inês&Nós revela como a história de Inês continua a ser relevante para diferentes públicos e gerações. *Almas Livres* pode estimular reflexões profundas sobre questões como justiça, poder e, sobretudo, o papel das mulheres na história. Inês de Castro, embora vítima de uma trama de poder, emerge nas novas narrativas como uma figura forte, cujo legado de amor e resistência desafia as convenções sociais de sua época e as expectativas em narrativas contemporâneas.

Diante disso, *Almas Livres* configura-se não apenas como uma homenagem à figura histórica de Inês de Castro, mas reafirma a força da literatura em transmutar o passado e oferecer novas histórias para as gerações atuais e futuras, principalmente crianças e jovens. Reafirma-se igualmente a perenidade dos grandes temas

da humanidade e a inesgotável riqueza da história de Inês, permitindo que ela continue a inspirar e a viver nas palavras de quem lê e a recria.

Torna-se evidente, portanto, que *Almas Livres* pode servir como um recurso valioso para a aquisição de novos conhecimentos acerca da inventividade inerente ao mito, em particular o inesiano, como também para a exploração de diversas possibilidades pedagógicas de leiautoria no ambiente escolar. O enredo instiga a curiosidade dos leitores, levando-os a refletir sobre as características dos personagens e a imaginar suas experiências. Essa abordagem oferece um amplo leque de possibilidades interpretativas, incentivando a criatividade e a análise crítica sobre como os eventos da história de Inês de Castro poderiam ter se desenrolado, além de fomentar discussões enriquecedoras voltadas para as relações afetivas em sala de aula.

Remontando aos caminhos do “cordel ibérico” ao “folheto nordestino”, Andrade e Maciel (2011) abordam o conceito de *teatro em cordel*, com base no princípio de que ambas as formas literárias se vinculam entre semelhanças e dessemelhanças, com uma aproximação mais pronunciada ao segundo modelo. O termo cordel dramático cunha-se, portanto, como alternativa designativa para *teatro em cordel*. Andrade e Maciel (2001) nos ajudam, assim, a compreender que o conceito é sustentado pela assimilação dos procedimentos estético-formais do folheto nordestino, em sua linguagem, temas, forma e suporte. O conceito de cordel dramático, portanto, alinhando-se às características das formas dramáticas, notadamente pela presença da ação autônoma das personagens, constitui-se um gênero híbrido que reúne as tradições escrita e oral do universo nordestino (Andrade; Maciel, 2011).

De outro lado, como se pode depreender das pesquisas de Sônia Pereira Homolka (2015) sobre a literatura de cordel, um aspecto a destacar é a simplicidade de possíveis composições cênicas dela derivada. As encenações de uma narrativa em cordel podem ser realizadas com poucos recursos cenográficos, e os atores e as atrizes podem interpretar diversos personagens, como em outros tipos de

realização cênica, fazendo uso de adereços simples para marcar as mudanças. Tal minimalismo refletiria, por exemplo, a origem popular do cordel, sendo uma das características que conferem ao gênero uma autenticidade e proximidade com o público.

Tendo em vistas as potencialidades do cordel dramatúrgico, defendemos a oportunidade de incluí-lo na sala de aula e torná-lo cada vez mais familiar aos estudantes. Diferentes práticas podem ser adotadas para a sua fruição, a exemplo de vocalização e leitura performativa, leitura dramatizada, encenação da leitura, definição de papéis de personagens entre alunos, preparação de cenários e figurinos de modo a estimular a criatividade e o engajamento na atividade de leitura criativa, entre outras práticas em que o texto literário possa ser experimentado no uso da voz e do corpo, tal como nos ensina Paul Zumthor (1993).

### ***Almas Livres* pela aplicação do Método LerAtos**

O Método LerAtos foi desenvolvido pela Profa. Dra. Valéria Andrade no âmbito de seus estudos associados ao Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação do Campo-Linguagens e Códigos (LAPPEC-LING) na Unidade Acadêmica de Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (UAEDUC/CDSA), contando com a colaboração do Prof. Dr. Marcelo Alves de Barros no âmbito do Laboratório e Atelier de Computação e Cultura (CompCult) da Unidade Acadêmica de Sistemas e Computação do Centro de Engenharia Elétrica e Informática (UASC/CEEI), ambos vinculados à Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG).

Com o intuito primeiro de promover a expansão da Comunidade Leitora Ativa Ubíqua (Andrade, 2021), LerAtos foi tomado aqui como suporte para a elaboração de uma jornada de leitura do cordel *Almas Livres* mediante a produção de uma Sequência Didática, concebida como recurso didático endereçado a docentes do Ensino Fundamental. O LerAtos é uma abordagem inovadora e dinâmica para a prática da leitura e da escrita criativas,

voltada para a expansão da experiência literária em sala de aula. Seu principal objetivo constitui-se em torno do envolvimento ativo dos alunos com os textos, permitindo que eles não apenas leiam, mas também interajam com a obra de forma crítica, criativa e emocional. Ao incentivar a criação de narrativas próprias, o LerAto transforma a leitura em um processo de mão dupla de descoberta pessoal e coletiva (Andrade, 2021).

Uma das bases do Método LerAto é a premissa de que a leitura e, em particular, a leitura literária não deve ser vista como uma prática passiva, mas sim como uma ferramenta de expressão. Ao aplicar o método, o docente estimula os alunos a mergulharem nas histórias, conectando-se com os personagens, explorando os temas, e reinterpretando o enredo de acordo com suas próprias perspectivas. O resultado é a criação de novas narrativas que são produzidas pelos próprios estudantes, inspirados pelas obras originais (Andrade, 2021).

O Método LerAto propõe, assim, uma jornada de leiautoria transformadora e inclusiva, que valoriza a individualidade de cada aluno e promove o desenvolvimento de suas habilidades leitoras, escritoras, sociais e emocionais. Ao aplicar essa abordagem, o docente contribui para a formação de leiautores críticos e criativos, capazes de compreender e reinventar as histórias de forma singular e significativa. Tomando como base o estudo de Barros e Andrade (2017), compreende-se que a jornada do leiautor cumpre-se mediante a realização de quatro oficinas articuladas entre si, a saber:

1. A (1) **Sonhação** é o momento de abertura da oficina em que os participantes são estimulados pelo docente a pensarem sobre o tema da oficina a partir de uma motivação prática com o objetivo de levantar possibilidades criativas com vistas à criação de uma narrativa multimodal.

2. A (2) **Fruição** é a etapa de imersão pessoal dos participantes na obra-semente mediante a leitura individual ou partilhada.

3. A (3) **Criação** é o exercício do uso da presença, do corpo em todas as suas dimensões sensoriais, criativas e psicomotoras, para

reinventar, mimetizar uma nova expressão, uma representação pessoal da obra-semente, que é uma nova obra.

4. A (4) **Doação** é a experiência de entregar a nova obra única e viva a outras pessoas, de se entregar por meio da obra, enquanto performance ou enquanto suporte de recriação da obra-semente lida; é doar-se a outras fruções, outras percepções e incorporar estas novas percepções à sua própria percepção de sua própria representação.

Apresenta-se a seguir uma proposta de sequência didática de uma jornada de leiautoria do cordel dramaturgicó *Almas Livres* mediante o ciclo das oficinas do Método LerAtos acima referidas. Tendo em vista esse entendimento das oficinas, a proposta se organiza como uma “Sequência Didática” estruturada abaixo na forma de quadro, a fim de que as etapas sejam descritas de maneira pedagógica e voltada para a melhor assimilação dos leitores.

**Quadro 1 – Sequência Didática Inesiana**

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA INESIANA</b>
<b>APRESENTAÇÃO</b>
<b>OBJETIVO GERAL:</b> Ler e interpretar a história de Inês de Castro e D. Pedro reinventada no cordel dramaturgicó <i>Almas Livres</i> (Almeida, 2022) mediante a aplicação do Método LerAtos em salas de aula do Ensino Fundamental (Anos Finais).
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b> I. Desenvolver e estimular o hábito da leitura do cordel dramaturgicó, estimulando a imaginação, memória, atenção, criatividade e o gosto literário. II. Desenvolver o senso crítico à luz das relações entre a história de Inês de Castro e a realidade vivida pelas mulheres nos dias atuais, no tocante à violência de gênero e o feminicídio. III. Desenvolver a linguagem oral e escrita por meio do uso contextualizado da língua portuguesa na produção de poemas no âmbito da sala de aula.
<b>SEGMENTO:</b> Ensino Fundamental (Anos Finais)
<b>DURAÇÃO:</b> De 3 a 5 aulas (ou mais caso necessário)

## HABILIDADES DA BNCC:

**I.(EF89LP33)** Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

**II.(EF09P05)** Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

**III.(EF15LP06)** Rer e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.

## RECURSOS DIDÁTICOS:

**I.** *Almas Livres* na coletânea *Inês&Nós: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro*. Disponível para download em: <https://encurtador.com.br/0NmjF>

**II.** Projetor multimídia para exibição de vídeos e imagens relacionadas.

**III.** Materiais de papelaria, como canetas, papéis e cadernos.

**IV.** Acesso à Internet para pesquisa e leitura de textos *online*.

**V.** Quadro branco e marcadores para anotações.

## OFICINAS

### SONHA- ÇÃO

- I.** Exibição do videoclipe da canção “**Sempre (D. Pedro e D. Inês)**”, que compõe o álbum “As canções da Maria - Especial História de Portugal”, da cantora e compositora portuguesa Maria de Vasconcelos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EfMy50lJkKQ>.
- II.** Exibição do vídeo clip da canção **Amar pelos dois**, de Salvador Sobral. Disponível em: <https://11nq.com/kXluj>. A canção pode ser acompanhada com a letra ou legenda no vídeo para

	<p>ajudar na assimilação. Promover questionamentos para levar a turma a entrar na temática do amor e seus desafios, ouvindo as percepções e destacando elementos importantes nas canções ouvidas. Perguntas: O amor vive para sempre? Podemos amar no lugar de outra pessoa? Até onde o amor pode ir?</p> <p><b>III. Amor é fogo que arde sem se ver</b>, soneto de Luiz de Camões (1524-1580). Disponível em: <a href="http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v301.txt">http://users.isr.ist.utl.pt/~cfb/VdS/v301.txt</a>. Promover questionamento: Há pontos positivos e negativos em amar?</p>
<p><b>FRUI- ÇÃO</b></p>	<p>I. Apresentar a coletânea <i>Inês&amp;Nós</i>, destacando o contexto de produção, seus organizadores e autores.</p> <p>II. Apresentar o cordel dramaturgic <i>Almas Livres</i> e seu autor.</p> <p>III. Estimular o levantamento de hipóteses dos alunos sobre a história. Podem ser feitas perguntas como: alguém conhece a história de Inês? Sobre o que poderá tratar a história? Alguém já ouviu o provérbio popular “Agora é tarde, Inês é morta”?</p> <p>IV. Realizar a leitura expressiva de modo que os alunos assumam os papéis dos personagens.</p> <p>V. Falar sobre a protagonista Inês de Castro e seu romance com D. Pedro; falar sobre sua morte a mando do rei D. Afonso IV para impedir seu relacionamento conjugal com o príncipe Pedro.</p> <p>VI. Após a leitura, debater sobre os personagens da história (Maria, José, Inês, Pedro, Professora e Voz) e suas ações no enredo.</p> <p>VII. Fazer questões para reforçar a interpretação do enredo, a exemplo de: Quem está contando a história? Quais personagens chamaram a atenção? O que eles fazem na história? Por que Inês morreu? Quem matou Inês? Depois que ela foi morta, o que aconteceu de espantoso?</p>

	<p>VIII. Discutir as 3 Cenas do cordel e seus cenários, destacando elementos que chamam a atenção e estimulam a curiosidade dos alunos.</p> <p>IX. Levantar questões sobre as várias violências contra a mulher, mediando o debate a partir da “Lei Maria da Penha”. Integração de temas atuais à narrativa, como questões de gênero, poder e liberdade, levando a história de Inês de Castro para uma perspectiva crítica e contemporânea.</p>
<p><b>cria- ção</b></p>	<p>I. Propor a criação, na forma de <b>poema livre dialogado</b>, de um novo enredo ou final para a história de amor de Inês e Pedro, buscando propor estratégias de enfrentamento à violência contra a mulher.</p> <p>II. Acompanhar o processo de escrita e revisão dos poemas dos alunos, atentando especialmente para questões gramaticais e linguísticas necessárias à escrita de um texto literário.</p>
<p><b>doação</b></p>	<p>I. Realizar um sarau literário para socialização das produções textuais, podendo ser, por exemplo, uma roda de leitura dos poemas em voz alta pelos alunos.</p> <p>II. Os poemas podem compor um mural a ser exposto nos corredores, salas de aula, biblioteca e outros espaços escolares.</p> <p>III. Os poemas também podem compor uma coletânea literária organizada e editada para ser publicada em livro impresso, com a possibilidade de integrar o acervo da biblioteca escolar.</p> <p>IV. Os poemas podem circular nas redes sociais da escola, a exemplo de Instagram e Whatsapp, a fim de que a comunidade escolar tenha acesso à leitura.</p>
<p><b>avaliação</b></p>	
<p>I. Realizar uma roda de conversa para avaliar o que os alunos aprenderam sobre estratégias de enfrentamento às várias violências contra a mulher, entre elas o feminicídio, à luz da história trágica de Inês de Castro como modo de avaliar os aprendizados sobre a valorização da mulher.</p>	

II. Também se deverá incluir nesta avaliação questões relacionadas à estrutura do cordel dramaturgico para fins de revisão sobre os aprendizados adquiridos em relação a esse gênero literário.

Fonte: Dados da pesquisa

Esta proposta de leiautoria inesiana guiada pela sequência didática poderá proporcionar um envolvimento proveitoso com o conteúdo literário por meio das atividades que integram diferentes linguagens e expressões artísticas, essenciais para uma apropriação significativa dos conhecimentos da área literária. A qualidade da sequência didática elaborada está na sua capacidade de articular leitura, escrita, escuta e atividade performativa de maneira vivenciada, aumentando o interesse dos alunos pela literatura e ampliando suas capacidades críticas e imaginativas. Futuras aplicações da sequência didática podem incluir a incorporação de novas tecnologias e mídias para enriquecer ainda mais o processo criativo e expandir o trabalho, adaptando-se ao contexto escolar em diferentes níveis dos Anos Finais do Ensino Fundamental e promovendo um ensino mais dinâmico e interdisciplinar. Além disso, a aplicação em diferentes níveis escolares, incluindo o da formação superior, pode abrir caminho para uma educação literária mais inclusiva e inspiradora.

Neste sentido, como projeção destinada a expandir a aplicação da proposta e suas contribuições, nosso intuito é buscar parcerias com redes de ensino público e privado para desenvolvê-la também na área da formação continuada de docentes.

Cumprir-se-á, desse modo, a vocação inata da Comunidade Leiautora Ativa e Ubíqua formada a partir do projeto Inês&Nós de estender-se indefinidamente na construção de *pontes-praças inesianas* (Andrade, 2022), espaços de encontro e travessia onde pode-se aprender outros modos de ler e escrever Inês, o que, por si só, abre caminhos para a leiautoria em variados contextos lusófonos, escolares ou não, em seguimento a ações de promoção de processos pedagógico-culturais pautados na equidade de gênero e no respeito

por si mesmo e pelas outras pessoas. Ou seja, as pesquisas tomadas como ponto de partida do presente artigo<sup>3</sup> alinham-se como frutos fecundos do citado estágio pós-doutoral da professora Valéria Andrade<sup>4</sup>, desenvolvido como espaço comunicacional pensado enquanto lugar utópico do encontro amoroso em contínua expansão, seja entre pessoas, seja referente a toda forma de vida na Terra, viabilizado pelas potencialidades de uma comunidade leitora diferente, por sua funcionalidade ubíqua e multimidiática (Andrade, 2021).

## Referências

ALMEIDA, Leandro de Sousa. *Inês&Nós: uma aplicação do método LerAto na formação de professores leitores pela mediação do mito de Inês de Castro*. 2021. Tese. (Doutorado em Literatura e Interculturalidade). Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/4129>. Acesso em: 11 out. 2024.

ALMEIDA, Leandro. Almas Livres. In: ANDRADE, Valéria; FERREIRA, Lurdes; NEVES, Manuel; BARROS, Marcelo; BARROS, Rafael; ALMEIDA, Leandro (orgs.). *Inês&Nós: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro*. Campina Grande: EDUEPB, 2022, p.

---

<sup>3</sup> Para além das pesquisas de Almeida (2021) e Barros (2021) anteriormente citadas como desdobramentos do projeto *Inês&Nós*, o texto aqui apresentado parte da estrutura final da monografia *Inês de Castro e o cordel dramaturgico Almas Livres: uma proposta de leitura na sala de aula pela aplicação do método LerAto*, desenvolvida por Bruna França da Silva (2024) no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo-UFCG, em diálogo com discussões travadas por Andrade, Araújo e Almeida (2024) em artigo resultante de trabalho final de disciplina cursada por Juliana Nascimento Araújo no âmbito do seu mestrado concluído (03/2025) no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba-PPGLI/UEPB.

<sup>4</sup> O projeto foi executado no âmbito do ARUS-Advanced Research in Utopian Studies Postdoc/Programa de Investigação Avançada em Estudos sobre Utopia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (2018-2019).

117-128. Disponível em: <https://curt.link/EHu7X4>. Acesso em: 19 abr. 2023.

ALMEIDA, Leandro de Sousa; ANDRADE, Valéria; BARROS, Marcelo Alves de. A imaginação na constituição do mito dos amores de D. Pedro e D. Inês de Castro. In: CASTRO, Paula Almeida de. (org.). *Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos*. E-Book VII CONEDU, Vol. 2. Campina Grande: Realize, 2021, p. 250-268. Disponível em: <https://bit.ly/3NgOprX>. Acesso em: 14 jun. 2023.

ANDRADE, Valéria. *Inês&Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil*. Relatório final de pesquisa de pós-doutoramento (2018-2019) – 2019. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3tCYiZW>. Acesso em: 09 set. 2024.

ANDRADE, Valéria. De histórias e de amores (para sempre)-(im)perfeitos. In: ANDRADE, Valéria; FERREIRA, Lurdes; NEVES, Manuel; BARROS, Marcelo; BARROS, Rafael; ALMEIDA, Leandro (orgs.). *Inês&Nós: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro*. Campina Grande: EDUEPB, 2022, p. 13-22. Disponível em: <https://eduepb.uepb.edu.br/publicacoes-2022/>. Acesso em: 11 out. 2024.

ANDRADE, Valéria; ARAÚJO, Juliana do Nascimento; ALMEIDA, Leandro de Sousa. Inês de Castro entre o trágico e o mágico em *Almas Livres* e *A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou rainha*. In: ANDRADE, Valéria, SILVA, Edson Santos, ALMEIDA, Leandro de Sousa (orgs.). *Diálogos interculturais e tendências utópicas: Inês de Castro nas dramaturgias portuguesa e brasileira na perspectiva de mulheres*. São Paulo: Todas as Musas, 2024, p. 205-223. Disponível em: <https://online.fliphtml5.com/ggbfm/hiud/#p=1>. Acesso em: 10 dez. 2024.

ANDRADE, Valéria; FERREIRA, Lurdes; NEVES, Manuel; BARROS, Marcelo; BARROS, Rafael; ALMEIDA, Leandro (orgs.). *Inês&Nós: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro*.

Campina Grande: EDUEPB, 2022. Disponível em: <https://eduepb.uepb.edu.br/publicacoes-2022/>. Acesso em: 11 out. 2024.

ANDRADE, Valéria; ALMEIDA, Leandro de Sousa; SOUSA, Rafael Barros de. Inês&Nós: leitura criativa do mito de Inês de Castro e enfrentamento à violência contra mulheres pelas ondas de rádio na escola. In: SILVA, Edson Santos et. al. (orgs.). *Mito e dramaturgia na literatura portugueses*: Inês de Castro e Almeida Garret. São Paulo: Todas as Musas, 2023, p. 251-284. Disponível em: [https://www.todasasmusas.com.br/capa\\_mito.jpg](https://www.todasasmusas.com.br/capa_mito.jpg). Acesso em: 30 set. 2024.

ANDRADE, Valéria; BARROS, Marcelo Alves de; ALMEIDA, Leandro de Sousa. Inês&Nós: leitura performativa gamificada, formação de professores leiautores e o mito de Inês de Castro. In: FLORY, Alexandre Villibor; MATSUNAGA, Priscila (orgs.). *Teatro e política*. GT da ANPOLL Dramaturgia e Teatro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 321-347. Disponível em: <https://bit.ly/3PY9Z6O>. Acesso em: 03 out. 2024.

ANDRADE, Valéria; MACIEL, Diógenes. Veredas da dramaturgia de Lourdes Ramalho. In: ANDRADE, Valéria, MACIEL, Diógenes (orgs.). *Teatro [quase] completo de Lourdes Ramalho*. Organização, fixação dos textos, estudo introdutório e notas de Valéria Andrade e Diógenes Maciel. Maceió: EDUFAL, 2011, p. 7-35. V. 1, Teatro em cordel.

BRITO, Terezinha Maria. *A (re)invenção de Inês de Castro no imaginário nordestino*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.

CAMÕES, L. *Os Lusíadas*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

FRANÇA, Bruna. Inês e Pedro. In: ANDRADE et. al. (orgs.). *Inês&Nós: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro*. Campina Grande: EDUEPB, 2022, p 53-54. Disponível em: <https://encurtador.com.br/0NmjF>. Acesso em: 11 out. 2024.

HOMOLKA, Sônia Pereira. *Literatura de Cordel: vozes da identidade e um breve estudo memorialístico*. Brigham Young University. Utah, 2015.

JORDÃO, Aida. *Inês de Castro in Theatre and Film: A Feminist Exhumation of the Dead Queen*. PhD Thesis. York University. Toronto, 2014.

MEGIANI, Ana Paula Torres. O rei desaparecido e a rainha morta coroada: elementos de vinculação entre o mito do desaparecimento de D. Sebastião e a lenda da cerimônia de coroação de Inês de Castro. In: MEGIANI, Ana Paula Torres; SAMPAIO, Jorge Pereira de (orgs.). *Inês de Castro: a época e a memória*. São Paulo: Alameda, 2008.

OLIVEIRA, Alinne Conceição. *Inês de Castro no cordel romance e martírio da bela Inês de Castro*. Monografia (Graduação em Letras). Universidade Federal de Sergipe. Itabaiana, 2023.

PAVIS, Patrice. *O teatro no cruzamento de culturas*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PRADO, Décio de Almeida. A personagem no teatro. In: CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1970, p. 9-38.

SILVA, Bruna França da. *Inês de Castro e o cordel dramatúrgico Almas Livres: uma proposta de leitura na sala de aula pela aplicação do método LerAtoS*. Monografia (Graduação em Educação do Campo). Universidade Federal de Campina Grande. Sumé, 2024.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# O EIXO DE ESCRITA DRAMÁTICA NA UFSC COMO EXEMPLO DA EXPANSÃO E DESENVOLVIMENTO DO CAMPO ACADÊMICO DA ESCRITA CRIATIVA

Paulo Ricardo Berton

## Introdução

A criação do eixo de Escrita Dramática no curso de graduação em Artes Cênicas da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) pode ser visto não apenas como uma iniciativa que contribui para a expansão e desenvolvimento do campo acadêmico da Escrita Criativa, mas principalmente como uma afirmação da importância e relevância do gênero literário dramático no campo das letras, gênero este que se diferencia por representar as ações das personagens através de atores em cena, ilustrando um dos princípios ontológicos desta arte, que se caracteriza pela sobreposição da *mimesis* frente à *diegesis*. Criado após uma reforma curricular necessária no curso, o eixo está estruturado nas duas vertentes que identificam a Escrita Criativa na academia: a prática, através da produção de textos dramáticos, e a teórica, que fornece os subsídios e ferramentas para esta escrita e que ao mesmo tempo problematiza a sua epistemologia, fazendo jus ao caráter de pesquisa intrínseca à práxis acadêmica. Seu sucesso pode ser verificado no surgimento de grupos de pesquisa (o NEEDRAM – Núcleo de Estudos em Encenação Teatral e Escrita Dramática), na organização de eventos (o SBEDR – Seminário Brasileiro de Escrita Dramática), na publicação de artigos sobre o tema e na participação e seleção anual desde 2020 de textos dramáticos de alunos do eixo para serem lidos num projeto de intercâmbio transnacional coordenado por uma universidade estadunidense

A criação deste eixo de Escrita Dramática no curso de graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Catarina, através de um novo currículo iniciado em 2013, tem contribuído de forma consistente para a aceitação da prática literária na Academia. Acompanhando a tendência de chegada de cursos na área mais ampla da Escrita Criativa – como, por exemplo, o de tecnólogo em escrita criativa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUCRS (ASSIS BRASIL et al., 2018), o de pós-graduação stricto-sensu da faculdade NOVOESTE em escrita criativa, roteiro e multiplataformas ou o de pós-graduação lato sensu em dramaturgia: cinema, teatro e televisão da Escola Superior de Artes Célia Helena – e de disciplinas – como no curso de graduação em cinema da UFSC – a ênfase em Escrita Dramática passou a oferecer mais uma alternativa de formação no Ensino Superior ligada ao ofício do escritor. Já bastante estabelecida em universidades de outros países, esta área do saber se solidifica no Brasil, inclusive corroborada pelo próprio GT de Dramaturgia e Teatro, ligado à ANPOLL, que organiza a publicação deste livro.

### **O lugar do drama na academia**

Historicamente, o drama nunca encontrou uma recepção simpática dentro da academia, nem nos cursos de Letras, nem nos cursos de Teatro. Nos cursos de Letras, o estudo dos outros dois gêneros literários, o narrativo e o lírico, obscureceram a presença do estudo do drama nos currículos, fazendo com que raramente se encontre este conhecimento nas grades de bacharelados e licenciaturas. Este apagamento se deve por um lado à especificidade do gênero dramático, que ao contrário dos outros dois, não se completa com o texto, mas apenas com a encenação espetacular do mesmo. As falas das personagens são projetadas para se transformarem em linguagem oral, o que exige um conhecimento prático daquilo que, fazendo uma apropriação de um título de dissertação de mestrado na área da tradução, cabe na boca do ator (Freire, 2019). Por outro lado, a Escrita Dramática

possui um número de regras que a alguns olhares mais empíricos pode parecer uma camisa de força. O autor dramático precisa ter em mente que o que ele escreve irá se materializar na cena, e isto condiciona as suas criações. O teatro não possui o caráter imaginário da literatura, uma vez que existem elementos concretos, capturados pelos sentidos da visão e da audição frente aos olhos do espectador, frutos de uma concepção de encenação. Ao mesmo tempo, o teatro não tem a capacidade de isolar um dado elemento na tela ou de efetuar uma troca instantânea de tempo ou espaço sem apelar para a liberdade poética do encenador, como conseguem as artes audiovisuais digitais.

### **O drama depende do teatro**

No campo do teatro, o texto dramático tem sido questionado por uma determinada corrente de pensamento mais alinhada com o ideário pós-moderno como um elemento estranho e, de certa forma, opressor, uma vez que a tradição do fazer teatral sempre entendeu o espetáculo como a transposição cênica do material literário presente no texto. A partir do surgimento da figura do encenador teatral, com o Duque de Saxe-Meiningen (1866-1914) na atual Alemanha e os teatros independentes de vanguarda em Paris, como o *Théâtre Libre*, sob o comando do naturalista André Antoine (1858-1943) e o *Théâtre de l'Oeuvre*, de orientação simbolista e administrado por Aurélien Lugné-Poe (1869-1940), a arte teatral passa a reivindicar um status de autonomia em relação ao texto dramático. Mesmo reverenciando e levando à cena autores do porte de um Ibsen (1828-1906), um Strindberg (1849-1912), um Maeterlinck (1862-1949) ou um Hauptmann (1862-1946), esta nova geração de encenadores defendia uma leitura própria da peça teatral, não necessariamente respeitando as indicações cênicas, a sequência das cenas, as características das personagens, o local e tempo da ação definidos pelo autor. Com o passar do tempo, nem mais o uso do texto dramático continuou a ser uma condição *sine qua non* da encenação teatral, o que se verifica sobretudo nos

escritos sobre teatro do ator e pensador francês Antonin Artaud (1896-1948). Neste momento, uma parte da classe artística teatral passa a reivindicar a autonomia desta arte em relação à literatura, passando a produzir espetáculos que não nascem de um texto previamente escrito, mas que se originam do momento mesmo do ensaio e da criação física. Vários grupos passam então a compor as suas criações desligados de uma organização literária prévia, como é o caso do *Living Theatre* e de Tadeusz Kantor (1915-1990), no imediato pós-segunda guerra mundial, até chegar em alguns nomes de destaque da cena internacional da segunda metade do século XX, como Bob Wilson (1941-2025), Peter Brook (1925-2022) e Robert Lepage (n.1957). Ao cabo de toda esta conjuntura, fica muito clara a máxima de que o drama necessita do teatro para acontecer, enquanto que o teatro, por sua vez, não necessita do drama.

### **Causas da marginalidade do drama no Brasil**

Entende-se que esta rejeição ao drama, tanto na esfera acadêmica da Literatura quanto na do Teatro, também tem as suas raízes no contexto de desenvolvimento da sociedade e cultura brasileiras. Textos dramáticos são raramente trabalhados nos ensinamentos fundamental e médio. As disciplinas de literatura preferem privilegiar um José de Alencar (1829-1877) ou uma Cecília Meireles (1901-1964) em detrimento de um Jorge Andrade (1922-1984) ou um Oduvaldo Vianna Filho (1936-1974). O ensino de artes, precário por excelência, por despertar pensamentos subversivos ao *status quo* e por ser classificado como uma atividade profissional inútil aos olhos do pensamento conservador, acaba comumente sendo enxugado ao extremo e tendo que, muitas vezes, optar por apenas uma das formas de expressão artística, tornando o seu aprendizado restrito e incompleto. Cabe também ressaltar que a cultura brasileira não teve outra opção do que a de privilegiar as manifestações que não dependiam de um grau mínimo de escolaridade e repertório intelectual, pela carência histórica e notória de investimentos na área da educação. Uma sociedade iletrada vai desenvolver formas

artísticas e culturais que não dependam do alfabetismo, como a dança, a música e a pintura. Isto não significa que estas formas sejam menores do que as que dependem de letramento, apenas que são as alternativas viáveis para que um povo manifeste a sua cultura. Como consequência, na esfera do teatro, o corpo e a voz dos atores foi ganhando ao longo do século XX uma proeminência em relação à palavra escrita do texto dramático. Soava mais 'nativo', menos 'colonizado', explorar as potencialidades expressivas de um instrumento cujo *savoir-faire* não dependia das gritantes desigualdades econômicas existentes no país.

### **Um gesto de resistência**

Por todos estes motivos colocados, a decisão de se criar um eixo de Escrita Dramática em um curso de graduação numa universidade brasileira precisou estar imbuída de coragem para se contrapor tanto aos preconceitos infundados em relação ao texto dramático quanto oportunizar a uma maior parcela da população, numa conjuntura em que o acesso ao saber se apresenta, mesmo que ainda longe do ideal, bem mais democratizado, as ferramentas necessárias para o exercício da construção de uma narrativa dramática.

### **O eixo de escrita dramática no currículo**

O aparecimento do eixo de Escrita Dramática no curso de graduação em Artes Cênicas da UFSC se deu com uma reforma curricular que percebia a necessidade de uma especialização maior num vasto campo do saber que vem a ser as artes cênicas. Trocando uma grade curricular em que o discente apenas conhecia brevemente a grande variedade de saberes proporcionados pela arte do teatro, o novo currículo estabelecia quatro especializações, chamadas assim de 'eixos'. E aqui cabe um parêntese importante para registrar que apesar do título abarcar cinco manifestações artísticas diferentes, o curso privilegiava claramente o ensino da arte teatral, mostrando que a escolha era ideologicamente

pretensiosa, e por que não, enganosa para os que imaginassem nele, no curso, encontrar uma formação sólida em artes cênicas outras como a ópera e o circo. Se antes havia apenas duas disciplinas intituladas 'laboratório de dramaturgia', agora, o aluno que seguisse a ênfase em Escrita Dramática, teria quatro semestres de dedicação à prática da criação teatral dramática, num total de 576 horas/aula ao final desta trajetória curricular em contraposição às 144 do currículo antigo. A ideia dos eixos, em número de quatro, era fazer com que à medida que o discente fosse avançando nas fases do curso, ele eliminasse um dos eixos, para que no final ele tivesse em sua bagagem de conhecimento uma quantidade suficiente de saberes que o capacitasse a exercer o ofício do escritor dramático ao sair da universidade. Partia-se do princípio de que o perfil de aluno do curso teria um aproveitamento melhor com este sistema eliminatório, ao invés de ter que escolher, sem ainda ter passado por nenhuma das ênfases, qual seria a área na qual ele teria o interesse de se aprofundar.

### **O termo 'escrita dramática'**

A escolha do termo 'Escrita Dramática' ressalta a importância e relevância do texto e teatro dramáticos nos dias de hoje, mesmo que rejeitado por algumas correntes de pensamento teatrais. A defesa da ideia de estrutura, ou modelo, conforme Lévi-Strauss (1908-2009) (Almeida, 1999) e Badiou (n.1937) (2013) em outros campos do saber, que se inicia aqui de forma textual/literária para depois se completar numa instância espetacular/teatral, é parte deste termo ou conceito que entende que existem princípios característicos que precisam ser observados a fim de manter o interesse do leitor/espectador e permitir identificar e nomear como tal as artes do drama e do teatro. Assim, o teor crítico, semiológico e implícito, diferenciam a Escrita Dramática de outras formas teatrais que se caracterizam por privilegiar o puro entretenimento, o hermetismo ausente de signos e o panfleto político explícito. Por fim, o termo substitui a designação anterior de 'dramaturgia', uma

vez que a sua apropriação por outros setores da arte teatral a tornou amplo demais para se referir à escrita de textos dramáticos. Expressões como ‘dramaturgia da luz’ e ‘dramaturgia do ator’, mesmo que corroborando a importância de uma estrutura na organização de uma forma artística, mostraram o quão supérflua a palavra se tornara para designar unicamente a arte da escrita de um texto dramático.

### **A relevância do texto dramático**

Passados nove anos desde o ministério da primeira disciplina do eixo de Escrita Dramática<sup>1</sup>, os frutos alcançados ratificaram a sua criação e a contribuição para o enraizamento da prática literária no Ensino Superior brasileiro, e mais especificamente, para o ensino da escrita de textos dramáticos. Apesar da ênfase dada neste capítulo até aqui na defesa da importância e relevância do texto dramático para o teatro, a técnica da escrita dramática pode ser aplicada em outros meios e formas artísticas, como telenovelas, séries, cinema, podcasts, internet e toda a atividade, bem ou serviço que contenha em sua estrutura uma narrativa estruturada a partir de um conflito e com uma curva variável de tensão e intensidade. Quando insisto na relevância do texto dramático na contemporaneidade, dou o exemplo do corpus de disciplinas que normalmente leciono no programa de pós-graduação em Literatura da UFSC (PPGLit), que apresentam a produção dramática de diferentes literaturas contemporâneas como a polonesa, a japonesa, a brasileira, a estadunidense e a austríaca, através de escritores que escolhem este gênero literário específico para contarem as suas histórias. Acredito ser este, mesmo que apenas um recorte, um sinal da vitalidade e exuberância da escrita dramática não só brasileira, mas global, nos tempos atuais.

---

<sup>1</sup> O currículo novo que foi implantado em 2013 previa a primeira disciplina de escrita dramática somente na quinta fase, ou seja, no sexto semestre letivo do aluno, por este motivo esta distância temporal de nove anos.

## **Resultados I: O NEEDRAM**

Como primeiro exemplo imediato da criação do eixo de escrita dramática, cito o surgimento do NEEDRAM – Núcleo de Estudos em Encenação Teatral e Escrita Dramática, devidamente registrado como grupo de pesquisa no CNPq e responsável por concentrar as atividades de ensino, pesquisa e extensão ligados à Escrita Dramática na UFSC. O NEEDRAM, atualmente, coordena um grupo de pesquisa que verifica a especificidade do texto dramático no âmbito da literatura através da produção textual de autores contemporâneos de quatro contextos culturais asiáticos: o russo, o japonês o indiano e o chinês. Tanto esta como as pesquisas anteriores já contaram com bolsistas de iniciação científica, sendo que a primeira foi contemplada com a melhor pesquisa do seu departamento, participando conseqüentemente do Seminário de Iniciação Científica da UFSC em 2019. Em termos de extensão, o NEEDRAM busca sair dos muros do departamento e da universidade e oportunizar a técnica da escrita dramática a quem deles não faz parte. A primeira oficina de escrita dramática aconteceu no CIC – Centro Integrado de Cultura, uma importante referência nas atividades artísticas e culturais da cidade de Florianópolis, no ano de 2019. Mais recentemente, o núcleo foi selecionado no edital pró-humanidades do CNPq e dentro do projeto ‘ESSE É O MEU DRAMA’: o aprendizado da Escrita Dramática como ferramenta de expressão e reflexão de sujeitos e comunidades’ foram desenvolvidas oficinas de escrita dramática para diferentes instituições no estado de Santa Catarina, desde escolas estaduais em assentamentos do MST até o núcleo de estudos da terceira idade na UFSC. Como resultado, os textos provenientes destas oficinas foram lidos em diferentes instâncias, começando nas próprias comunidades e chegando a outras universidades brasileiras nas quais houvesse uma ênfase curricular em Escrita Dramática, assim como temos na UFSC.

## **Resultados II: O SBEDR**

O segundo exemplo é o SBEDR – Seminário Brasileiro de Escrita Dramática: Reflexão e Prática, que tem a sua primeira edição no mesmo ano de início do eixo no curso, 2015, e que tem a sua sexta prevista para acontecer em dezembro de 2025<sup>2</sup>. Este seminário congrega autores dramáticos, acadêmicos e pesquisadores para debater a situação e os rumos da escrita dramática, contando com convidados nacionais e internacionais. Ao longo da programação, existem dois momentos em que a prática da escrita dramática é apresentada: num, são lidos textos escolhidos de alunos do eixo, e no outro, é lida a peça vencedora do concurso intitulado ‘mercado de peças’. No entendimento da comissão organizadora do evento, a conjugação entre a teoria e a prática precisa estar presente, e por isso, o SBEDR apresenta para o seu público tanto a produção textual dramática quanto a discussão e apresentação teórica de temas, autores e obras deste campo do saber.

## **Resultado III: O 1001 PLAYS**

E por fim, um terceiro exemplo do alcance das ações decorrentes da criação desta ênfase de estudo e aprendizado, o NEEDRAM foi escolhido mundialmente para uma parceria com a George Mason University, uma instituição de Ensino Superior estadunidense, para fazer parte do projeto intitulado ‘1001 Plays’. Inicialmente, eram apenas estas duas universidades que faziam parte desta iniciativa. Com o tempo, porém, várias outras instituições acadêmicas se juntaram à UFSC e à GMU, e atualmente, após cinco edições do 1001 PLAYS, departamentos e núcleos de diferentes países, dos cinco continentes, fazem parte dela.

Cada uma das instituições-parceiras escolhe textos dramáticos produzidos por seus alunos, e num segundo momento, estes textos são ensaiados, em inglês, e apresentados na forma de leitura

---

<sup>2</sup> As outras edições aconteceram nos anos de 2016, 2017, 2018 e 2020.

dramática. Nas primeiras edições, os participantes – que são chamados de alunos-autores – ficavam restritos à esfera do ensino. Com o tempo, no entanto, abriu-se para que participantes de oficinas de extensão também pudessem enviar os seus textos, alargando assim o escopo destes autores, tornando os textos e os debates posteriores ainda mais transculturais.

### **Considerações finais**

O estabelecimento e manutenção de uma nova área do saber no meio acadêmico encontra sempre inúmeras dificuldades. Por um lado, o novo, com seu caráter de emergente, conforme a nomenclatura empregada pelo pensador inglês Raymond Williams (1921-1988) (1977), tende a abalar as sólidas estruturas do pensamento hegemônico, ou então, para referenciar Williams mais uma vez, dominante. Árduo caminho o de encontrar um espaço de reflexão e prática de um saber, que mesmo requisitado pelas grandes áreas das letras e das artes, sofre um descrédito histórico, como já explanado anteriormente neste capítulo. Por outro, a própria estrutura de poder da academia, que através de seus departamentos e unidades de ensino mais antigos, reivindica a manutenção do privilégio em relação às questões logísticas da estrutura universitária, como os recursos financeiros, a divisão do espaço físico, as vagas para professores e técnicos, dentre muitas outras. Em face disso, a iniciativa de criação deste eixo de Escrita Dramática no Departamento de Artes da UFSC, e seu espraiamento para as áreas da pós-graduação, pesquisa e extensão, reitera o compromisso pela inserção da Escrita Criativa na esfera dos estudos superiores no Brasil, e mais especificamente, do ensino e prática da Escrita Dramática, que não só possui especificidades que a diferenciam de outras práticas literárias como permite um vasto campo de atuação do seu egresso no mercado de trabalho e na sociedade. Talvez sirva aqui a máxima de que a criação artística seja 10% inspiração e 90%, transpiração. Continuemos transpirando.

## Referências

ALMEIDA, M.W. de. *Simetria e entropia: sobre a noção de estrutura de Lévi-Strauss*. Revista de Antropologia, Campinas, v.42, n.1-2, p. 163-167, 1999. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arctext&pid=S0034-77011999000100010](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arctext&pid=S0034-77011999000100010). Acesso em: 11 dez. 2024.

ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução Eudoro de Sousa. 2. ed. Imprensa Nacional. Casa da Moeda. 1990. Série Universitária. Clássicos de Filosofia.

ASSIS BRASIL, L.A.; SPALDING.M. A escrita criativa nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* das universidades brasileiras. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo*, v. 14, n. 2, p. 207-220, maio/ago. 2018.

BADIOU, Alain. *The Concept of Model: An Introduction to the Materialist Epistemology of Mathematics*. Melbourne: re.press, 2007.

BALL, David. *Para Frente e Para Trás*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BENTLEY, Eric. *The Playwright as Thinker*. New York: Meridian, 1955.

CALLINICOS, Alex. *Against Postmodernism*. New York: St. Martin's Press, 1990.

EAGLETON, Terry. *The Illusions of Postmodernism*. Oxford: Blackwell, 1996.

FREIRE, Giselle A. *Um texto que "cabe na boca do ator": descrição do processo tradutório das peças em um ato de Tennessee Williams realizado pelo grupo Tapa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019, 298 p.

George Mason University. School of Theatre. *1001 Plays*. Disponível em: <https://theater.gmu.edu/student-opportunities/1001-plays>. Acesso em: 10 dez. 2024.

JENSEN, Julie. *Playwriting: brief and brilliant*. Hanover: Smith and Kraus, 2007.

KLOTZ, Volker. *Geschlossene und Offene Form im Drama*. Munich: Hanser, 1960.

NORRIS, Christopher. *What's wrong with Postmodernism?* Baltimore: Johns Hopkins UP, 1990.

SBEDR – *Seminário Brasileiro de Escrita Dramática*. Disponível em: <http://1sbedr.wixsite.com/1sbedr>. Acesso em: 10 dez. 2024.

UBERSFELD, Anne. *Para Ler o Teatro*. Tradução José Simões (coord.). São Paulo: Perspectiva, 2005.

WILLIAMS, Raymond. *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford UP, 1977.

**NOTÍCIAS FAVORÁVEIS À LEITURA DA DRAMATURGIA  
PELAS CRIANÇAS: “YES, NÓS TEMOS TEATRO”  
PUBLICADO EM LIVRO ARTÍSTICO**

Fabiano Tadeu Grazioli

O melhor teatro do mundo deve chegar às nossas crianças. No Brasil, país que reúne diferentes culturas, histórias, religiões, etnias, o fato de uma criança ir ao teatro e se reconhecer naquela obra é permitir que ela se descubra muito maior que as determinações econômicas, morais, sociais e culturais a confinam. Se nem sempre é possível oferecer às nossas crianças um espetáculo teatral a partir do qual elas possam dispor dos elementos da linguagem cênica, num processo ímpar de decodificação dessa arte, é na leitura do texto dramático que reside a possibilidade de a criança que é privada do espetáculo recuperar uma experiência intensa de imaginação.

É por isso que entendemos<sup>1</sup> que a produção e a leitura de uma dramaturgia para a infância consistem, também, em uma maneira de oferecer à criança parte do encantamento que o teatro infantil proporciona. Logo, nosso interesse por estudar essa dramaturgia, sua publicação no formato de livro artístico (que nos levou a pesquisá-la no doutorado) e, recentemente, sua mediação editorial (tema de nossa pesquisa de estágio de pós-doutorado), tem

---

<sup>1</sup> Faço questão de utilizar o plural para marcar a colaboração que um trabalho de pesquisa representa. Mesmo que a pesquisa que envolve a elaboração da tese represente um esforço original, ela se faz num trabalho coletivo e em grande medida porque outros pesquisadores despertam em nós fortes estímulos a ponto de nos fazerem pensar de modo autônomo. São esses impulsos, bem como os esforços daqueles e daquelas que desenvolveram os estudos que o antecedem que estão registrados no uso do plural no presente capítulo.

fundamento. Contudo, ela é somente uma das tantas outras justificativas que fundamentam o interesse e a investigação nesse tema, já que, sendo literatura infantil, e publicada no formato de um livro capaz de oferecer a experiência estético-criativa por meio dos recursos visuais, a *dramaturgia impressa para a leitura da criança* soma-se duplamente à primeira justificativa.

Neste capítulo, comentamos algumas questões acerca de nossa pesquisa sobre dramaturgia para a infância, não no sentido de realizar uma comunicação científica sobre a pesquisa, que se encontra depositada no *Acervo de dissertações e teses da Universidade de Passo Fundo (UPF)*<sup>2</sup> e no *Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES*<sup>3</sup>. Nosso intuito é tecer algumas considerações de modo mais informal, como anunciamos no título, em que pese o tempo decorrido desde sua defesa (março de 2019), leituras que realizamos posteriormente à pesquisa, tanto de livros de dramaturgia para a infância quanto de obras e outras publicações teóricas sobre o tema; e o estágio de pós-doutorado que encerramos em setembro de 2024 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Este é o primeiro trabalho que publicamos a partir da pesquisa, e não substitui a consulta da tese na sua totalidade ou nos capítulos, cujo conteúdo será mencionado adiante.

Ainda no projeto de pesquisa que deu origem à escrita da tese, indagávamos sobre o aparecimento do texto dramático no formato do livro artístico para o público infantil. Admirados com o novo formato que esse gênero literário vinha ganhando (mais enfaticamente à época), sugerimos, ainda nas primeiras escritas sobre o tema, que a expressão “dramaturgia impressa para a leitura da criança” daria conta de explicar tal ocorrência e passamos a utilizá-la no projeto de pesquisa e, depois, na elaboração da tese. E

---

<sup>2</sup> Que pode ser consultado neste endereço: <https://www.upf.br/ppgl/dissertacoes-e-teses>.

<sup>3</sup> Que pode ser consultado neste endereço: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

escolhemos a obra *Canto de Cravo e Rosa*, de Viviane Juguero, para demonstrar que, de fato, existe a dramaturgia por nós visualizada e em que medida ela se faz presente na literatura infantil contemporânea e quais são as suas principais características.

A construção da tese, cujo título é: *Percursos criativos na concepção de Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juquero: a dramaturgia impressa para a leitura da criança*, dá conta de demonstrar a existência da referida dramaturgia. Explicando de modo simples: realizamos um amplo e aprofundado levantamento teórico em três capítulos cujas temáticas foram: a literatura infantil (orientado por dois subtemas, devido à amplitude do assunto, a dramaturgia para a infância e o livro artístico); a dramaturgia e a cena teatral; a análise e leitura do texto dramático. Esses temas formam condensados e transformados no dispositivo epistemológico de análise apresentado no capítulo cinco, que serviu para a realização da análise realizada no capítulo seguinte. Em seguida, o texto dramático para a infância que compõe o *corpus* do trabalho pode ser observado detalhadamente a partir de cinco etapas organizadas a partir dos temas principais da fundamentação teórica, divididos em critérios, esses segmentados em indicadores de abordagem de cada critério, ou seja, a partir do dispositivo de análise.

Insistimos que os interessados podem consultar a pesquisa na íntegra, bem como conhecer o texto dramático de Viviane Juguero que motivou nossa pesquisa. Todavia, a aderência da obra em relação aos aspectos teóricos que sustentam a análise pode ser resumida nas seguintes palavras: a existência de uma dramaturgia impressa para leitura da criança se dá, em **grande medida**, pela adesão ao universo da dramaturgia infantil<sup>4</sup> (etapa um do dispositivo de análise); em **medida considerável**, pela adesão ao universo da dramaturgia em geral, sem segmentação de público (etapa dois); em **mediada considerável**, pela adesão aos estudos que se debruçam na recepção do texto dramático pela leitura (etapa três);

---

<sup>4</sup> Logo adiante trataremos da diferença entre dramaturgia infantil e dramaturgia visualizada na pesquisa de doutorado.

e, também, em **medida considerável**, pela adesão aos estudos sobre literatura infantil, sem observar o gênero literário em questão (etapa quatro). Ao confrontar a etapa cinco, cujo tema foi o livro ilustrado, com as realizações verificadas na obra *Canto de Cravo e Rosa*, concluímos que a adesão é pequena ou em **medida insuficiente** para o trabalho ser considerado um livro da referida categoria.

De maneira bastante resumida, isto é, “trocando em miúdos”, pode-se verificar que a dramaturgia impressa para a leitura da criança nasce na confluência da já conhecida (e pouco estudada) dramaturgia infantil, da dramaturgia em geral – principalmente se observarmos sua estrutura e sua leitura, ou seja, sua recepção no suporte livro –, da literatura infantil e do livro artístico. Da participação desses universos – distintos, mas não separados –, e na proporção mencionada no parágrafo anterior, nasce um texto muito específico, capaz de mobilizar a criança, sua capacidade imaginativa e criativa e potencializar aspectos caros a ela, que, a partir do contato com tal escrita, ganham uma dimensão dramática, porque articulam os princípios de um novo gênero literário, a ser conhecido pela criança. É isso, portanto, que gostaria de deixar registrado e reafirmado na elaboração deste capítulo, mesmo insistindo que essa síntese não dispensa os interessados da consulta ao trabalho na íntegra, ou, pelo menos, ao capítulo seis, onde é realizada a análise, a nosso ver a parte mais importante.

Apesar de *Canto de Cravo e Rosa* não alcançar, enquanto livro artístico, os indicadores dos critérios de análise que listamos para o livro ilustrado (a categoria mais exigente dos livros contemporâneos de literatura para a infância), não podemos deixar de considerar que o texto em questão foi editado, por meio desse suporte, para que a criança pudesse ter a recepção a partir do texto impresso, publicado em livro artístico esmerado. Isso significa que a dramaturgia em questão adentrou no sistema editorial, movimento fundamental para indicar a presença da dramaturgia impressa para a leitura da criança no sistema literário, mesmo que bastante timidamente.

A criança convive com nuances do teatro desde muito cedo. As diversas brincadeiras com que entra em contato, bem como, na sequência, os jogos dramáticos, levam-nos a participar de experiências próximas à dramaturgia. Não é de se admirar que também o conhecimento desse gênero literário possa ocorrer na infância e que sua recepção ocorra pela leitura do texto impresso, no formato de livro artístico, na modalidade conhecida como leitura silenciosa. A dramaturgia impressa para a leitura da criança constitui-se em um texto adequado à leitura, o que a distingue da dramaturgia infantil em geral, que, como salientamos na tese e em diversos estudos, compreende os textos que são endereçados à criança, mas que precisam ser mediados pelo espetáculo teatral (pelo teatro, pela encenação), realizados por jovens ou por adultos. Esse argumento é importante para compreender a diferença que, na elaboração da tese, ficou estabelecida entre a dramaturgia infantil e a dramaturgia que pretendemos sinalizar na pesquisa.

Inclusive, a necessidade de se estudar esse tema foi percebida por nós em publicações importantes, em “*Yes!, nós temos teatro*”, de Regina Zilberman ([2005] 2021), cujo título foi referido no título do presente capítulo. Ao observar a produção da dramaturgia infantil, desde os primeiros textos até o período contemporâneo, a pesquisadora permite perceber que a (frágil) tradição brasileira em edição de dramaturgia para a infância se constrói pela publicação de textos para serem representados para crianças, e não para serem lidos por elas. Essa perspectiva aparece desde o título do capítulo em questão, no qual a autora faz referência ao *teatro*, isto é, a encenação do texto (a articulação das linguagens do teatro na construção do espetáculo cênico), bem como textualmente no decorrer do capítulo. A diretriz percebida pela pesquisadora dialoga com a produção e a publicação da dramaturgia que Zilberman inclui no panorama de *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*, pois se trata de um conjunto de textos destinados ao público infantil. Nele estão Maria Clara Machado, Sylvia Orthof e Raimundo Leão, dentre outros, cuja dramaturgia não chega a esse público pela leitura, e sim pelo espetáculo.

No referido espaço procuramos encaixar nosso estudo, oferecendo uma resposta à pergunta: os livros de dramaturgia para as crianças são livros ilustrados e editados a partir de uma dramaturgia infantil destinada à encenação para crianças pelos adultos ou já existe uma dramaturgia que dá conta de se comunicar com esse público por meio do livro artístico? Acreditávamos e ainda acreditamos que nossa dúvida é genuína e explica algumas questões acerca da leitura da dramaturgia que tanto nos intrigam, desde o mestrado (2005-2007), quando realizamos pesquisa sobre dramaturgia e leitura, publicada no livro *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* ([2007] 2019). A resposta positiva, portanto, de que existe essa dramaturgia, além da novidade indicada, teve outro aspecto bastante revelador: das diversas obras que havíamos, num primeiro momento, selecionado para o *corpus*, apesar de se apresentarem no formato de livros artísticos, muitos deles altamente sofisticados, não apresentam as coordenadas principais para que o texto dramático fosse considerado adequado à leitura da criança (ou, pelo menos, não tão adequado quanto a obra escolhida para o estudo). São dramaturgias para a infância no sentido que falávamos: escritas para serem representadas por atores jovens ou adultos para o público infantil.

Se, muitas vezes, os diálogos desses textos dramáticos possuem recursos como rimas ou marcas da oralidade (já que são falados, verbalizados ou, comumente, cantados na atualização do texto por meio do espetáculo), que facilitam a adesão da criança leitora, as rubricas (ou indicações cênicas) concentram informações que dizem respeito ao público visado para realizar a encenação (atores jovens ou adultos), com informações mais voltadas a comunicar aspectos acerca das nuances técnicas das linguagens que compõem o espetáculo cênico-teatral. Assim, cria-se uma defasagem na compreensão, levando a criança a abandonar a leitura, pelo simples fato de ela não conseguir compreender as instruções, responsáveis por contextualizar os diálogos. À frente da publicação de *O menino detrás das nuvens*, de Carlos Augusto Nazareth (2014), tivemos o cuidado de acompanhar a reelaboração,

junto ao autor, de parte significativa das indicações cênicas, visando encontrar uma linguagem capaz de manter essa importante parcela do texto dramático e, ao mesmo tempo, fazê-las compreensíveis ao leitor a que destinamos o livro, localizado a partir dos 10 anos de idade. Muitas vezes nem os diálogos de alguns livros de dramaturgia publicados para a infância conseguem a adesão do leitor por meio da leitura, porque os recursos verbais usados na sua elaboração funcionam (bem) menos no livro, apesar de serem altamente funcionais no espetáculo cênico-teatral.

Assim, frequentemente, apesar de tão bem editados no formato de livro artístico, compondo categorias importantes desse produto cultural, determinados livros não possuem uma dramaturgia que, por seus recursos literários e/ou textuais, consegue dialogar enfaticamente com a criança leitora e seu(s) universo(s). O leitor que nos acompanha neste capítulo pode se perguntar: mas isso é tão necessário a ponto de a criança leitora abandonar a leitura, abandonar o livro, desistir da história? É, porque os estímulos visuais não bastam para que ela progrida na leitura. É preciso que, no caso dos livros artísticos (em especial os livros ilustrados, neste caso, a categoria proposta pelos especialistas), quase sempre com ilustrações e projetos gráficos de alto padrão, a simbiose acontece a partir do texto dramático que ali se apresenta, e, para isso, o seu entendimento torna-se fundamental.

*Canto de Cravo é Rosa*, como se disse, é obra que consegue esmerar-se na elaboração da dramaturgia, a partir do aproveitamento de recursos que Juguero (2009) foi buscar nos espaços criativos vizinhos, conforme mencionado. Trouxe uma porção de cada um dos espaços mencionados, porque compreende a complexidade e a seriedade de escrever e criar para a criança contemporânea. Tal afinidade com a infância se relaciona com a compreensão que a artista tem de dois universos muito caros a esse trabalho: o da Arte Cênica e o da infância. No âmbito da Arte Cênica, Juguero trabalha em diversas frentes, como a dramaturgia, a

interpretação, a música e a produção cultural. Quanto à infância, a grande maioria de seus trabalhos é voltada a esse público e, em cada realização, ela lança-se em pesquisas amplas, que trazem aos seus trabalhos força, intensidade e principalmente respeito à infância, o que lhe rende reconhecimento no estado e no país. A par da produção artística para a infância, a dramaturga desenvolveu seus estudos acadêmicos na área das Artes Cênicas, isto é, graduação, especialização, mestrado, tendo concluído seu doutoramento em 2019, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Chama nossa atenção, observando o capítulo seis, que a origem do texto – primeiro indicador de abordagem do primeiro critério de análise da Etapa 1 do dispositivo epistemológico de análise de *corpus* – tenha sido determinante na construção da dramaturgia impressa para a leitura da criança e que tenha influenciado diversos outros indicadores de abordagem. O critério visa perceber se o texto é uma criação original do autor ou se é o aproveitamento de algum material que já circulava no contexto da infância, tal como ocorre num grande número de dramaturgias para o público infantil e, também, adulto. Nesse sentido, *Canto de Cravo e Rosa* é aproveitamento criativo e vigoroso de elementos do universo da cultura popular infantil, em especial de diversas cantigas orais conhecidas no Brasil. O título da obra de Juguero já remete o leitor ao universo de tais cantigas. Cravo e Rosa, como se pode supor, são as personagens da cantiga folclórica *O Cravo brigou com a Rosa* e, na história de Juguero (2009), são as protagonistas.

Outras personagens de cantigas populares são “aproveitadas” no texto; é o caso da Aranha da cantiga *Dona Aranha*, do Sapo, personagem das cantigas *O sapo não lava o pé* e *Sapo cururu*, e da Borboleta, da cantiga *Borboletinha*. Mas o texto em questão, de maneira geral, remete o leitor ao universo popular, pois, a cada cena, percebemos referências a cantigas e brincadeiras da tradição oral. Tais cantigas, além de influenciarem na criação do clima lúdico e poético das cenas, são utilizadas pela autora de modo a se tornarem fundamentais para o desenvolvimento da ação dramática. Isso porque, em diversos momentos, os versos dessas

cantigas tornam-se diálogos (que, em cena, na montagem do texto, serão declamados ou cantados pelas personagens, ou mesmo falados), recurso que influencia diretamente no desenvolvimento do enredo. Por isso que utilizamos os adjetivos “criativo” e “furtivo” para descrever a construção do texto, pois trata-se de um delírio criativo a partir de um universo que já é riquíssimo.

Diversos pesquisadores e pesquisadoras brasileiros, quando se referem à poesia para a infância, apesar de tratarem da importância do poema oral, salientam a necessidade de os leitores não estacionarem nesse estágio de criação poética e avancarem para as modalidades da literatura escrita, em qualquer gênero literário, em especial nos poemas. Em *Canto de Cravo e Rosa*, a criança leitora tem essa experiência: ela se aprofunda na leitura das cantigas da oralidade (que podem ser suas conhecidas das fases anteriores à alfabetização) e encaminha-se para a leitura de diálogos elaborados, tendo em vista as coordenadas da dramaturgia. E, em outros momentos, podemos perceber o processo contrário: dos diálogos dramaticamente bem resolvidos, o leitor chega, repentinamente, aos diálogos compostos por cantigas da tradição oral, como se esse encontro estivesse lembrando, a todo o momento, a primeira poesia que nutre a infância e a voluntariedade desses encontros.

O indicador de abordagem que resumimos nas linhas anteriores, mesmo sendo o primeiro, foi retomado em outras ocasiões durante a análise, para pontuarmos essa característica muito presente em *Canto de Cravo e Rosa*: o diálogo com o universo das cantigas populares ou da oralidade num processo criativo de elaboração dramaturgicamente. Não temos dúvida de que essa característica da obra de Juguero está a apontar um caminho para a dramaturgia escrita destinada à leitura da criança: o ponto de partida de tal dramaturgia pode ser justamente o universo infantil, com suas nuances e proposições. Não significa, contudo, que toda dramaturgia impressa para a leitura da criança necessita partir das cantigas da oralidade. O texto de Juguero nos indica *um* percurso que se localiza num contexto maior, que é o universo infantil. É desse

contexto que a dramaturga ou o dramaturgo interessados em oferecer seus textos para a criança, principalmente para a leitura no suporte do livro artístico, pode partir (ou pode partir com mais segurança). E, de acordo com o seu projeto literário e de suas intenções, ele elegerá que aspecto ou aspectos da infância serão mobilizados em sua criação dramaturgica. Então, os laços com a criança podem ser estabelecidos, assim como acontece na dramaturgia de Juguero. É possível que estejamos simplificando demais o processo de criação em dramaturgia escrita para o teatro ao explicarmos essa proposição, mas contamos com o conhecimento da infância e o manejo ou exercício com a linguagem literária por parte do dramaturgo/escritor, expedientes que, de fato, tornam a tarefa de produzir dramaturgia para a infância uma atividade não facilitada, como se pode facilmente pensar, mas *responsável*.

A interseção entre poesia da oralidade e poesia escrita, bem como o trânsito da primeira para a segunda no poema já tem uma produção consolidada na literatura brasileira produzida para a infância. Nomes como Elias José, José Paulo Paes, Paulo Leminski, Ricardo Azevedo e Eloí Bocheco (só para ser breve) demonstram como o poema pode nascer do aproveitamento dos recursos da oralidade e, ao mesmo tempo, revelar modos particulares de lidar com a tradição popular. Assim, “O resultado fica, por consequência, a meia distância, entre reprodução e criação, liberando o escritor, de um lado, da exigência da novidade [...], de outro, do quesito ‘observância rigorosa ao original’”. (Zilberman, 2005, p. 98). Temos dedicado alguns estudos<sup>5</sup> a essa categoria poética considerando a obra de Eloí Bocheco, entusiasmados pelo

---

<sup>5</sup> Dos quais destacamos: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Poesia e acervos orais na urdidura dos poemas de “Batata cozida, mingau de cará”, de Eloí Bocheco. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 18, n. 4, 2023; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. As formas da imaginativa popular renovadas na experiência da autoria: alcance(s) da oralidade na poética para a(s) infância(s) de Eloí Bocheco. *Signo*, v. 50, n. 97, 2025; GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. “Tá pronto, Seu Lobo?”, de Eloí Bocheco: manifestações poéticas da oralidade na poesia contemporânea para a infância. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 28, n. 1, 2026 (no prelo).

contato sobre o tema e as leituras realizadas durante a pesquisa e a elaboração da tese.

A novidade, em *Canto de Cravo e Rosa*, foi perceber essa fusão de que falamos na concepção de um texto dramático que se encontra publicado no formato de livro artístico, disponível ao leitor contemporâneo. Nesse sentido, o que quisemos demonstrar em diversas oportunidades durante as etapas de análise foi que Juguero estabelece, em seu texto, relações de continuidade com as experiências sonora e estética já iniciadas pelo uso das cantigas do universo oral/popular. Em contato com a sua dramaturgia, a criança leitora tem a oportunidade de reafirmar os arranjos sonoros e as construções poéticas que lhe são familiares e de adquirir certo grau de consciência de uma nova utilização da linguagem, aplicada, agora, na construção dramática. Tal aprendizagem não é algo simplista e possibilita o movimento da criança por dois gêneros literários desde muito cedo, o lírico e o dramático. O que esperamos da dramaturgia impressa para a leitura da criança é que a criança, ao explorá-la jogando/brincando (aliás, uma herança da poesia oral), adquira, por conta e gradativamente, e de acordo com as suas condições, familiaridade com a estrutura da dramaturgia, que ela viva experiências da linguagem poética e da linguagem dramática ao mesmo tempo.

Um aspecto teve bastante destaque no capítulo de análise, porque mereceu considerações que colocavam em evidência diversas coordenadas da fundamentação teórica: as indicações cênicas do texto de Juguero (2009). Elas foram analisadas na etapa três, intitulada “Composição do texto dramático e sua recepção pela leitura do texto impresso”, no indicador de abordagem referente às rubricas, no critério de abordagem também destinado a esse componente do texto dramático. Sugerimos que o texto destinado à criança leitora deveria apresentar “[...] rubricas funcionais, que permitem a movimentação das engrenagens do palco imaginário do leitor”. (Grazioli, 2019b, p. 122). Contudo, Juguero surpreende ao apresentar breves poemas narrativos – chamados de rubricas versadas, pela autora – que comunicam ao

leitor a ação das personagens e outras questões importantes acerca das cenas e do enredo, as quais seriam atualizadas pelas rubricas convencionais ou pelas linguagens da Arte Cênica. Os poemas-rubricas (menção nossa ao recurso) são distribuídos ao longo do texto, e os pequenos leitores podem apreender as indicações cênicas de modo amistoso, lúdico, por meio de um recurso com o qual eles estão acostumados: os poemas. A inspiração dos poemas-rubricas são os poemas da oralidade e a cultura popular, universo que inspira todo o projeto do texto, tornando-os ainda mais próximos da criança leitora<sup>6</sup>.

A escrita dramatúrgica verificada no livro artístico *Canto de Cravo e Rosa* permite desejar que esse processo seja permeado pelos aspectos lúdicos que a poesia da oralidade oferece à linguagem, por acreditarmos que seja divertido descobrir as possibilidades combinatórias da língua, suas potencialidades, seus recursos de expressão, para o poema e para a dramaturgia. Esses diversos aspectos, presentes e potencializados na obra em questão, reforçam a escolha de um único texto dramático para o *corpus* da pesquisa: nenhum outro texto dos que viemos selecionando, nos anos anteriores ao início do estudo, encontra tamanha ressonância nos pressupostos teóricos e, portanto, naquilo que estabelecemos como parâmetros fundamentais para a (por nós chamada) dramaturgia escrita para a leitura da criança. A grande defasagem que se apresentaria entre os outros livros, ao serem confrontados com o dispositivo de análise, nos fez concentrar o trabalho em *Canto de Cravo e Rosa*.

A dramaturgia impressa para a leitura da criança é um novo formato de texto dramático, um gênero em si que precisa ser conhecido também pelos mediadores de leitura, em especial pelos professores, já que são os responsáveis pela ampliação do repertório literário e cultural das crianças, o que não significa que

---

<sup>6</sup> O processo criativo acerca da elaboração das rubricas do texto de *Canto de Cravo e Rosa*, de Jugüero (2009), é um tema da pesquisa que merece um capítulo em particular ou um estudo publicado em outro formato, por isso a menção a ele é breve.

esse tipo de texto não possa ser oferecido pelos pais ou outros mediadores de leitura, como os bibliotecários. Também é importante deixar claro que, na escola ou fora dela, outras atividades podem ser realizadas com o texto que analisamos no trabalho de tese ou com aqueles que outros pesquisadores vierem a considerar dramaturgia impressa para a leitura da criança. Em tantas oportunidades, nos últimos anos, realizamos oficinas de leitura dramática com adolescentes, jovens, professores, alunos de graduação e atores, bem como posterior sessão de leitura dramática para diferentes públicos. Não seremos nós que vamos dizer não às diversas metodologias que podem aproximar a criança, o jovem e os demais leitores e o gênero dramático.

Contudo, focalizamos a leitura silenciosa no fechamento do estudo, pela sua importância na formação de leitores e por insistirmos na ideia de que o gênero dramático pode ter a sua recepção na leitura do texto impresso, na modalidade em questão, tão distante, fisicamente, das cores, das luzes, das músicas, dos figurinos, dos gestos, da performance vocal que compõem o espetáculo. Entretanto, como discorreremos amplamente no capítulo dois e como temos divulgado no meio acadêmico por meio de palestras, oficinas e atividades diversas, ao entrar em contato com a dramaturgia impressa, a criança tem a possibilidade de se aproximar de um sem-número de movimentos imaginativos, diferentes daqueles que o texto narrativo e o poema proporcionam.

Sinalizar, demarcar, expressar a existência dessa dramaturgia tem sua importância. Isso porque podemos, a partir dela, oferecer aos mediadores de leitura informações sobre esse gênero literário destinado à criança, que, pela sua mão, terá contato com esse tipo de texto que tem comparecido ao sistema literário<sup>7</sup>, parca e

---

<sup>7</sup> A literatura para a infância e juventude em relação ao que se considera literatura para os adultos (em uma separação polêmica, mas necessária, tendo em vista diversos fatores, entre eles o mercado editorial, que, por sua vez, faz parte do sistema literário) representa hoje um sistema literário *independente e sólido*, bem como atestou Zilberman (2014), em estudo intitulado *Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado*, que analisou detalhadamente o

esparsamente, é verdade, mesmo quando se trata da publicação da dramaturgia infantil (sem o recorte que mobilizamos na pesquisa), mas que tem chamado a atenção das editoras e começa a chamar a atenção dos pesquisadores. Nossa intenção é de que as coordenadas teóricas que conseguimos organizar possam chamar a atenção de dramaturgos e pesquisadores cujo trabalho tenha como princípio o diálogo com o universo da criança, da dramaturgia e do livro artístico. Trata-se de um trabalho somente iniciado, sem pretensão de apresentar-se acabado, mas uma esmerada tentativa que procurou assinalar as evidências da existência de uma dramaturgia à disposição da criança, como uma necessidade de demarcar, nomear, exemplificar e oferecer alguma sistematização à produção para a infância do gênero menos estudado nos estudos literários, a dramaturgia.

Assim como a experiência do teatro (da linguagem cênica), a leitura da dramaturgia tem uma contribuição singular na formação do leitor e do seu mundo subjetivo que não é alcançada na leitura da poesia e da narrativa, porque tal experiência tem relação com o gênero dramático, considerado a partir de sua estrutura, facilmente reconhecida nos textos de teatro (os diálogos e as rubricas) e seu modo particular de colocar o leitor em atividade imaginativa. O texto dramático é um modo único de apreender as situações, o mundo, a vida, as histórias que acompanham a humanidade e um modo singular de ficionalizá-las, por isso oferece, assim como a encenação

---

grande número de exemplares de literatura infantil e juvenil impressos para o PNBE em 2010, 2011 e 2012, o número de exemplares comercializados no país e as negociações (faturamento) do PNBE junto às editoras brasileiras nesses mesmos anos. Se observadas em comparação, literatura para crianças e literatura para jovens, embora comunguem de muitos pontos de contato, também são considerados sistemas distintos, por mirarem públicos distintos, como se percebe no trabalho de diversos pesquisadores brasileiros, dedicados a estabelecer parâmetros importantes para a literatura juvenil, dentre os quais podemos mencionar João Luis Ceccantini. O estudo de Zilberman (2014) apresenta números tão expressivos e argumentos robustos que, mesmo que ele não apresente a separação entre os sistemas em questão, corrobora com a perspectiva das pesquisas de Ceccantini e de outros autores.

teatral, experiências que são *insubstituíveis*. Isso equivale a dizer que, se elas não acontecerem, não haverá texto (outro gênero literário), manifestação cultural ou produto artístico que as possibilitará. Para que a leitura da dramaturgia ocorra, é preciso que ela seja inserida no sistema literário, contexto no qual os estudos literários desempenham função importante. Contudo, gostaria de demonstrar um pequeno desencontro da nossa visão bastante utópica (vista agora, quando preparamos este capítulo) – a qual permeou a pesquisa que originou a tese aqui noticiada – com a realidade, e aproveito para registrar um pedido de desculpas pela observação.

Nos Anais do Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic), realizado em agosto de 2017, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, publicados nos meses em que estávamos encerrando o trabalho de escrita da tese (segundo semestre de 2018), encontram-se 76 simpósios temáticos<sup>8</sup>. Esse número representa uma média de 530 trabalhos apresentados e enviados para a elaboração dos anais, dos quais somente dois (portanto, 12 trabalhos) são sobre dramaturgia e nenhum se debruçava sobre a dramaturgia para a infância, nem sobre as relações entre texto dramático e leitura, aspecto importante no contexto deste capítulo. O congresso da Abralic de 2019, ano em que defendemos a tese, realizado em julho na Universidade de Brasília, teve 101 simpósios e somente um agrupava trabalhos com temáticas sobre a dramaturgia. Dos 5 trabalhos que constam nos anais, nenhum tem como interesse a dramaturgia para a infância e a juventude, nem a relação da dramaturgia com a leitura. Por óbvio, os diversos aspectos que possam colocar a dramaturgia em evidência em eventos dessa importância merecem destaque; contudo, chama atenção a ausência dos vieses destacados anteriormente.

Mas não é só de observações negativas que (sobre)vivemos. Desde 2019 o Prêmio de Literatura da Universidade Federal do

---

<sup>8</sup> Os anais de 2017 e de 2019, bem como de outras edições do evento, podem ser encontrados neste endereço: <https://www.abralic.org.br/anais/>.

Espírito Santo (UFES), conhecido como *Prêmio UFES de Literatura*, tem a categoria de dramaturgia, uma novidade importante, comemorada à época e ainda lembrada pelos entusiastas desse gênero dramático. À guisa de comparação, vale registrar que o Prêmio Jabuti, outorgado pela Câmara Brasileira do Livro, desde 1958, não possui uma categoria para literatura dramática e não conheço registro de premiação de algum texto teatral para o público infantil ou juvenil que tenha sido destacado. A essa altura, não sei nem se as editoras gastariam o valor da inscrição com um texto dramático.

Outra observação animadora: desde o início de 2019, a UFRGS oferece o curso de bacharelado em Escrita Dramatúrgica. Na contramão da onda de cursos em todos os níveis que prometem tornar o estudante um escritor num passe de mágica, é um avanço importante porque investe na formação daqueles e daquelas interessados na dramaturgia. Desde então, o Departamento de Artes Dramáticas (DAD) tem à disposição do estudante um grupo de professores especializados em dramaturgia em torno de um currículo que busca ensinar o ator/dramaturgo a **entender** – a partir de aulas teóricas sobre os diferentes e múltiplos aspectos da dramaturgia –, **ler** (muito, dos clássicos aos contemporâneos) e **produzir dramaturgia** – a partir de laboratórios de escrita, muitos deles junto aos próprios atores que já partem para a cena. O curso tem sua importância sinalizada porque se preocupa com o como, isto é, com o processo, com a formação da pessoa interessada em escrever dramaturgia, em especial para teatro, e não em oferecer caminhos menos fáceis do que o estudo, o conhecimento, a leitura, a reflexão, a experimentação, aspectos que prezamos, sobretudo atualmente. Em médio prazo, imaginamos que essa iniciativa pode impactar também na produção do texto que nós chamamos de dramaturgia impressa para a leitura da criança.

Retomando a ideia sobre o baixíssimo número de textos de dramaturgia publicados no Brasil, remetemo-nos a uma menção de Nínia Parreiras, Márcia Frederico e Maria Helena Krühner (2009, p. 17) sobre a dramaturgia destinada à criança e ao jovem, na qual

ênfatizam que, se considerarmos os números quantitativos da produção literária nacional para a infância e juventude, vamos nos deparar com o seguinte panorama: de cada mil e quinhentas obras publicadas ao ano, cerca de dez apenas são textos dramáticos. Já utilizamos essa estimativa em outras publicações, oportunidades em que indagamos: das dez obras publicadas, quantas poderiam ser oferecidas ao público infantil? E temos problematizado ainda mais, levando em consideração que muitos textos importantes nem chegam a ser publicados, pois há um interesse absoluto pelo gênero narrativo por parte das editoras. Passados quase dezesseis anos, não temos acesso aos dados que nos apontariam se esse contexto melhorou. Contudo, pelo que viemos observando em catálogos de literatura infantil e juvenil, o texto dramático para a infância e a juventude continua sumido. Vez por outra, ele aparece, timidamente, e ainda com dificuldade de se tornar um livro ilustrado, tal como os textos narrativos e poéticos são oferecidos ao pequeno e ao jovem leitor.

Por outro lado, quando um texto de dramaturgia, depois de sobreviver à via-crúcis, que é a sua publicação no Brasil, consegue chegar ao espaço escolar – quase sempre por meio de editais públicos de compras de livros pelos governos, a exemplo do atual PNLD Literário, do Governo Federal –, salvo raras exceções, ele não é utilizado nas encenações ou mesmo para a leitura. Temos observado que o teatro escolar é, em sua grande maioria, realizado (ainda) por meio de adaptações grosseiras de textos narrativos, desabonando a dramaturgia de cumprir essa finalidade, que, como já destacamos em diversas publicações, é **uma** das funções do texto de teatro – a mais evidente. Nem essa, apesar da sua obviedade, não é oportunizada nas práticas de leitura e mediação cultural de modo que os alunos (atores e espectadores) continuam ficando distantes do teatro, da dramaturgia, da literatura. É importante destacar que experiências trazidas à luz por publicações como a do grupo de pesquisa que propõem esta obra teórica (e as que a antecedem, na coleção Teatro e Ensino, da qual tive a honra de

prefaciando o volume anterior<sup>9</sup>), infelizmente não são a tônica em relação à presença das atividades teatrais nas escolas brasileiras, o que é uma lástima.

Obviamente que um trabalho bem realizado do ponto de vista do teatro e da sua contribuição estética, reflexiva, cultural, entre outras não precisa, necessariamente, utilizar-se da dramaturgia escrita. Dos diversos atropelos que podem surgir quando do desconhecimento de coordenadas importantes sobre a infância e o teatro, estão as adaptações tacanhas de textos narrativos, para pontuar somente um. Aliás, Fernanda Lopes de Almeida declarou, em diversas ocasiões, que a versão dramatúrgica da história *A fada que tinha ideias* surgiu pela necessidade de oferecer a narrativa em outra estrutura, porque percebia que os professores e as crianças, afeitos principalmente ao enredo e aos personagens, queriam encená-la no contexto escolar. *A fada que tinha ideias* teve sua publicação em 1971, e, nessa oportunidade, contava com o enredo dividido em pequenos contos (quase) autônomos. No momento de transpor essa linguagem, que funciona muito bem à proposta original, a autora percebia que professores e alunos não possuíam traquejo com a estrutura do gênero dramático, de modo que as adaptações resultavam danosas à própria história e sua essência. Assim, a autora viu-se preocupada em realizar a adaptação da história para o teatro, surgindo, dessa maneira, a versão em “peça de teatro”, em 1982, onze anos depois da original.

Quanto à leitura de tais obras, que poderia ser uma atitude voluntária, ela acaba não acontecendo, uma vez que tal gênero não é familiar aos alunos-leitores (e nem à maioria dos professores, diga-se a verdade). Infelizmente não é dado um passo favorável ao encontro dos jovens leitores e do texto dramatúrgico no espaço das escolas e nas bibliotecas. É que a mediação de leitura desempenhada por professores, bibliotecários e animadores

---

<sup>9</sup> Trata-se de *Teatro e ensino: dramaturgias e direitos humanos*, publicado pela Pontes Editores em 2022 e organizado por Priscila Matsunaga, Rodrigo Ielpo e Sonia Pascolati.

culturais é fundamental, ainda mais quando se trata de um texto que foge aos padrões conhecidos pelos leitores, acostumados à leitura de narrativas e de poemas, cuja construção se diferencia em relação aos textos dramáticos. O prejuízo dessa defasagem em relação aos textos de teatro é imenso, não só pelo que os jovens leitores deixam de conhecer da dramaturgia que já compõe o cânone brasileiro e estrangeiro, mas também pelo que eles deixam de conhecer em relação à literatura contemporânea.

Isso porque há dramaturgias muito importantes sendo escritas e encenadas e, por (raríssimas) vezes, publicadas que dialogam com sistemas culturais e identitários específicos de nosso tempo e dos espaços culturais aos quais os leitores pertencem, que se colocam em pronto diálogo com sistemas identitários de outros espaços e culturas do país, principalmente, da América Latina. Conhecer essas expressões dramáticas é importante (fundamental, eu diria) para os leitores contemporâneos, para que consigam, a partir delas, proceder à leitura do mundo que nos circula, porque elas permitem realizar a análise do espaço cultural, político e social de nosso tempo. Nesse intento, há um código específico que precisa ser conhecido pelos leitores, o texto de dramaturgia, que possui construção específica, a qual tem relação com a encenação, e pode, também, ser lido na sua versão impressa.

## Referências

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor*. 2. ed. Passo Fundo: Ediupe, 2019a.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. *Percursos criativos na concepção de Canto de Cravo e Rosa, de Viviane Juquero: a dramaturgia impressa para a leitura da criança*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019b. 204p.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Poesia e acervos orais na urdidura dos poemas de Batata cozida, mingau de cará, de Eloí Bocheco. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 18, n. 4, 2023.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. “Tá pronto, Seu Lobo?”, de Eloí Bocheco: manifestações poéticas da oralidade na poesia contemporânea para a infância. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 28, n. 1, 2026 (no prelo).

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. As formas da imaginativa popular renovadas na experiência da autoria: alcance(s) da oralidade na poética para a(s) infância(s) de Eloí Bocheco. *Signo*, v. 50, n. 97, 2025.

JUGUERO, Viviane. *Canto de Cravo e Rosa*. Ilustrações de Ricardo Machado. Porto Alegre: Libretos, 2009.

MATSUNAGA, Priscila; IELPO, Rodrigo; PASCOLATI, Sonia (org.). *Teatro e Ensino: Dramaturgias e Direitos Humanos*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

NAZARETH, Carlos Augusto. *O menino detrás das nuvens*. Ilustrações de Dane D’Angeli. Erechim: Habilis Press Editora, 2014.

PARREIRAS, Ninfa; FREDERICO, Márcia; KÜHNER, Maria Helena. A dramaturgia para a criança e o jovem. *Revista CBTIJ de Teatro: Retrospectiva 2008*, Rio de Janeiro: SESC RJ, p. 17-19, 2009.

ZILBERMAN, Regina. E para a poesia, não vai nada? In: ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2021. p. 128-145.

ZILBERMAN, Regina. Dos contos tradicionais ao folclore. In: ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. p. 90-101.

ZILBERMAN, Regina. Leituras brasileiras para crianças e jovens: entre o leitor, a escola e o mercado. *Revista Gragoatá*, Rio de Janeiro, v. 19, p. 221-238, 2014.

**Teatro, Política e  
Transformação Social**



# A ESCOLA NO TEATRO: LÓCUS PRIVILEGIADO ÀS INTERAÇÕES ENTRE PODER, SABER E LIBERDADE

Sidmar Silveira Gomes

## Introdução

A presente reflexão foi gestada no âmbito do projeto de extensão “Entre a escola no teatro e o teatro na escola: interações e pedagogias possíveis”, vinculado ao curso de graduação em Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá.

Esse projeto investiga, desde julho de 2022, as relações entre a escola e as práticas teatrais a partir de duas perspectivas: a pesquisa de caminhos e práticas do teatro no meio escolar e, ao mesmo tempo, as apropriações do tema da escola por parte da produção teatral contemporânea. A escola no teatro, ou seja, a escola como tema de dramaturgias contemporâneas, tem se mostrado uma perspectiva recorrente, sobretudo a partir dos anos 2000, como pode-se notar nas dramaturgias de “O Dia de Alan”, de Vladimir Capella; “Coro dos Maus Alunos”, de Tiago Rodrigues; “Conselho de Classe”, de Jô Bilac; “Sala dos Professores”, de Leonardo Cortez; e “Elagalinha”, de Marcelo Romagnoli, debatidas adiante.

Uma das perguntas que norteia os caminhos desse projeto é: por quais motivos o tema da escola tem despertado o interesse de tantos dramaturgos, não necessariamente pessoas vinculadas ao contexto da educação formal?

Na tentativa de refletir sobre esta questão, um mergulho nas dramaturgias acima citadas, conforme se verá, revela peculiaridades da escola contemporânea, sobretudo no que tange à invenção e disseminação de imagens suas que evidenciam o entrelaçamento da tríade saber, poder e liberdade. Ainda que

textos fictícios, alguns deles baseados em acontecimentos verídicos, essas dramaturgias, como espécie de documentos que retratam as especificidades de uma época, dão a ver visões sobre a escola que merecem ser escrutinadas. Dessa forma, o objetivo do presente texto é debruçar-se, de maneira apurada, sobre essas paisagens, com o fito não de encontrar respostas e/ou soluções incontestes para os grandes conflitos atuais da escola, mas, em diálogo com o legado do pensador francês Michel Foucault e suas investidas em relação aos temas do saber, poder e liberdade, investigar arestas pouco iluminadas no âmbito dessa discussão, inventando, ao sabor de tais dramaturgias, formas outras de a escola ser pensada, a partir de miradas também outras sobre as suas estruturas e atuais significados.

### **Poder-saber e liberdade**

Ao estudar as articulações entre poder e saber, Foucault defende que os saberes se formam e se arranjam em razão de vontades de poder, portanto, se constituem a partir de um desejo de poder, atuando como transmissores desse mesmo poder a que servem: “o poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 2014b, p. 31).

De acordo com o seu raciocínio, o poder não se resume a um instrumento usado por pessoas e/ou instituições para controlar outras pessoas, mas, sim, a algo da ordem daquilo que perpassa a totalidade das relações sociais, pois só pode haver poder exercido por uns sobre si e/ou sobre os outros. Assim, Foucault (2014a) dá a ver a noção de relações de poder, ou seja, aquelas que só existem em ato e dizem respeito a relações de si para consigo e/ou com o outro. Para o pensador francês, viver em sociedade implica viver de maneira que seja possível agir sobre a ação uns dos outros.

Uma sociedade "sem relações de poder" só pode ser uma abstração. O que, diga-se de passagem, torna politicamente tanto mais necessária a análise do que elas são em uma sociedade dada, de sua formação histórica, do que as torna sólidas ou frágeis, das condições que são necessárias para transformar algumas, abolir as outras. Porque dizer que não pode haver sociedade sem relação de poder não quer dizer nem que estas que são dadas são necessárias, nem que, de qualquer maneira, o poder constitua, no cerne das sociedades, uma fatalidade incontornável; mas que a análise, a elaboração, o questionamento das relações de poder, e do "agonismo" entre relações de poder e intransitividade da liberdade, são uma tarefa política incessante; e que é mesmo isso a tarefa política inerente a toda existência social (Foucault, 2014a, p. 135-136).

Assim, ao tomar a escola como espaço privilegiado ao exercício de relações de poder, conforme subjacente às cinco dramaturgias aqui escrutinadas, esta reflexão está interessada em analisar como se constituem e operam as relações de poder nos âmbitos da microsociedade escolar.

Sendo comum no contexto das discursividades sobre a escola a oposição entre poder e liberdade, como se liberdade fosse algo só alcançável fora dos domínios do poder, ou seja, liberdade como sinônimo de "não poder" (Silva, 2011, p. 254), assim como o pensamento de que só pode haver saber onde as relações de poder estejam suspensas – perspectivas que se revelam como herança de uma teorização crítica da educação de inspiração marxista –, para Foucault e a perspectiva pós-estruturalista, além de saber e poder estarem diretamente implicados, a liberdade torna-se condição ao exercício do poder.

Ao definir o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações de outros, Foucault inclui nessa discussão um elemento importante: a liberdade. Ressalta o pensador francês que o poder só se exerce sobre "sujeitos livres": "[...] entendamos por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade em que várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamento podem apresentar-se" (Foucault, 2014a,

p. 134). Segundo o seu raciocínio, não haveria oposição entre poder e liberdade, configurando uma relação de exclusão entre ambos, onde haveria poder não haveria liberdade e vice-versa, mas sim um jogo muito mais complexo.

[...] nesse jogo, a liberdade vai aparecer como condição de existência do poder (ao mesmo tempo, prévio, visto que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu apoio permanente, visto que, se ela se retirasse inteiramente do poder que se exerce sobre ela, este desapareceria pelo próprio fato e deveria encontrar para ele um substituto na coerção pura e simples da violência); mas ela aparece também como o que só poderá opor-se a um exercício do poder que tende, afinal de contas, a determiná-la inteiramente (Foucault, 2014a, p. 134)

Assim, poder e liberdade não seriam forças antagônicas, mas constituintes de um “agonismo”, de uma relação, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de batalha, provocação mútua e permanente. Ainda nesse raciocínio, se “[...] para a teoria crítica de inspiração marxista, por exemplo, o poder distorce, reprime, mistifica, para a perspectiva pós-estruturalista, o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades” (Silva, 2011, p. 254).

Não necessariamente da ordem do enfrentamento entre dois adversários, mas da ordem do governo – entendido pela perspectiva foucaultiana como a ação de estruturar o campo de ação eventual de si e dos outros (Foucault, 2014a), portanto, como aquilo que se interessa por conduzir condutas arranjando probabilidades –, as relações de poder, ao constituírem campos de saber e, ao mesmo tempo, o saber, ao supor e constituir relações de poder, seriam temas fundamentais às discussões inerentes ao microcosmo da escola, reduto privilegiado para a fabricação, reinvenção e dispersão de saberes.

Como se verá a seguir, as dramaturgias aqui apresentadas dão a ver, de forma esmiuçada e gritante, as imbricações entre poder,

saber e liberdade, além de seus efeitos endógenos e exógenos à célula escolar.

### **A escola como tema**

A seguir são apresentadas cinco dramaturgias, quatro de autores brasileiros e uma de um autor português, garimpadas, conforme já dito, no âmbito do projeto de extensão “Entre a escola no teatro e o teatro na escola: interações e pedagogias possíveis”, vinculado ao curso de graduação em Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá.

“O Dia de Alan”, dramaturgia voltada ao público infantil escrita em 1988, é de autoria do dramaturgo e diretor paulista Vladimir Capella. Na peça, estreada em agosto de 1989, no Teatro João Caetano, em São Paulo, encontramos a narrativa sobre um menino do interior, Alan, dentro do contexto de uma sala de aula. Alan, em virtude de suas particularidades comportamentais, é tido pelos demais colegas como um garoto estranho. A dualidade bem versus mal confirma presença por meio das personagens das professoras de Artes e de Inglês, antagônicas e assumidamente tratadas na narrativa como a representação das personagens fantásticas fada e bruxa, respectivamente; e de Alan e Léo, este último um aluno bom em inglês e popular na turma.

Alan, garoto que tem dificuldades com as palavras e com a expressão de seus sentimentos, além de detestar inglês, se afeiçoa pela professora de Artes, sensível às suas particularidades. Os frequentes quadros de *bullying* sofridos pelo personagem culminam num acontecimento de violência física e psicológica. No dia seguinte ao acontecido, Alan aparece na escola vestindo capacete, macacão de boxeador com enchimento nos ombros e joelhos, e luvas de boxe. É repreendido pela professora de Inglês, que clama por disciplina, vestimentas e comportamentos coerentes ao ambiente escolar.

Ao final da trama, cansado de ser hostilizado e convencido de que precisa vencer, Alan resolve despir-se completamente na sala

de aula. Esse ato de coragem é responsável pela mudança de perspectiva com que os colegas de Alan o enxergam. Reconhecido como corajoso, todos o pegam pelos ombros, entoando um coro de que são seus fãs. Capella ressalta que objetivou com essa dramaturgia “[...] atacar o sistema educacional, suas mazelas, sua ineficácia e seu obsoletismo” (Capella, 2013, p. 116).

Em “Coro dos Maus Alunos”, texto escrito no ano de 2009 pelo dramaturgo português Tiago Rodrigues, é apresentada a chegada de um novo professor de Filosofia para uma turma de jovens alunos. Tal professor, de idade avançada, mas de espírito jovem, de pronto, causa estranhamento entre os estudantes ao pedir que defendam coisas que lhes parecem absurdas, como insultá-lo. Paulatinamente, o estranhamento inicial vai tomando outros contornos – dizem os alunos: “mas tinha acontecido alguma coisa que nunca nos tinha acontecido antes”, “estávamos diferentes” (Rodrigues, 2009, p. 39).

O entusiasmo dos alunos começa a despertar a desconfiança da direção da escola, a qual resolve abrir um inquérito. Essa direção objetiva transformar a instituição em uma escola-modelo, a partir de contextos de liberdade, responsabilidade e a construção de uma escola para todos.

Um a um, os alunos são chamados pelo corpo diretivo para prestarem seus depoimentos. Nesse processo, orientados pelo professor de Filosofia a contarem a verdade, tornam-se conscientes de que estavam experimentando na prática uma das premissas filosóficas debatidas pelo professor: “tu és a pessoa por quem tens estado à espera” (Rodrigues, 2009, p. 63). Entre as acusações que pairam sobre o docente, a partir de interpretações de terceiros (professores, pais de alunos e gestores escolares) sobre seus encaminhamentos pedagógicos em sala de aula, estão presentes: incitação de menores a práticas pornográficas, abuso de poder, promoção de valores antidemocráticos e antissociais, defesa de práticas que levam à anorexia, jogo ilegal, vandalismo, instabilidade emocional e delinquência.

Quando é chamado para depor, na presença do corpo diretivo da escola, demais professores, pais de alunos, representantes do Ministério Público e do Governo, o professor inicia o seu discurso dizendo estar alegre, “porque embora saiba que estão aqui para resolver um problema que acreditem que seja eu esse problema, as minhas aulas conseguiram ao menos que estivessem aqui e é sempre motivo de alegria ver uma sociedade tão interessada na educação dos seus filhos” (Rodrigues, 2009, p. 66). Continua dizendo que seus métodos de ensino eram coerentes ao pensamento de acreditar que a confusão deve fazer parte da natureza do aluno.

O professor termina a sua defesa sugerindo como própria punição um aumento salarial. Porém, ao longo do inquérito ao professor, os alunos invadem o espaço e, violentamente, manifestam suas indignações. Nesse contexto, um dos alunos saca uma arma e dispara um tiro na direção do professor de Filosofia e do diretor da escola. Sabe-se que um dos dois é atingido, mas a dramaturgia não explicita qual.

A dramaturgia de “Conselho de Classe” é de autoria do carioca Jô Bilac. Escrita em 2013 e inspirada em fatos que aconteceram em uma escola na cidade do Rio de Janeiro e foram divulgados pela mídia, a peça foi montada, no mesmo ano, pela renomada Cia. Dos Atores, com direção de Bel Garcia e Susana Ribeiro. A narrativa nos apresenta um acontecimento do cotidiano da fictícia Escola Estadual Dias Gomes. Certo dia, a diretora da escola proibiu um aluno de entrar nas dependências da instituição usando um boné. Considerada pelos alunos como uma atitude arbitrária e autoritária, e com o auxílio da professora de Artes, os discentes resolveram promover um ato em prol da liberdade de expressão, a partir da encenação de um trecho da obra “O Pagador de Promessas”, do dramaturgo Dias Gomes, patrono da escola. Entretanto, escolheram como local para a encenação a quadra de esportes, reduto da professora de Educação Física. Todos os alunos, usando bonés, adentraram a quadra para a realização da encenação. A professora de Educação Física e a diretora da escola

tentaram impedi-los. Foi quando uma cruz, carregada pelo aluno que interpretava o Zé do Burro, atingiu a cabeça da diretora, que, imediatamente, desfaleceu. Afastada por motivos de saúde, a dramaturgia começa com a realização de um conselho de classe no qual pretende-se discutir o futuro da escola. Essa reunião de professores é desestabilizada pela chegada de um novo diretor. Esse encontro faz eclodir dilemas éticos e pessoais em meio a decisões que se confundem nas relações de poder na instituição de ensino, gerando discussões no âmbito das questões macro e micropolíticas da educação, além de trazer à tona assuntos relacionados à constituição e atuação de conselhos escolares e da organização escolar brasileira.

Acirram-se ao longo dessa reunião as oposições de pensamento entre a professora de Artes, Mabel, a qual considera “[...] a arte e a educação as molas propulsoras para o desenvolvimento de uma sociedade equânime e justa” (Bilac, 2019, p. 67), e a professora de Educação Física, Edilamar Castilho, defensora das regras “[...] como uma forma de acordo conjunto. Uma lei que garanta a convivência e produtividade entre todos [...]” (Bilac, 2019, p. 78) e hierarquias, “[...] como ordem, que se estabelece através de uma liderança [...]” (Bilac, 2019, p. 78).

Nas primeiras páginas da dramaturgia, a professora de Educação Física, Edilamar Castilho, expressa sua percepção de que muito se fala sobre educação, “[...] tanto se fala de educação, a bandeira da educação, salve a educação brasileira [...]” (Bilac, 2019, p. 29), querendo chamar a atenção para o fato de que, ainda que muito se fale sobre o assunto, nas atitudes diárias dos sujeitos da escola pouco se praticaria sobre as ideias de educação associadas à civilidade. Algumas páginas adiante, a professora de Artes, Mabel, expressa ser a escola, para grande parte de seus alunos, “[...] uma oportunidade de um futuro melhor” (Bilac, 2019, p. 47). A professora continua o seu diálogo com Célia, professora de Biologia e Matemática:

Mabel: Eu respeito a professora, e sei do esforço que a gente faz para estar aqui. Mas esse esforço é inútil se a gente, de fato, não se propuser a colocar o ensino desses jovens como prioridade em nossas pautas. Eles são a nossa responsabilidade. Não tô me referindo só ao futuro deles, mas ao futuro do nosso país, entende, Célia? [...]

Célia: E você acredita? Do fundo do coração. Fala. Acredita nessa escola parada no século passado? Nesse sistema de ensino do tempo do ronca? Você acredita nisso, Mabel? A escola não cumpre mais a sua função faz muito tempo... O mundo lá fora tá muito mais interessante, tem muito mais informação útil, direta. E os alunos, os professores, funcionários, todo mundo sabe disso. Tá careca.

Mabel: Mas isso tem a ver com a falta de preparo do próprio professor com as questões que os alunos le... (Bilac, 2019, p. 48)

As professoras continuam o seu acalorado diálogo:

Célia: [...] o professor tá muito bem-preparado. Eu tenho duas faculdades, me considero uma mulher muito bem instruída, eu tenho três filhos, um neto em idade escolar. Eu sei do que tô falando. O que o professor não tá preparado é pra ser agredido, violentado, desrespeitado diariamente, é pra isso que ele não tá preparado. Isso não vem na grade curricular.

Mabel: Mas isso é reflexo do que tá na sociedade. Por que na escola seria diferente? O mundo tá violento. E a gente faz parte desse mundo, não só como professoras, mas também como cidadãs, como mães, avós...

Célia: E o que você quer que eu faça? Que eu salve o Brasil com um toco de giz na mão? Que eu seja a responsável... Como é que você falou? Pelo... Pelo "futuro do país"? Com essas salas superlotadas, você quer que eu decore o nome de todo mundo e ainda dê conta daquilo que nem mesmo a família deles consegue dar? Jura? Você tá me cobrando isso? Não posso. Não tenho condições. Físicas, mentais. Muito menos com o salário que ganho (Bilac, 2019, p. 49-50)

Adiante, a professora Edilamar Castilho explicita a sua visão sobre o conflito enfrentado no interior da Escola Estadual Dias

Gomes: “[...] não tem problema nenhum de conceito... É uma disputa de quem tem razão. [...] O problema é o que se entende por ‘melhor pra essa escola’” (Bilac 2019, p. 80).

Essas três dramaturgias evidenciam embates entre visões distintas de mundo, as quais trazem à baila problematizações no campo do estatuto da verdade e da estruturação das condutas de si e do outro. Além do embate exposto acima, em “O Dia de Alan” (Capella, 1988) isso torna-se evidente por meio da relação conflituosa entre as professoras de Artes e Inglês, a primeira partidária de uma educação calcada em valores poéticos, empáticos e acolhedores, e a segunda em valores concretos e alinhados à formação para o mundo do trabalho. Já em “Coro dos Maus Alunos” (Rodrigues, 2009), o professor de Filosofia se debruça sobre a tarefa de remar contra a maré dos modos corriqueiros de se pensar e construir conhecimentos na escola, o que contraria os interesses ideológicos da gestão da instituição na qual atua. Aos modos foucaultianos de reflexão sobre as relações de poder e governo, o embate entre esses docentes revela os regimes de veridicção (Foucault, 2016) inerentes aos contextos da escola, entendidos não como a análise sobre o que há de verdadeiro em uma enunciação, mas como se compõem os jogos entre falso e verdadeiro, constituintes de subjetividades e cerne das relações de poder.

“Sala dos Professores” é uma dramaturgia escrita em 2016 pelo dramaturgo e diretor paulista Leonardo Cortez e montada, no mesmo ano, pela Cia. Elevador de Teatro Panorâmico, com direção de Marcelo Lazzaratto. Classificada pelo autor como uma alegoria tragicômica, a narrativa versa sobre um grupo de professores, integrantes do corpo docente de uma instituição privada de ensino de fortes traços empresariais. Como exemplo disso, fora instalada na sala dos professores uma máquina de café – o cafezinho, antes gratuito, agora custa R\$ 2,00.

Nessa escola, seis professores, de diferentes disciplinas, disputam o espaço com o diretor e com a onipresença da Sociedade Mantenedora, representada pela menção constante ao nome de Dona Silvana. Tendo como pano de fundo inicial a polêmica da

nova máquina de café, outros aspectos das relações interpessoais e profissionais dessas pessoas aparecem: sobrecarga de trabalho, estresse, indisciplina discente, baixos salários, relações extraconjugais, disputas políticas, a educação como mercadoria e a escola como empresa.

A narrativa se passa no dia do aniversário da escola. Dona Silvana organiza, com a ajuda do corpo docente, uma cerimônia em comemoração à data. No entanto, por conta do estresse gerado pela demissão repentina, por motivos de saúde (agravos neurológicos) de um dos professores – Olivério, professor de Biologia com 30 anos de experiência –, o corpo docente é trancado na sala dos professores. No pátio, Dona Silvana inicia as comemorações, mas os alunos se revoltam ao longo da solenidade. O motivo é revelado adiante: o aumento das mensalidades.

Três momentos distintos do pensamento do professor Olivério merecem destaque. No primeiro, o docente discursa sobre os motivos de sua satisfação em relação ao seu ofício: “Quando eu estou em sala de aula eu me sinto poderoso, verdadeiramente. Sou detentor do saber, então eu me sinto sábio. Compartilho o saber, então eu me sinto generoso. Estou na contramão da mesquinha do mundo moderno, então eu me sinto rico” (Cortez, 2016, p. 7). No segundo trecho, o experiente professor, ao dizer aos seus colegas ter sido chamado à sala de Dona Silvana para que fosse parabenizado, ao invés do real motivo, sua demissão, desabafa:

Trinta anos de magistério! Trinta anos apostando na transformação do ser humano e na melhoria do mundo por consequência! Eu me olho no espelho e me pergunto “cadê aquele viço, cadê aquela beleza espanhola?”. Tudo se esvaiu em trinta anos dedicados ao futuro do Brasil. E daí? Foi um investimento! Quem colhe é o mundo! (Cortez, 2016, p. 46)

No terceiro e último trecho, após voltarem para suas salas de aula, o professor Olivério exclama: “Avante, como todos os dias. O professor é o verdadeiro herói nacional” (Cortez, 2016, p. 77).

Como pode-se notar, igualmente às dramaturgias anteriores, “Sala dos Professores” (Cortez, 2016) evidencia as relações de poder inerentes às engrenagens da escola. Ao delinear de forma imbricada o binômio poder-saber, o texto apresenta sujeitos que performam diferentes papéis no contexto escolar (alunos, professores e gestores) e que, ao se relacionarem, exercem ação sobre a ação dos outros, a partir de campos de possibilidades em que condutas, reações e modos de comportamento constituem resistências, desvios e subjetividades. A fala do professor Olivério é ilustrativa do binômio poder-saber, ao afirmar que o exercício do poder institui campos de saber e, ao mesmo tempo, o saber, estabelece relações de poder.

“Elagalinha” é uma dramaturgia voltada ao público infantil. O texto foi escrito no ano de 2019 pelo dramaturgo e encenador brasileiro Marcelo Romagnoli. A narrativa, em tom de fábula, apresenta a personagem Elagalinha, criada por seu pai, representado inicialmente como um adulto resignado e medroso. A personagem é uma galinha de seis anos preparando-se para o seu primeiro dia de aula. Rumo à escola, cheia de esperanças e expectativas, Elagalinha é capturada por Elemonstro, cujo talento é transformar vidas em mercadoria. Presa em um galinheiro, inicialmente a jovem galinha pensa estar em uma sala de aula. Apresenta o texto uma importante metáfora às pretensões da narrativa: a escola como prisão, a escola como “[...] um espaço destinado a libertar ou a enquadrar?” (Romagnoli, 2019, p. 12). É então que o pai, Paigalo, se transforma, tira o pijama da fraqueza, vestindo-se de coragem e resistência, aos modos de um super-herói, e indo atrás de sua filha. Após embates com Elemonstro, pai e filha conseguem a chave da jaula/gaiola. Ajudados pelos personagens dos críticos – Crítico 1, experiente, e Crítico 2, jovem estagiário –, comentadores das ações do enredo, Elagalinha assume o papel de professora dessa sala de aula, invertendo papéis e ensinando às gerações mais velhas, Paigalo, Críticos e Elemonstro, a desenhar palavras e coisas do mundo. O Crítico 2, no prosscênio, dá o tom da mensagem pretendida pelo dramaturgo: “a solução do mundo depende do que ensinamos uns

aos outros. Por isso, não permita que neguem a você o direito da liberdade. Não caia no pior dos erros: o silêncio. Fuja da ignorância. Abrace a sabedoria. E aprenda com quem pode ensinar o amor e não o ódio” (Romagnoli, 2019, p. 74).

Tal ideia é reafirmada pela mensagem “a cabeça aprende, mas quem ensina é o coração”, epígrafe do livro que publica a dramaturgia e frase-chave das composições musicais do começo e do fim da encenação. Também aparece no prefácio do livro de publicação da dramaturgia a informação de que: “[Elagalinha] pretende apontar para um caminho de mudança: ou encaramos uma reforma nas relações educacionais e emocionais – principalmente entre adultos e crianças – ou estaremos condenados a criar os mesmos cidadãos doentes que somos hoje” (Romagnoli, 2019, p. 13).

“Elagalinha” parece evidenciar, ao dicotomizar poder e saber, poder e liberdade, preceitos da teorização crítica da educação de inspiração marxista (Silva, 2011), que vislumbra uma noção de escola na qual a liberdade seria alcançável apenas fora dos domínios do poder, assim como a ideia de que o saber só se faz possível em contextos em que as relações de poder estejam suspensas.

Torna-se evidente, por meio das sinopses debatidas, a mobilização das ideias de liberdade, saber e poder, a partir da exploração de suas relações.

Outros problemas inerentes aos contextos contemporâneos da escola brasileira temperam tais narrativas teatrais: o analfabetismo funcional a assolar diferentes faixas etárias do alunado; o debate sobre a disciplina, seja como submissão e obediência, seja em prol da convivência e da produtividade; a desresponsabilização docente de um lado, e a apatia generalizada do alunado de outro; os baixos salários dos docentes; o sucateamento da educação etc.

O possível esvaziamento dos sentidos e funções da escola diante das demandas contemporâneas e do espraiamento das práticas educativas pelo tecido social, é assunto explorado de forma direta pelas dramaturgias de “Conselho de Classe” e “Sala dos Professores”. Essas dramaturgias também trazem em comum a

problematização da responsabilização por uma identificada crise na educação, tendo seu endereçamento ora a professores, ora a alunos.

O conhecimento como mercadoria e a escola como empresa aparece como substrato para as dramaturgias de “Conselho de Classe”, “Sala dos Professores” e “Coro dos Maus Alunos”.

A escola como oportunidade de um futuro promissor, tanto do alunado quanto do país, ou seja, como instância responsável por proporcionar a transformação e a melhoria do mundo, aparece nesses textos em parte de forma problematizada, como em “Conselho de Classe” e “Sala dos Professores”, já em outros como vocação inquestionável, como em “Elagalinha”.

O tema da violência na escola, seja de professores para alunos, entre alunos, de alunos para professores ou, por fim, entre professores, chama a atenção nesses textos. Em “Conselho de Classe”, tem-se a revolta dos alunos por terem sido impedidos de entrar de boné na escola, o que culminou na violência generalizada decorrente do descaminho que tomou a performance-manifesto planejada. Da mesma forma, em “Sala dos Professores”, os alunos se rebelam contra a Sociedade Mantenedora pelo fato de as mensalidades terem tido seus valores reajustados. Em “Coro dos Maus Alunos”, os discentes reagem violentamente ao interrogatório direcionado ao professor de Filosofia, agredindo verbalmente e fisicamente seus professores. Já em “O Dia de Alan”, um aluno sofre violência física e verbal por parte de seus colegas, única e exclusivamente por ser “diferente”. Tais violências físicas culminam ou são justificadas por debates acirrados, encabeçados por professores, alunos e gestores escolares, apresentando-se como alternativa constante à superação dos embates oriundos de visões de mundo distintas.

Democracia, administração dos tempos e espaços, embates entre público e privado, disciplina, construção e dispersão de saberes, autoridade, violência, resistência, liberdade, constituição de subjetividades, são temas que aparecem como substrato das relações humanas fictícias arquitetadas pelas cinco dramaturgias aqui mobilizadas, as quais, ao que parece, mesmo quando intentam

atacar a escola, como no caso confessado por Vladimir Capella, autor de “O Dia de Alan”, o fazem em razão de defendê-la.

Esses temas e as formas pelas quais eles foram abordados pelos dramaturgos aqui citados, evidenciam alguns aspectos importantes e interdependentes quando elege-se dialogar com o legado foucaultiano:

1) Os conflitos dessas dramaturgias se estruturam sobre o desejo e a experimentação de ações sobre as ações dos outros – lembremo-nos, por exemplo, do desejo da professora de inglês, em “O Dia de Alan”, de disciplinar o seu aluno. Assim, sendo essa a definição de poder por parte de Foucault, tais conflitos evidenciam que o poder perpassa as relações sociais dadas no âmbito da escola;

2) As imagens da escola reveladas por essas dramaturgias e seus embates, a publicizam como espaço no qual seus sujeitos (professores, alunos e corpo diretivo) têm diante de si um campo de possibilidades em que condutas, reações e modos de comportamento podem apresentar-se. Portanto, a escola como espaço ao exercício de uma certa ideia de liberdade. Cabe aqui citarmos a alternativa, entre tantas possíveis, encontradas pelos alunos de “Conselho de Classe” como forma de protestarem contra a proibição do uso de bonés;

3) Como reduto no qual relações sociais são praticadas e, portanto, relações de poder alastradas, a escola, ao ter como premissa fundante a construção e disseminação de saberes, evidencia que esses são organizados e arranjados em razão de vontades de poder – de ações sobre ações alheias –, configurando-se os saberes como transmissores do poder, a quem, no limite, servem. Aqui torna-se exemplar a inversão de papéis ao final de “Elagalinha”, na qual a personagem ensina às gerações mais velhas o amor como alternativa ao ódio;

4) Os enfrentamentos entre os sujeitos da escola encontram sua tônica na relação, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de batalha, de provocação mútua e recorrente, entre as relações de poder e os espaços de liberdade. Isso é evidenciado, por exemplo, pelas falhas encontradas pelos alunos de “Coro dos Maus Alunos”

no que tange às amarras disciplinares da instituição escolar, possibilitando-os experimentar modos outros de existência;

5) As relações exploradas pela totalidade dessas dramaturgias revelam camadas complexas da ordem do governo: da estruturação das condutas alheias.

Vale ressaltar que os exemplos acima indicados, interdependentes e possíveis de servirem a mais de uma das categorias elencadas, se revelam como parcela pequena das diversas relações passíveis de serem estabelecidas entre as reflexões de Foucault e os acontecimentos presentes nessas cinco dramaturgias.

A partir dos trechos debatidos acima, não estariam as ideias fundantes da escola profundamente chafurdadas no que Foucault denominou como governo: modo de ação sobre ação dos outros, ação de estruturar o campo de ação eventual dos outros (Foucault, 2014a)?

### **Inventar a escola**

As discursividades aqui escrutinadas parecem responder de forma afirmativa à questão acima posta. Quiçá por isso tais dramaturgos tenham escolhido debruçar-se sobre o tema da escola, reconhecendo-a como campo privilegiado às relações de poder, inerentes, da perspectiva foucaultiana, a qualquer arranjo de sociedade. O microcosmo escolar como amostra microscópica para que, por meio das lentes de aumento de tais dramaturgias, fossem evidenciadas e analisadas as relações de poder complexas da macro sociedade que o envolve. É nesse sentido também que apontam certas falas desses dramaturgos ao teorizarem sobre suas dramaturgias.

Em bate-papo *online*<sup>1</sup> organizado pelo projeto de extensão “Entre a escola no teatro e o teatro na escola: interações e

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC5CXR2MtyS YQg8zDaHiPQOg>.

pedagogias possíveis”, com Leonardo Cortez, dramaturgo de “Sala dos Professores”, ele expressou que por ser professor e frequentar a sala dos professores viu na figura desses profissionais potencial para explorar as complexidades do humano. Já Marcelo Romagnoli, dramaturgo de “Elagalinha”, em conversa com o autor deste texto, escreveu que acredita

[...] que o teatro oferece liberdade poética para tratar destes assuntos e pode ajudar na compreensão e no debate de novas perspectivas para pais, formadores e principalmente para crianças em busca do sentido de aprender o mundo visível em que nasceram. Este mundo, que é em si mesmo uma grande escola. Este mundo, onde todos somos professores e alunos. Este mundo, que esconde dentro de nós mesmos todo conhecimento e que espera, paciente, pela hora do escape (Romagnoli, 2023).

No mesmo sentido o comentador da dramaturgia de “Coro dos Maus Alunos”, Francisco Frazão, diz, no prefácio da publicação dessa dramaturgia, que Tiago Rodrigues não estaria interessado necessariamente em falar sobre a escola, mas sim em expor uma espécie de alegoria política.

Assim, parece que tais autores, ao identificarem a escola como locus privilegiado às interações entre poder-saber e a agonística daí decorrente, a partir da combinação desse binômio com o exercício da liberdade, relegam à escola a categoria de microimagem das complexas relações políticas inerentes às amplas organizações da sociedade.

Nessa linha de raciocínio, a escola, portanto, ainda que perpassada por sérios e inegáveis problemas estruturais, não estaria em estado de franca falência, como é comum ser taxada. Ao ter como exemplo os textos aqui trabalhados, ainda que fictícios, por analogia ou espelhamento, torna-se evidente que as relações de poder-saber circulam nos contextos escolares. Se Foucault estiver certo, uma vez que há relações de poder-saber circulando, é porque também há o exercício da liberdade. Uma liberdade tutelada, já que

atravessada por forças de estruturação das condutas de si e/ou dos outros, mas ainda assim capaz de produzir resistência, criar identidades e subjetividades. Afinal, não é isso que se vê nos conflitos traçados por essas dramaturgias? Produzir resistência, criar identidades e subjetividades são fatores fundamentais para a manutenção do caráter democrático, público e de renovação da escola, quesitos defendidos por grande parte das teorizações educacionais contemporâneas, por exemplo, pelas ideias debatidas pelos autores belgas Jan Masschelein e Maarten Simons (2022).

O desafio por ora colocado é o de, ao sabor das fabulações presentes em tais dramaturgias, inventarmos formas outras de a escola ser pensada, quiçá a partir de articulações e miradas também outras sobre as próprias estruturas que ela nos dá a ver, aos modos do que aqui se ensaiou. Almejou-se que essa fosse uma forma de se colocar em prática a proposta de Foucault (2014a) de que estabeleçamos como tarefa política incessante, inerente a toda existência social, a análise, a elaboração e o questionamento das relações de poder e do “agonismo” estabelecido entre elas e a intransitividade da liberdade. Por fim, parece que essas dramaturgias são capazes de fomentar tal proposta foucaultiana, ao menos no que tange aos recortes do contexto escolar.

## Referências

BILAC, J. *Conselho de Classe*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

CAPELLA, V. *Conversa de algumas horas e muitos anos*. São Paulo: Editora SESI-SP, 2013.

CAPELLA, V. *O dia de Alan*. São Paulo: cópia datilografada, s.d.

CORTEZ, L. *Sala dos Professores*. São Paulo: cópia datilografada, 2016.

FOUCAULT, M. *Ditos & Escritos IX: genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.

FOUCAULT, M. *Subjetividade e Verdade*. Curso no Collège de France (1980-1981). São Paulo: Martins Fontes, 2026.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Editora Vozes, 2014b.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

RODRIGUES, T. Coro dos Maus Alunos. In.: RODRIGUES, T.; CALDAS, M. C.; MORGAN, A. *Panos: Palcos Novos Palavras Novas*. Lisboa: Culturgest, 2009.

ROMAGNOLI, M. *Elagalinha*. São Paulo: Editora Patuá, 2019.

ROMAGNOLI, M. *Entrevista*. São Paulo (São Paulo), 23 set. 2023.

SILVA, T. T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In.: SILVA, T. T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 249-260.



## A LEI 14.986-24 E A INCLUSÃO DE DRAMATURGAS E MULHERES ARTISTAS NOS CURRÍCULOS

Margie – Margarida Gandara Rauen

A Lei nº 14.986, publicada aos 26 de setembro de 2024, no Diário Oficial da União, tornou obrigatória a representatividade de mulheres nos currículos da Educação Básica no Brasil:

**Lei 14986 Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de Educação Básica do País (Brasil, 2024).

Diante deste marco legal, apresento os pressupostos históricos que corroboram a pertinência da Lei nº 14.986 e ofereço referências compatíveis com as adequações curriculares em demanda no campo de Artes Cênicas. A prática poderá ser complexa, sobretudo em contextos escolares nos quais a equidade de gênero não seja um critério na rotina da seleção de materiais e recursos didáticos ou no planejamento das aulas. Dentre as dificuldades previsíveis está a formação em licenciaturas com currículos androcêntricos [sic], ou seja, que enfatizam conhecimentos sobre homens ou de autoria deles,<sup>1</sup> levando os/as

---

<sup>1</sup> No momento em que escrevo este texto, em dezembro de 2024, o adjetivo androcêntrico permanece não reconhecido em ferramentas de correção digital em língua portuguesa, embora já estabelecido em livros e artigos desde os anos 1970, e amplamente descrito em outros idiomas, até mesmo em fontes generalistas

docentes a reproduzirem um imaginário do patriarcado nos diversos níveis da Educação Básica por meio dos conteúdos e repertórios predominantemente masculinos que lhe são familiares: dos clássicos aos nomes recentes nas ciências e nas artes, a mediação do conhecimento de autoria de mulheres é precária.

A desigualdade de gênero envolve múltiplas camadas de discriminação, conforme se argumenta na teoria interseccional, a qual aprofundou a problemática do racismo agravado pelo sexismo e foi muito além das análises de classe social, demonstrando o quanto as mulheres afrodescendentes enfrentam maior alijamento por seu pertencimento étnico-racial (Crenshaw, 2002; Collins & Bilge, 2020). A ótica interseccional, por analogia, proporciona a crítica das mentalidades de xenofobia, homofobia e transfobia, assim como as dinâmicas adicionais de discriminação identitária e de exclusão que afetam indígenas e pessoas com deficiências. Neste texto, portanto, busco não apenas dar visibilidade a produções de mulheres, mas proporcionar uma abordagem qualitativa interseccional.

### **Dos antecedentes históricos às adequações curriculares**

O que significa “perspectivas femininas”? A resposta óbvia é que são os modos de pensar encontrados em obras e fontes de autoria de mulheres ou sobre elas, mas principalmente baseadas em pontos de vista delas. No entanto, é necessário ampliar o questionamento: Quais mulheres integrarão o currículo? Os nomes selecionados são representativos de múltiplos pertencimentos culturais e étnico-raciais?

Encontrar respostas para essas questões é indispensável para respeitar princípios adicionais da LDB 9394-96, em especial o de “pluralismo de ideias” (Art. 3º, III) e o da diversidade étnico-racial (Art. 3º, XII). A Lei nº 14.986, portanto, está relacionada à inclusão

---

*online*, a exemplo do verbete enciclopédico em: <https://encyclopedia.pub/entry/54911>.

de “perspectivas femininas” de modo transversal ao currículo, vindo ao encontro de prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, estabelecidas nas Leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 e nº 11.645, de 10 de março de 2008. Agregar tais conteúdos requer um trabalho qualitativo de ampliação dos repertórios de todos os componentes curriculares e de mediação das ambiguidades inerentes à pluralidade e ao hibridismo cultural, há muito discutidos em teorias do currículo. Por exemplo, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) trazem problematizações discursivas (Bhabha, 1998) considerando as dimensões pedagógica e performática de cultura:

O colonialismo opera, simbolicamente, pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente. É isso que busca fazer quando substitui as línguas nativas pela do colonizador. [...] É também isso que quer conseguir quando nomeia os sujeitos como ‘outros’, criando estereótipos (Lopes e Macedo, 2011, p. 212).

Tal fixação, porém, é ilusória porque os diversos sistemas culturais de significação e representação seguem coexistindo e, apesar da dominância deste ou daquele, não são capazes de fechar totalmente os sentidos, conforme acontece nos currículos, os quais:

Pretendem direcionar os sujeitos, criar efeitos de poder, e o fazem. No entanto, como cultura, são também necessariamente híbridos, ambivalentes. Não são, portanto, capazes da regulação total e é por isso que (...) a diferença sempre irrompe. A diferença não é a outra cultura, mas a criação de novos sentidos no ambiente regulado (...) Essa criação só é possível porque o que denominamos culturas marginais não estão na margem, mas no centro mesmo desses discursos como a perturbação necessária que os estabiliza e desestabiliza ao mesmo tempo (Lopes e Macedo, 2011, p. 214).

Tal qual as autoras explicam, nos ambientes educacionais e políticos, ocorre um tensionamento entre a cultura androcêntrica do sistema patriarcal e/ou colonialista (tornado dominante) e a mentalidade inclusiva do sistema feminista e/ou pós-colonialista (alijado como marginal). A lei nº 14.986 perturba e desestabiliza o dominante e veio fortalecer as lutas por inclusão.

O discurso dos celebrados filósofos John Locke (1632-1704) e Jean Jacques Rousseau (1712-1778), agravou a desqualificação do pensamento de mulheres, a ponto de se ironizar as teses iluministas de direitos humanos, pois a rigor, ignoram as mulheres, que seguiram com suas reivindicações.

As pautas emancipatórias ganharam visibilidade no século 18, denunciando a exclusão de mulheres da esfera pública, sobretudo no livro de 1792 intitulado *Reivindicação dos direitos da mulher*, de Mary Wollstonecraft (2016), e traduzido livremente ao português em 1833, por Nísia Floresta de Oliveira Augusta (1810-1885). No século 19, foi marcante a defesa de equidade para mulheres pretas no discurso da abolicionista norte-americana alforriada Sojourner Truth (1797-1883), proferido nos Estados Unidos, em 1851.<sup>2</sup>

Ao desenvolver os temas de destino, História e mitos, Beauvoir observa que, no campo da Filosofia, numa linha do tempo de 360 a.C. até os anos 1870 “[...] as ideias de Aristóteles não caíram totalmente em descrédito. Hegel estima que os dois sexos devem ser diferentes: um será ativo e o outro, passivo, e naturalmente a passividade caberá à fêmea” (Beauvoir, 2009, p. 41). Considerando a história de países da Europa e da Ásia, a filósofa afirma que, desde o advento da “[...] escrita de suas mitologias e de suas leis, o patriarcado se acha definitivamente estabelecido: são os homens que compõem os códigos” (Beauvoir, 2009, p. 121).

Filósofas, sociólogas e historiadoras ampliaram a problematização do patriarcado, fortalecendo os movimentos de mulheres e se engajando em diferentes ondas feministas do século

---

<sup>2</sup> Biografia oficial disponível em: <https://www.womenshistory.org/education-resources/biographies/sojourner-truth>.

XX, com suas lutas por acesso ao voto, à educação, ao trabalho, à autonomia sobre o corpo e aos direitos reprodutivos (McCann et al, 2019). Em diálogo com os feminismos, o sociólogo Pierre Bourdieu (2012) relacionou a dominação masculina à violência simbólica e ao *habitus* androcêntrico na sociedade patriarcal.

No Brasil, esses movimentos já repercutiam entre 1850 e 1940 (Hahner, 2003). Em 1981, emergiu o feminismo negro de Angela Davis (1944-) no livro *Mulheres, Raça e Classe* (traduzido e editado no Brasil somente em 2016). No Brasil das décadas de 1980 e 1990, a mentalidade interseccional era evidente nas obras de feministas pretas tais como Lélia Gonzalez (2020; 2018) e Sueli Carneiro (2019), mentoras das gerações subsequentes na militância contra o racismo e o sexismo, num sentido pós-colonialista e não eurocêntrico.

Acrescente-se que a teoria pós-colonialista, longe de ser harmônica, envolve tensões e ceticismo contra a falácia da universalidade de uma suposta mulher branca, em detrimento das diferenças entre as mulheres, conforme bem analisou Sandra Regina Goulart Almeida, discutindo ideias de Gayatri Chakravorty Spivak e Leela Gandhi:

Estar vigilante, no sentido que Spivak dá ao termo, significa não apenas estar atenta às forças da matriz colonial de poder, mas também às possíveis construções ilusórias de democracia e engajamento político e ético (no sentido discutido por Gandhi), e às complicitades de nossas posições como intelectuais pós-(e des)coloniais e, sobretudo, como feministas. Significa ainda abrir espaço para um aprendizado contínuo a partir do outro [...]. (Almeida, 2013, p. 695).

A Lei nº 14.986 fortalece esse propósito de vigilância, mas ela não garantirá que as “perspectivas femininas” sejam representativas de diversas identidades culturais. Para isto, artistas pretas, indígenas e/ou de pertencimentos identitários adicionais devem ser incluídas nos conteúdos curriculares para diminuir, de modo substancial,

tanto a proporção de obras androcêntricas, quanto a de conteúdos eurocêntricos de História da Arte.

Internacionalmente, há mais livros sobre desigualdade e falta de equidade nas Artes Visuais (Chadwick, 1990; Perrot, 2007). Na linha de denunciar o androcentrismo das curadorias ou a predominância de nomes masculinos em exposições, foi marcante o artigo “Por que não houve grandes mulheres artistas?” (1971) da norte-americana Linda Nochlin (1931-2017), por apontar a afetação da historiografia de grandes artistas por narrativas sobre homens brancos (Nochlin, 2016). Pesquisadoras brasileiras ampliaram a discussão desses temas na educação, nas artes visuais (Vaz, 2009; Coutinho & Loponte, 2015; Dias & Loponte, 2019; Vaz 2021; Kern & Vargas, 2023) e no teatro (Fischer, 2014; 2018).

A percepção da baixa representatividade de autoras mulheres no ensino de música, teatro e dança, como se elas não existissem, tem motivado estudos quali-quantitativos visando a desnaturalização de repertórios androcêntricos e eurocêntricos no ensino de arte (Batista, 2017; Domingos Filho, 2018; Rauen, 2020; Fey e Rauen, 2022). O livro *As Mulheres na Música: propostas inclusivas para aulas de Arte* (Fey, 2022), por exemplo, é uma fonte eficiente para a redefinição curricular nos termos da Lei 14.986, proporcionando referências compatíveis para planos de aula do Ensino Fundamental.

Quais são os nomes principais de dramaturgas brasileiras que poderiam ser estudadas na Educação Básica? Com a ferramenta de busca do Google Acadêmico, são identificadas publicações da pesquisadora Valéria Andrade que proporcionam uma compreensão histórica da autoria de dramaturgas brasileiras desde o século 19: Josefina Álvarez de Azevedo, Maria Angélica Ribeiro e Júlia Lopes de Almeida (Andrade, 1996; 1998; 2014; 2021). Um projeto interdisciplinar muito relevante entre docentes de arte e história, corroborando a nova lei, poderia ser a leitura da peça *Voto*

*Feminino* (1890), de Josefina Álvarez de Azevedo (1851-1913), para discutir a trajetória das sufragistas no Brasil.<sup>3</sup>

Na obra dedicada a Maria Angélica Ribeiro, além de publicar os textos das peças “Cancros Sociais” (1866), “Um dia na opulência” (1877) e “A Ressurreição do Primo Basílio” (1878), Valéria Andrade explica um dado inexistente sobre Maria Angélica Ribeiro em historiografias do teatro no Brasil:

Ainda que outras brasileiras a tenham precedido cronologicamente, sua obra marca a fundação da tradição da dramaturgia brasileira no feminino, seja pela continuidade com que foi produzida, seja pelo fato de ter sido a primeira a publicar-se como espetáculo, além de ter sido impressa em livro individual e em obra coletiva (Andrade, 2014, p. 15).

Portanto, a redefinição curricular requer uma ampliação de conhecimentos por parte de docentes e pedagogas(os), revendo a história da produção de dramaturgas por meio de obras que as incluem, tais como as de Elza C. Vincenzo (1992), Valéria Andrade (op. cit.) e Maria Cristina de Souza (2001), ao invés de se ater apenas aos nomes de dramaturgos.

A grande visibilidade de Nelson Rodrigues (1912-1980) é um exemplo típico da maior importância atribuída a homens. Trata-se do autor como se não houvesse dramaturgas de excelência inseridas na mesma época, a exemplo de Maria Jacintha (1906-1994), cuja grande produção politicamente engajada é discutida por Marise Rodrigues (2010) no livro *Maria Jacintha: Ressonâncias e Memórias*, no qual se encontra uma cronologia das dramaturgas brasileiras de 1900 a 2000. Não menos surpreendente é o papel de uma escritora do porte de Clarice Lispector como tradutora de peças teatrais (inclusive da norte-americana Lillian Hellman) e também autora de uma única peça intitulada *A Pecadora queimada e os anjos harmoniosos*, de 1964 (Gomes, 2007).

---

<sup>3</sup> Vide apoio histórico compatível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xkgu2L3EUk&t=70s>.

Uma extensa pesquisa sobre textos teatrais publicados no Brasil entre 1960 e 2006 verificou a predominância masculina: “Do total de 207 peças publicadas que compõe nossa amostragem (...) 52 foram escritas por mulheres, entre elas, Renata Pallotini (15), Consuelo de Castro (8), Maria Adelaide Amaral (7), Leilah Assunção (4), Hilda Hist (4), Paula Chagas (4)... (Gomes e Araújo, 2008, p. 72). Por um critério geográfico, pesquisas abrangendo dramaturgas dos anos 2010 integram uma coletânea sobre o Paraná (Rauen e Fey, 2024; Piva e Alves, 2024; Loureiro e Pascolati, 2024).

Mesmo quando há falta de conhecimento dos nomes de autoras, encontrar referências sobre mulheres de teatro e *performance* na Internet pode iniciar por meio de palavras-chave. A expressão de busca **dramaturgas brasileiras** traz dezenas de resultados, desde páginas biográficas sobre Maria Clara Machado até uma lista com 153 nomes de artistas e dramaturgas organizada pela atriz Layla Loli (2019) então estudante da SP Escola de Teatro. Os nomes desta lista, por sua vez, conduzirão a tantos outros *websites*, páginas e redes sociais, tais como o acervo de Denise Stoklos no YouTube,<sup>4</sup> o Instagram de Grace Passô, vencedora do Prêmio Shell 2017 pela peça *Vaga Carne*,<sup>5</sup> ou uma resenha sobre *Chica da Silva, o Musical*, com a atriz Vilma Mello, texto de Renata Mizrahi e direção de Gilberto Gawronsky.<sup>6</sup>

Em pesquisa visando o planejamento de aulas pautado na interseccionalidade, Gomes (2022) demonstra a baixa proporção de artistas mulheres mencionadas no manual de Ensino Médio *Percursos da Arte*, do Programa Nacional do Livro Didático (Meira, Soter e Presto, 2016), no qual apenas 14 nomes são de artistas pretas: “Em um total de 514 artistas mencionados no livro, temos 79 mulheres e 435 homens” (Gomes, 2022, p. 98). Em proposta de oficina para formação docente continuada, Gomes (2022) elabora a percepção do androcentrismo e eurocentrismo por meio de obras

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@DeniseStoklosOficial>.

<sup>5</sup> Detalhes em: <https://www.instagram.com/gracepasso/?hl=pt>.

<sup>6</sup> Resenha disponível em: <https://www.geledes.org.br/chica-da-silva-o-musical/>.

performáticas por *Guerrilla Girls*,<sup>7</sup> Renata Felinto,<sup>8</sup> diversas artistas de HipHop, e Aysha Nascimento no campo de teatro.<sup>9</sup>

Abarcar a quantidade de referências existentes também requer compreender as múltiplas abordagens, gêneros, estéticas e tendências que extrapolam o teatro de caixa. Isto não é tarefa simples. O teor eclético e intercultural da antologia intitulada *Produções Teatrais Surpreendentes apresentadas fora da caixa em espaços públicos do Brasil*, organizada por Alexandre Mate (2023), ilustra esse universo por meio de resenhas de 107 obras cênicas e *performances* abrangendo as categorias do “teatro de rua, na rua, em espaços híbridos, na caixa desfeita/reconfigurada” (Mate, 2023, p. 321-324). O autor não objetiva agrupar obras produzidas por mulheres e/ou sobre mulheres, mas certamente as inclui (vide *Hysteria*, do Grupo XIX de Teatro, SP; Mate, 2023, p. 155-157) e alcança o critério interseccional (vide *Influxo*, da indígena Kariri Barbara Matias, sobre feminicídios no Brasil; Mate, 2023, p. 167-168).<sup>10</sup>

Buscar pelas palavras-chave **mulher, mulheres e gênero** trará inúmeros resultados em periódicos interartes, tais como os *Cadernos do GIPE-CIT*, da UFBA.<sup>11</sup> A *Revista do Laboratório de Dramaturgia (LADI)*, da UNB, teve um dossiê dedicado à escritora e dramaturga austríaca Elfriede Jelinek, Nobel de Literatura 2004 (n. 26, 2024).<sup>12</sup>

Outros periódicos acadêmicos da área de Artes são um recurso indispensável para quem procura referências com teor interseccional sobre as produções de mulheres em dramaturgia, teatro e performance. Destaco três dossiês da *Revista Urdimento*:

---

<sup>7</sup> Vide o site oficial do grupo em: <https://www.guerrillagirls.com/>.

<sup>8</sup> Biografia disponível em: <https://www.premiopipa.com/renata-felinto/>.

<sup>9</sup> O autor sugere vídeos, para este trabalho, tais como “Cápsula do não-tempo” (SESC, 2021), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x43itwr3wfY> la do não-tempo - Aysha Nascimento.

<sup>10</sup> Disponível em: [https://youtu.be/itfSE7g5\\_88](https://youtu.be/itfSE7g5_88).

<sup>11</sup> Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/issue/archive>.

<sup>12</sup> Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dramaturgias/issue/view/3109>.

*Corpos que escrevem I* – teatralidades negras, africanas e afrodiaspóricas (v.4, n.53, 2024); *Ações feministas/ corpas decoloniais: Cenários do Sul* (v. 3, n. 52, 2024); *Teatros Feministas: Lutas e Conquistas* (v. 3, n. 33, 2018).<sup>13</sup> E a *Revista Científica da Faculdade de Artes do Paraná/ UNESPAR* lançou o *Dossiê Ativismos Feministas nas Artes* (v. 29, n. 2, 2023).<sup>14</sup>

Finalmente, o intenso movimento de produções cênicas sobre mulheres e gênero, seja por diretoras ou diretores, merecerá mais atenção por parte de docentes, de modo que estudantes dos diversos níveis de ensino possam vivenciar teatro e/ou eventos performáticos. Para quem está em situação de trabalho no interior do país, em locais onde não há centros culturais, festivais ou outras alternativas (talvez acesso a uma Programação do Palco Giratório/ SESC), poderá parecer inviável promover a experiência com a cena. No entanto, a facilidade de canais do YouTube torna, sim, possível levar montagens que valorizam obras sobre mulheres e/ou *herstories*<sup>15</sup> para a sala de aula. Volto ao critério de valorizar perspectivas diversas para sugerir quatro peças ilustrativas, com imagens disponíveis no YouTube, embora o acesso aos vídeos completos das produções nem sempre seja possível:

1. Do mito de Medeia, a mãe que mata os seus filhos para vingar o fim do relacionamento com o pai dos mesmos, em adaptação de Consuelo de Castro, com a atriz Bete Coelho (2021);<sup>16</sup>

---

<sup>13</sup> Diversos artigos sobre artistas, performers e dramaturgas em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/issue/archive>. Acesso em: 15 dez. 2024.

<sup>14</sup> Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/issue/view/402>. Acesso em: 15 dez. 2024.

<sup>15</sup> *Herstory* (pl. *herstories*), é um neologismo cujo uso inicial em publicações feministas se deu com Robin Morgan (1970). Refere-se a uma narrativa enunciada de um ponto de vista feminista, de modo a expor, revelar ou destacar o papel de mulheres no registro dos fatos, que é comumente chamado de *History* (a história dele, das narrativas androcêntricas). Nota da autora.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=odXjrkgyjtM&t=35s>. Acesso em: 20 dez. 2024.

2. De *Rosas Negras* (2021), solo da intérprete criadora Fabíola Nansurê, com direção de Diana Ramos e dramaturgia de Onisajé, sobre a identidade e ancestralidade de mulheres pretas;<sup>17</sup>

3. De *Azira'i*, solo de Zahy Tentehar (prêmio Shell de melhor atriz em 2024) sobre o legado espiritual e os processos de cura com as plantas, as mãos e o canto de sua mãe, a primeira mulher pajé da reserva indígena Cana Brava, no Maranhão;<sup>18</sup>

4. De *Sobrevivente* (2023), com a atriz Nena Inoue (prêmio Shell de melhor atriz em 2019 pelo monólogo *Para não Morrer*) sobre a sua própria ancestralidade, conexões indígenas e a memória obscura da mãe e da avó, tendo a participação do filho e ator Pedro Inoue.<sup>19</sup>

A Lei 14.986 merece grande celebração. Porém, ela poderá trazer polêmicas sobre o sentido de “perspectivas femininas,” dada a compreensão contemporânea de gênero e as lacunas dos currículos sobre temas LGBTQIA+, ainda omitidos na escola, como se centenas de milhares de crianças e jovens não convivessem com pessoas não-binárias. A temática de construção de gênero na família e na escola foi central na peça *Pink Star* (2017, classificação etária de 16 anos), da Cia de Teatro Os Satyros, com dramaturgia de Ivam Cabral e Rodolfo Garcia Vasquez.<sup>20</sup>

A quantidade de conteúdos aqui apresentada poderá parecer esmagadora para quem não tem familiaridade com pesquisas sobre representatividade de gênero no campo de Artes e precisará

---

<sup>17</sup> Imagens/teaser disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pN70bggIuY>. Acesso em: 20 dez. 2024.

<sup>18</sup> Imagens/teaser disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=zF59Ahta\\_Go&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=zF59Ahta_Go&t=2s). Acesso em: 20 dez. 2024.

<sup>19</sup> Imagens e detalhes disponíveis em: <https://trilhasdacena.com.br/sobrevivente/>. Acesso em: 20 dez. 2024.

<sup>20</sup> Imagens/teaser disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=8o9IPKZDIbE&t=3s>; vide resenha sobre a adaptação de 2021 para teatro digital e sinopse em: <https://www.blogdoarcanjo.com/2021/03/31/pink-star-leva-identidade-de-genero-ao-teatro-digital-com-os-satyros/>. Acesso em: 20 dez. 2024

Muitas outras produções poderão ser identificadas, nos navegadores *online* por meio da expressão de busca **lgbtqi+ teatro brasileiro**.

participar desse novo processo de redefinição curricular. Nos repositórios institucionais de programas de pós-graduação, há uma enorme produção de dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre artistas mulheres, dramaturgas, e suas obras. O referencial por mim selecionado é apenas introdutório, uma breve amostra de nomes e títulos pertinentes, ou cujo conhecimento me pareceu mais urgente.

Ajustar a carga horária insuficiente de aulas de Arte para fomentar a equidade será um enfrentamento à parte na exaustiva e pouco valorizada rotina de professoras e professores no Brasil. Um passo inicial é analisar se os materiais didáticos, recursos e listas de obras em uso nas escolas ou colégios onde trabalham incluem conteúdos sobre mulheres artistas, dramaturgas e performers. Para quem atua em cursos superiores de formação docente, de modo similar, cabe questionar os aportes bibliográficos dos currículos das licenciaturas. Se são androcêntricos, é urgente a necessidade de sua atualização.

### **Considerações finais**

Ao escrever, uma vez mais, sobre a inclusão de mulheres artistas no currículo, ratifico e recomendo a bibliografia já publicada em livro anterior do GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL (Rauen, Rodrigues, Andrade e Souza, 2017).

O presente trabalho elabora a compreensão de que não há uma perspectiva feminina ou de mulher universal e sim, histórias de emancipação e legitimação de tantos pontos de vista de mulheres (sempre no plural) quantos forem os seus pertencimentos culturais. Respeitada a ótica interseccional, este texto cumpriu dois objetivos. O primeiro foi o de revisitar antecedentes históricos e teóricos básicos que justificam a importância da Lei 14.986, de 26 de setembro de 2024. O segundo foi apresentar alternativas de repertório para a inclusão de mulheres no ensino de Artes Cênicas, com ênfase em teatro e em dramaturgas, indicando nomes, websites e vídeos que poderão auxiliar docentes e equipes

pedagógicas no trabalho de adequação curricular demandado pela Lei 14.986.

A Lei 14.986 acena para que professoras(es) e estudantes se engajem em projetos de atualização dos conteúdos dos componentes curriculares. No campo de Artes, é premente incentivar as buscas e pesquisas relacionadas a mulheres artistas, dramaturgas e/ou autoras, recuperando o papel docente de mediação das dinâmicas participativas nas salas de aula e complementando os materiais didáticos ainda androcêntricos que seguem circulando.

## Referências

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Intervenções feministas: pós-colonialismo, poder e subalternidade. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, V. 21, n 2, 2013, p. 689-700.

ANDRADE, Valéria. Dramaturgas brasileiras no século XIX: Escritura, Sufragismo e outras transgressões. *Plural Pluriel - revue des cultures de langue portugaise*, n°8, printemps-été 2011, [En ligne] URL: [www.pluralpluriel.org](http://www.pluralpluriel.org). ISSN: 1760-5504.

ANDRADE, Valéria. *Índice de dramaturgas brasileiras do século XIX*. Florianópolis: Mulheres, 1996.

ANDRADE, Valéria. *O florete e a máscara: Josefina Álvares de Azevedo, dramaturga do século XIX*. Curitiba: Secretaria de Estado da Cultura, 1998.

ANDRADE, Valéria (organizadora). *Maria Ribeiro. Teatro Quase Completo*. Ilha de Santa Catarina: Mulheres, 2014.

ANDRADE, Valéria (organizadora). *Josefina Álvares de Azevedo, 1851-1913. Estudo, Antologia e Bibliografia*. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, CLEPUL, CICS.NOVA, 2021.

AUGUSTA, Nísia Floresta Brasileira. *Direitos das Mulheres e Injustiças dos Homens*. Edição da obra de com introdução e notas por Constância Lima Duarte. São Paulo: Cortez, 1989.

BATISTA, Valdoni Ribeiro. *A Desnaturalização do Androcentrismo por meio de uma Prática de Pesquisa-ação no Estágio de Licenciatura em Arte-Educação da Unicentro*. Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2017. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2017/>. Acesso em: 08 dez. 2024.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Tradução Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 16. ed. Tradução Maria Helena Kühner. São Paulo: Bertrand, 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC, Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira." Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645*, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática —História e Cultura Afro-Brasileira e

Indígena. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 07 dez. 2024.

BRASIL. Lei 14.986, de 25 de setembro de 2024. Texto integral disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 dez. 2024.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento: contribuições do feminismo negro. IN HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Pensamento Feminista Brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019, p. 270-289.

CHADWICK, Whitney. *Women, Art, and Society*. New York: Thames and Hudson, 1990.

COLLINS, Patricia Hill.; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Tradução SOUZA, R. São Paulo: Boitempo, 2021.

COUTINHO, Andréa Senra; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Artes visuais e feminismos: implicações pedagógicas. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 01, p. 181-190, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/rNvDnC5nFpPggtj3pfhmdVP/?lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. Documentos para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. Tradução Liane Schneider. *Estudos Feministas*, ano 10, n.1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2024.

DAVIS, Angela. *Mulheres, Raça e Classe*. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Taís Ritter; LOPONTE, Luciana Gruppelli. “Gênero e ensino de Artes Visuais: desafios, armadilhas e resistências”. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, e56280, 2019.

DOMINGOS FILHO, Doacir. *A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte*. Dissertação de Mestrado. Programa de

Pós-graduação em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste. Guarapuava, 2018. Disponível em: <https://www2.unicentro.br/ppge/dissertacoes-2018/>. Acesso em: 08 dez. 2024.

FEY, Andréia Schach. *As Mulheres na Música: propostas inclusivas para aulas de Arte*. São Paulo: Todas as Musas, 2022. 262 p.

FEY, Andréia Schach; RAUEN, Margarida Gandara. Currículo de Arte e equidade de gênero: existem compositoras? *Revista Faces de Eva*. Estudos sobre a Mulher, v. s/v, p. 57-75, 2022. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/eva/n47/0874-6885-eva-47-57.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2024.

FISCHER, Stela. Gênero, mulheres artistas de teatro e a experiência do Coletivo Rubro Obsceno. *Revista Belas Artes, [S. l.]*, v. 14, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.belasartes.br/revistabelasartes/article/view/293>. Acesso em: 16 jan. 2025.

FISCHER, Stela. *Mulheres, performances e ativismos: feministas na cena latino-americana*. São Paulo: HUCITEC, 2023.

GOMES, André Luís. *Clarice em Cena: as relações entre Clarice Lispector e o Teatro*. Brasília: Editora UnB/ Finatec, 2007.

GOMES, André Luís; ARAÚJO, Laura Castro. A personagem feminina na dramaturgia brasileira contemporânea. IN GOMES, André Luís; MACIEL, Diógenes, André Viera (orgs.). *Dramaturgia e Teatro: intersecções*. Maceió: Edufal, 2008.

GOMES, Carlos Eduardo Bittencourt. A representatividade étnico racial e de artistas mulheres no ensino de arte: uma proposta de oficina para formação continuada de professores do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Unicentro. Guarapuava, 2022. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/handle/jspui/1856>. Acesso em: 08 dez. 2024.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. RIOS, F. LIMA, M. (orgs.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. *Primavera para as rosas negras*. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

HAHNER, June E. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940*. Tradução Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003.

KERN, Daniela Pinheiro Machado; VARGAS, Rosane. *Mulheres e o Ensino de Arte no Brasil*. Porto Alegre: IA/UFRGS, 2023.

LOLI, Layla. Mulheres criam lista colaborativa com 153 dramaturgas brasileiras e estrangeiras. *Website da SP Escola de Teatro*, 01/07/2019. Disponível em: <https://www.spescoladeteatro.org.br/noticia/mulheres-criam-lista-colaborativa-com-153-dramaturgas-brasileiras-e-estrangeiras>.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LOUREIRO, Adalgiza Arantes; PASCOLATI, Sonia. Dramaturgia e resistência: vozes de mulheres em Londrina. In: RAUEN, Margie/ Margarida Gandara; FEY, Andréia Schach. *Mulheres nas Artes, Letras, Ciências e em Cotidianos no Paraná*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024, p. 473-499.

LYRA, Luciana de Fátima Rocha Pereira. Escrita acadêmica performática... Escrita F(r)iccional: Pureza e perigo. *Urdimento*, v. 2, n. 38, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/17759>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MATE, Alexandre. *Produções Teatrais Surpreendentes apresentadas fora da caixa em espaços públicos do Brasil*. Guarulhos, SP: Scarlet, 2023.

MEIRA, Beá; SOTER, Silvia; PRESTO, Rafael. *Percursos da Arte*. São Paulo: Scipione, 2016.

MORGAN, Robin. *Sisterhood is powerful* : an anthology of writings from the women's liberation movement. New York: Random House, 1970.

NOCHLIN, Linda. *Por que não houve grandes mulheres artistas?* (1ª Edição norte-americana 1971). Tradução Juliana Vacaro. São Paulo: Aurora, 2016.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. Tradução Angela M.S. Corrêa. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017 (1. ed. francesa, 2006).

PIVA, Maia; ALVES, Lourdes Kaminski. Dramaturgia de autoria feminina: corpo, voz e presença na cena contemporânea paranaense. In: RAUEN, Margie/ Margarida Gandara; FEY, Andréia Schach. *Mulheres nas Artes, Letras, Ciências e em Cotidianos no Paraná*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024, p. 445-472.

RAUEN, Margie/ Margarida Gandara; FEY, Andréia Schach. *Mulheres nas Artes, Letras, Ciências e em Cotidianos no Paraná*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. E-book gratuito disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/mulheres-artes/>.

RAUEN, Margarida Gandara. Currículo, leituras e sistemas de discriminação: há alternativas? *Interfaces*, v. 11, n. 4, 2020, p. 283-294. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/6700](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6700). Acesso em: 23 dez. 2023.

RAUEN, Margarida G.; RODRIGUES, Marise; ANDRADE, Valeria; SOUZA, Maria Cristina de. Bibliografia selecionada para estudos de mulheres e gênero nos campos de dramaturgia e teatro. In: ALVES, Lourdes Kaminski e MIRANDA, Célia Arns, organizadoras. *Teatro e Ensino*, v. I. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p. 235-249.

RODRIGUES, Marise. *Maria Jacintha: Ressonâncias e Memórias*. Niterói: Editora da UFF, 2010.

SOUZA, Maria Cristina de. *A tradição obscura: o teatro feminino no Brasil*. Rio de Janeiro: Bacantes, 2001.

VAZ, Adriana. Instituições Culturais: Gênero Narrativa e Memórias. *Revista Científica FAP*. Curitiba, v. 4, n. 1, p. 1-19, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1591/931>. Acesso em: 10 out. 2024.

VAZ, Adriana. O reconhecimento oficial de artistas mulheres no campo artístico em Curitiba/PR (2000-2011). *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 344-372, 2021.

VINCENZO, Elza C. de. *Um teatro da mulher: dramaturgia feminina no palco brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

WOLLSTONECRAFT, Mary. *Reivindicação dos direitos da mulher*. Tradução Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.



**ATIVISMO NO TEATRO ESTADUNIDENSE:  
DE LARRY KRAMER A MATTHEW LOPEZ – A AIDS COMO  
ALEGORIA NA ESCRITA POLÍTICA**

Vanessa Cianconi

*If this article doesn't scare the shit out of you, we're in  
real trouble. If this article doesn't rouse you to anger,  
fury, rage, and action, gay men may have no future on  
this earth. Our continued existence depends on just  
how angry you can get.*

Larry Kramer (27 de março de 1983)

“Todo o teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas”, afirmou Augusto Boal (BOAL, 2019, p. 11). Ao escrever *O teatro do oprimido*, na década de 1970, Boal nos lembra que não é possível separar o teatro da política por ser ele uma arma muito poderosa, mesmo quando usada pelas mãos dos opressores. O espectador, ainda passivo, serviria de receptáculo para ideias da classe dominante. No entanto, para o dramaturgo brasileiro, o teatro tem também uma outra função, a de libertar. O teatro pode ser, em contrapartida, uma arma de libertação. Boal, de alguma forma, antecipa o pensador francês Jacques Rancière quando, em *O espectador emancipado* (2011), este retira do espectador a função do simplesmente *olhar* e o coloca em uma posição ativa do *pensar*. E é por meio deste pensamento em rede que se constroem propostas para o futuro. Nós vivemos em um mundo em constante conflito onde os representantes do *mainstream* repetidamente tentam relegar a arte a um espaço sem protagonismo. Provavelmente é nesse momento que se faz possível enxergar a dramaturgia como

arma. Ao retirar do palco seu dom de sinal de incêndio, retira-se dele o alcance às mais diversas camadas da sociedade, anulando sua capacidade intrínseca de se fazer ouvir. Pensar o teatro, então, se revela de suma importância quando esta interação entre a plateia e o palco faz movimentar o pensamento e, a partir daí, libertá-lo.

Quando falamos de teatro norte-americano, entende-se que ele é uma das artes mais políticas do mundo. Dramaturgos como Larry Kramer, Tony Kushner e Matthew Lopez são declaradamente pessoas que veem a arte teatral como uma arte interessada, como uma arte política. Assim como Augusto Boal repetia que todo o teatro é político, acredito que é possível ir ainda além ao afirmar que toda a literatura é política, principalmente o teatro. Este capítulo, que perfaz o último eixo temático do livro *Teatro e Ensino – Teatro e Comunidade –*, tenta colocar em cena o tratamento que o governo dos EUA deu à aids e às milhões de pessoas (homens gays em sua maioria) que morreram em consequência dela na década de 1980. Lançando mão das peças *The Normal Heart* (1985) de Larry Kramer, *Angels in America: A Gay Fantasia on National Themes* (1991) de Tony Kushner e *The Inheritance* (2018) de Matthew Lopez, tenta-se tecer um comentário a respeito da instrumentalização do teatro político como agenda ativista em diálogo com os ensaios “Aids e suas metáforas” (1989), de Susan Sontag, e “Corpos que importam” (1993), de Judith Butler.

### **A aids e suas metáforas: Silence = Death**

A epidemia de HIV é oficialmente datada de 5 de junho de 1981, quando um artigo de Los Angeles apareceu na publicação *Morbidity and Mortality Weekly Reports* (MMWR) do Centers for Disease Control (Serviço de Saúde Pública dos EUA). A organização global UNAIDS estima que 39 milhões de pessoas (até 2022) em todo o mundo estejam vivendo com o HIV (o vírus da imunodeficiência humana) e que quase 30 milhões já tenham morrido de causas relacionadas à aids; e somente em 2022, mais de 620.000 pessoas morreram em decorrência de tais causas. Apesar

da disponibilidade de tratamento farmacêutico eficaz a partir de 1996, a longevidade, a tenacidade e o alcance global da epidemia - inimaginável em seus primeiros anos - claramente a marcam como um desastre global contínuo com consequências de longo alcance em várias esferas da vida humana. A epidemia da aids é marcada por devastação, divisão e morte; mas, como outros desastres, ela também criou identidades, comunidades e coletividades.

Poucos símbolos são tão instantaneamente reconhecíveis quanto o pôster “Silence = Death” (Silêncio = Morte), criado em 1986 pelo artista americano Avram Finkelstein e o *Silence = Death Collective*. O símbolo foi projetado como uma resposta urgente à epidemia de aids e às consequências políticas da época - no entanto, em meio às atuais realidades sociais e políticas do mundo, juntamente com os esforços contínuos para a igualdade de direitos da comunidade LGBTQIAPN+ e dos cerca de 38 milhões de pessoas em todo o mundo que ainda vivem com o HIV, a escolha de usar um símbolo pictográfico sobre a representação de uma figura humana foi deliberada. O triângulo rosa tem raízes históricas no Holocausto; prisioneiros em campos de concentração acusados de serem gays pelos nazistas eram forçados a usar um triângulo rosa em seus uniformes. O símbolo foi usado nos anos de 1970 por ativistas dos direitos gays nos EUA e, não coincidentemente, na peça *Bent* (1979) de Martin Sherman, cujo tema era a perseguição do Terceiro Reich à comunidade LGBTQIA+. Foi este grupo que acabou formando a comunidade de ativistas da ACT UP e ainda hoje luta pelos seus direitos.



# SILENCE=DEATH

Why is Reagan silent about AIDS? What is really going on at the Center for Disease Control, the Federal Drug Administration, and the Vatican?  
Guys and lesbians are not expendable...Use your power...Vote...Boycott...Defend yourselves...Turn anger, fear, grief into action.

© 1987 AIDS Memorial Quilt, Inc.



Steve Gendon, Mark Aurigemma, Douglas Montgomery, Charles Stinson, Frank O'Dowd e Avram Finkelstein em um protesto da ACT UP em 1987. Fotos de Donna Binder.<sup>1</sup>

É Susan Sontag quem nos mostra como a doença é trabalhada como uma metáfora, mesmo sem ser uma metáfora. O doente, principalmente o doente que carrega algum tipo de vírus altamente transmissível, é tratado como um ser desprezível. A metáfora da guerra, aquela travada contra o vírus, se faz eternamente presente quando há a necessidade de aniquilar o inimigo, mesmo esse inimigo tendo infinitudes de significados. Para ela, a metáfora implementa a forma com que algumas doenças, que nos amedrontam, são vistas como *o outro* estrangeiro, assim como inimigos na guerra moderna; logo, o movimento da demonização da doença para a atribuição da culpa ao paciente é inevitável, sem se importar com o fato desse paciente ser de fato a vítima. Vítima sempre sugere inocência, mas no caso de uma doença que por muito tempo foi considerada pertencente à comunidade gay, *inocência* era

---

<sup>1</sup> Todas as fotos neste capítulo estão disponibilizadas abertamente em mais de um local na internet e tiradas por Donna Binder. É possível encontrar estas fotos por vários ângulos diferentes. Por ter sido um evento muito fotografado, muitas fotos encontradas não têm autoria e são de uso comum.

tudo que se tentava retirar dela. E, no lugar, manchar com a vergonha. A metáfora da praga, pertencente a uma minoria que não precisava ser cuidada, mas, muito pelo contrário, aniquilada, vem junto à ideia de que pragas são julgamentos sobre a sociedade, uma sociedade imunda e depravada. Os corpos desses homens gays não importavam ao governo dos EUA, a matéria que se degradava rapidamente não tinha algum significado para o governo republicano de Ronald Reagan, um ator Hollywoodiano, que sempre se gabou usar de suas habilidades como ator para enganar a população. A doença não tratada pelo governo de Reagan é tratada no palco como algo a ser pensado e seus efeitos como algo a serem pesados. Os três dramaturgos sob escrutínio, Larry Kramer, Tony Kushner e Matthew Lopez, se preocupam com a responsabilidade moral das pessoas durante momentos de repressão política. Eles discutem, analisam, criticam e, sobretudo, sugerem que uma mudança precisa acontecer logo. Assim, constroem suas peças baseando-se em discussões políticas muito fortes; no entanto, estas discussões, mesmo que desconfortáveis, fazem parte da história. Noam Chomsky sempre nos lembra que os EUA esquecem que toda ação gera uma reação, e que política não pode somente ser feita focando no presente – política é parte da história.

No início da década de 1980, como os sintomas da infecção demoravam para se desenvolver, muitos gays, em sua maioria do sexo masculino, acabavam infectados pela doença antes de sua identificação como uma doença epidêmica. Muitas pessoas acreditam que aquela epidemia se tornou uma ameaça tamanha porque o governo e a sociedade ficaram indiferentes, além do que ainda havia a própria negação da comunidade gay. Foram necessários quatro anos após a descoberta do vírus para que o presidente Ronald Reagan mencionasse a aids em público. Somente em 1985, e quase 600 mortes de americanos depois, para que o *The Times* desse a ela uma manchete de primeira página. Como uma forma de quebrar o silêncio a respeito da epidemia, a ACT UP foi formada em Nova York na primavera de 1987. ACT UP significa *AIDS Coalition to Unleash Power* [Coalizão da aids para Libertação

do Poder]. Esta organização cresceu e seus membros variavam de ativistas a observadores casuais, doentes, familiares e amigos. A fundação da ACT UP foi um momento muito importante na história da aids, pois doentes puderam organizar uma revolução política e investigativa sem a ajuda governamental. A ACT UP exigia mais dinheiro para a pesquisa e tratamento da aids, remédios mais eficientes e uma maior conscientização sobre a doença, além de programas de educação sexual. Para tal, a ACT UP liderou passeatas e várias outras atividades para chamar a atenção real do povo sobre o que estava acontecendo. É difícil lembrar agora como foi criminosamente inepta a reação do *establishment* a uma doença que afetava desproporcionalmente os homens gays. O Congresso estadunidense, sem querer reconhecer o problema, anexou cláusulas *antiqueer* aos orçamentos de saúde pública, enquanto alguns estados consideravam propostas para colocar em quarentena as pessoas com HIV positivo. Também é difícil lembrar que na noite em que a ACT UP foi fundada, em 1987 - seis anos de epidemia e 15.000 mortes americanas depois - ainda não havia uma única pílula no mercado para prescrição.



Esses homens e mulheres tinham pouco em comum, além do que os cientistas políticos chamam de *linked fate*: todos os presentes nessas reuniões conheciam alguém que estava morrendo ou que já havia morrido, ou, então, eles próprios estavam marcados para morrer. Sem liderança formal (ao contrário de muitos movimentos de direitos civis que vieram antes, mas muito parecido com a maioria dos grupos de protesto de hoje), a ACT UP era o tipo de praça pública caótica com que os roteiristas de Hollywood poderiam sonhar, uma democracia ateniense indisciplinada em que as ideias eram debatidas e na qual as pessoas pensavam - e gritavam, e choravam - em voz alta. Era onde a raiva era convertida em ação. Os protestos eram planejados para quase todas as semanas, contra alvos que iam da prefeitura a Wall Street, de hospitais a abrigos para sem-teto. Brandindo faixas e pôsteres instantaneamente icônicos - como o cartaz que advertia "Silêncio = Morte" - os membros do grupo assumiram o controle dos noticiários noturnos e fecharam o Grand Central Terminal e a Catedral de St. Patrick em intervenções altamente fotografadas que comprovaram a eficácia de seus métodos e de suas mensagens orientadas pelo espetáculo. O mundo do espetáculo fazia parte de sua estratégia de guerra. Nem mesmo a revista *Cosmopolitan* foi poupada, ou os Mets (os primeiros a dizerem às mulheres jovens que elas não corriam risco, e os últimos de forma mais oportunista: aparecer no estádio fez com que a mensagem deles - "Homens, usem camisinhas ou caiam fora!" - fosse exibida em rede nacional de televisão). A ACT UP era o lugar para encontrar um senso de empoderamento, se não o próprio poder.

### **Corpos performáticos**

Judith Butler em *Bodies that Matter*, de 1993, alega que os corpos não são de fato miméticos ou representativos de seu próprio significado, isto é, o signo não é um reflexo no espelho, os corpos são produtivos, performativos, tanto que o ato significante delimita o corpo, que é anterior a qualquer significado. Ao levar em

consideração a performatividade do corpo, Butler traz a questão da negação da mimese para o corpo, a unicidade dele faz parte do jogo teatral entre significar (importar) e ser matéria (coisa). Há um *double play* enquanto o corpo do ator se desconstrói em duplos não miméticos. Figurar no palco uma crise é, para todos os dramaturgos sob escrutínio, fundir-se com a performance, ao mostrar que a tragédia pessoal de cada um pousa além de si mesmo. O significado do corpo adoecido não é mimético, é metafórico, nas palavras de Sontag. A performance como metáfora faz significar a existência de uma doença mortal que, ignorada pelos que detêm o poder, perde seu significado. Me parece que a figura do feminino em Butler, e sua exploração inicial de Irigaray lendo Platão, se aproxima destes corpos doentes que não podem performar, que não podem ser. A escolha por um vocabulário teatral da pensadora estadunidense, algo que é nítido em seu último ensaio “Queer trouble”, evoca justamente a possibilidade desse diálogo entre a não-performance do corpo adoecido e sua tradução na teatralidade da política *queer*. Como descreve Butler:

Opor o teatral ao político dentro da política *queer* contemporânea é, eu argumentaria, uma impossibilidade: a “performance” hiperbólica da morte na prática do “die-ins” e a “outness” teatral pela qual o ativismo *queer* rompeu a distinção entre espaço público e privado proliferou locais de politização e conscientização sobre a AIDS em toda a esfera pública.<sup>2</sup> (Butler, 1993, p. 177).

O corpo doente representa o corpo alheio, a figura do desencarnado (seres fantasmagóricos?), o corpo que não é corpo, mas uma figura em crise, uma figura que cria uma crise que não consegue totalmente controlar.

---

<sup>2</sup> To oppose the theatrical to the political within contemporary queer politics is, I would argue, an impossibility: the hyperbolic “performance” of death in the practice of “die-ins” and the theatrical “outness” by which queer activism has disrupted the closeting distinction between public and private space have proliferated sites of politicization and AIDS awareness throughout the public realm (Todas as traduções são minhas).

A crescente teatralização do ódio político em resposta à desatenção mortal dos formuladores de políticas públicas sobre a questão da AIDS é alegorizada na recontextualização do “queer” de seu lugar dentro da estratégia homofóbica de abjeção e aniquilação para uma separação pública e insistente dessa interpelação do efeito da vergonha. Na medida em que a vergonha é produzida como o estigma não apenas da AIDS, mas também da homossexualidade, em que esta última é entendida por meio de causalidades homofóbicas como a “causa” e a “manifestação” da doença, o ódio teatral faz parte da resistência pública a essa interpelação da vergonha. Mobilizado pelos ferimentos da homofobia, o ódio teatral reitera esses ferimentos precisamente por meio de uma “encenação”, que não se limita a repetir ou recitar esses ferimentos, mas também emprega uma exibição hiperbólica de morte e ferimentos para subjugar a resistência epistêmica à AIDS e aos gráficos do sofrimento, ou uma exibição hiperbólica de beijos para quebrar a cegueira epistêmica a uma homossexualidade cada vez mais gráfica e pública.<sup>3</sup> (Butler, 1993, p. 178).

Susan Sontag em “Aids e suas metáforas” (1989) abre seu ensaio considerando a possibilidade da não interpretação desta metáfora. Ao afirmar que todo o pensamento é metafórico, logo, interpretativo, ela briga com a questão da não interpretação ao

---

<sup>3</sup> The increasing theatricalization of political rage in response to the killing inattention of public policy-makers on the issue of AIDS is allegorized in the recontextualization of “queer” from its place within homophobic strategy of abjection and annihilation to an insistent and public severing of that interpellation from the effect of shame. To the extent that shame is produced as the stigma not only of AIDS, but also of queerness, where the latter is understood through homophobic causalities as the “cause” and “manifestation” of the illness, theatrical rage is part of the public resistance to that interpellation of shame. Mobilized by the injuries of homophobia, theatrical rage reiterates those injuries precisely through an “acting out”, one that does not merely repeat or recite those injuries, but also deploys a hyperbolic display of death and injury to overwhelm the epistemic resistance to AIDS and to the graphics of suffering, or a hyperbolic display of kissing to shatter the epistemic blindness to an increasingly graphic and public homosexuality.

mesmo tempo que interpreta o significado bélico do vocabulário usado para falar sobre doença, levando em consideração o que outrora foi uma guerra contra a doença, agora é uma guerra contra a sociedade. Para a pensadora:

A metáfora implementa a maneira como as doenças particularmente temidas são vistas como um “outro” alienígena, como os inimigos são na guerra moderna; e a mudança da demonização da doença para a atribuição de culpa ao paciente é inevitável, independentemente de os pacientes serem considerados vítimas. As vítimas sugerem inocência. E a inocência, pela lógica inexorável que governa todos os termos relacionais, sugere culpa<sup>4</sup> (Sontag, [1989] 2020, p. 99).

Sontag claramente conversa com Butler ao levar em consideração a dualidade *representação* e *performance*. A performance da morte (ou da possibilidade deste acontecimento), referida por Butler, dialoga com a questão interpretativa de Sontag em seu ensaio “Contra a interpretação”, de 1966. *Representar* e *performar* são palavras intercambiáveis e, segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009, p. 1472), *performar* é interpretar, assim, a interpretação metafórica dada à doença *performa* nos mais variados palcos, ou corpos no mundo. A encenação teatral, então, através do ativismo político, serve a um propósito: o de demonstrar publicamente (*performar*) sua visão de mundo (*interpretar*). Sontag, anteriormente a Butler, considerava ser a interpretação a vingança do intelecto contra o mundo. Para ela:

[...] Interpretar é empobrecer, esvaziar o mundo – para erguer um mundo paralelo de “sentidos”. É converter o mundo neste mundo.  
[...] O mundo, nosso mundo, já está suficientemente esvaziado,

---

<sup>4</sup> The metaphor implements the way particularly dreaded diseases are envisaged as an alien “other, as enemies are in modern war; and the move from the demonization of the illness to the attribution of fault to the patient is an inevitable one, no matter if patients are thought of as victims. Victims suggest innocence. And innocence, by the inexorable logic that governs all relational terms, suggests guilt.

empobrecido. Acabemos com todas as suas duplicatas, até voltarmos a vivenciar de maneira mais imediata o que temos (Sontag, [1966] 2020, p. 21).

E é provavelmente através da mencionada raiva teatral e do ativismo político que se reinterpreta o governo do mal (esvaziado e empobrecido, também intelectualmente) de uma maneira mais imediata.

Sontag ainda lembra que no caso da aids o inimigo não só vem de fora, mas é um inimigo sujo e invisível que invade os corpos, fazendo-os definhar vagarosamente. Um agente infeccioso que vem do lado de fora. Analogamente, o inimigo demoníaco que morava na floresta puritana. São os fantasmas dos mortos nessas três peças a representação desse inimigo demoníaco?<sup>5</sup>

### **A herança da morte em corações adoecidos**

Larry Kramer foi quem liderou vários homens gays na luta contra a aids e, em 1982, cofundou a *Gay Men's Health Crisis*, primeira organização de apoio a portadores do vírus HIV. Kramer foi demitido do grupo um ano depois, após sua retórica acusatória causar um rebuliço dentro do grupo, mas, em 1987, foi ele quem ajudou a fundar o ACT UP. Ao publicar seu ensaio "1.112 and Counting" [em tradução livre, "1.112 e contando"], Kramer argumentou que: "Se este artigo não o despertar para o ódio, a fúria, a raiva e a ação, os gays não têm futuro nesta terra", escreveu Kramer. "A menos que lutemos por nossas vidas, morreremos." Kramer também foi quem escreveu a peça *The Normal Heart* (1985), uma peça autobiográfica que conta a história de homens gays que, devastados pela doença, morreram no mais profundo esquecimento. Kramer foi o primeiro dramaturgo a colocar a doença no palco e mostrar ao espectador, em uma forma

---

<sup>5</sup> Apesar de eu considerar importantíssima a questão dos fantasmas nas peças sob escrutínio, este capítulo não abarcará a questão da fantasmagoria.

bem direta, o que era a aids e o sofrimento a que a comunidade gay se submetia. As perdas de pessoas amadas, a tristeza, o medo da morte, o medo da doença, o governo de Reagan que ignorou aquelas pessoas à beira da morte, Kramer colocou no palco.

Tony Kushner, em *Angels in America* (1993), colocou a doença no palco novamente e mostrou como ela afetava não somente o doente, mas todos à sua volta. *Angels* é uma peça capaz de transformar a percepção de pessoas comuns e trazer a aids à luz, transformando-a em algo impossível de ignorar. Para o dramaturgo, *Angels* tem uma ligação muito forte com os últimos anos da eclosão da aids nos EUA, com a conscientização do público, com o nível criminoso de negação que a epidemia trouxe e com o fato de ele querer, de alguma forma, trazer estes problemas para o palco, tornando, assim, o público consciente desta negação. Quando *Angels* foi encenada pela primeira vez em 1993 na Broadway, a peça mostrava o crescimento da aids, o processo de luto entre as mais variadas comunidades e a possibilidade de juntar muitas pessoas a fim de fazê-las perceber o que estava acontecendo. Curiosamente, para o dramaturgo, *Angels* não é e nunca foi uma peça sobre a aids; consequentemente também não é uma peça sobre a comunidade gay. O seu objetivo nunca foi levantar uma bandeira e tentar conscientizar as pessoas do problema, e sim abordar o fato de se estar vivo em momentos de confusão, sobre estar vivo no momento presente e como as milhares de pessoas que sofriam com aquela doença se sentiam. Ou seja, uma peça sobre a catástrofe que a presidência de Ronald Reagan foi na verdade - uma perversão ideológica terrível que aconteceu durante os anos de 1980. *Angels* não foi a única peça de Kushner a tratar desse assunto ou da dor devastadora que a peça causou, não somente para a comunidade gay, mas para todos que sofreram e morreram da doença na década de 1980.

Em *The Inheritance* (2018), Matthew Lopez evoca, assim como Kramer e Kushner anteriormente a ele, questões políticas que trazem à tona a memória do que foi aquele início brutal da luta entre a comunidade gay e o governo estadunidense. Como se faz

notório, o Brasil e os Estados Unidos compartilharam algumas semelhanças de contexto político nos últimos anos. Ambos foram governados por figuras populistas da extrema direita, e que foram vocais contra os direitos das minorias. A trama, portanto, se passa nos EUA, e o que se discute ali são elementos da política estadunidense, ainda que seja possível imaginar a peça se passando no Brasil contemporâneo. Donald Trump ainda não havia vencido as eleições de 2016, e a perspectiva de ele conquistar uma das posições mais poderosas do mundo assusta os personagens, pois coloca em xeque os seus direitos alcançados sob tão duras penas. Em *A Herança*, seus personagens exploram essas novas liberdades num mundo em que já existe a Prep (Profilaxia Pré-Exposição ao HIV) e tratamentos eficazes contra o vírus. Há claramente uma exploração desenfreada da sexualidade, que remete a tempos anteriores à doença, pois trazer esse passado de libertinagens é importante. Não me resta dúvida que os medos e os questionamentos de hoje sejam outros, mas a dúvida que gira em torno do que vem a seguir para essa geração, sob uma clara ansiedade em relação a um futuro, novamente incerto, ameaçado por uma possível eleição de um representante Republicano contrário aos direitos LGBTQIAPN+, ainda se faz premente.

Ao final do primeiro ato da parte I de *The Inheritance*, Walter, em uma conversa com Eric sobre o que era viver nos EUA na década de 1980 e o significado da casa de campo, que viria a ser herdada por ele, explica que ela foi a última morada de todos os seus amigos, conhecidos e eventualmente estranhos, que estavam à beira da morte. E todos viriam a morrer naquela casa com a frondosa cerejeira na frente. Peter West, amigo de Walter, e o primeiro a morrer ali, foi a razão pela qual o marido de Walter, Henry Cox, transferiu a propriedade para ele. A *linked fate* se faz óbvio quando Walter demonstra, de uma forma quase figurativa, o que era ainda estar vivo:

Eric - Não consigo imaginar como foram esses anos. Nem mesmo sei como... posso entender o que foi. Mas não consigo sentir o que foi.

Walter - Diga-me o nome de um de seus amigos mais próximos.  
Eric - Tristan.  
Walter - Imagine que Tristan está morto. Diga o nome de outro.  
Eric - Jasper.  
Walter - Jasper também está morto.  
Eric - Jason.  
Walter - Jason está no St. Vincent há duas semanas. A toxoplasmose o deixou com demência.  
Eric - Jason, seu marido.  
Walter - Como eles não podem se casar legalmente, o abandono é mais simples. Jason o deixou.  
Homens jovens - Patrick está morto.  
Alex está morto.  
Colin está morto.  
Lucas está morto.  
Zach está morrendo de *pneumocystis carinii*.  
Chris está saudável.  
Seu parceiro acabou de ser diagnosticado.  
Você acabou de visitar Mark no hospital. Hoje à noite você visitará Will.  
O funeral de Eddie será amanhã.  
O corpo de Michael está coberto de lesões de KS.  
Jeffrey está infectado, mas assintomático.  
Sati está morto.  
Daniel está infectado.  
Stephen está infectado.  
O parceiro de Brian tem neuropatia periférica. Ele grita de dor ao menor toque.  
Scott está em Paris, na esperança de conseguir o HPA-23.  
Javier foi morrer na casa de sua mãe.  
A família de Jonathan não o aceita de volta.  
Brandon está morto.  
Matthew está morto.  
Leo está infectado.  
Kurt está infectado, mas não sabe disso.  
David, seu parceiro, descobrirá primeiro.  
A irmã de Frankie liga para você para dizer que ele morreu.  
Adam desapareceu completamente.

Phillip está morto.

Trevor está morto.

Kevin está infectado (Lopez, 2018, p. 63 -64).<sup>6</sup>

A crueza deste diálogo põe em cena, de forma bem clara, o que Susan Sontag considera em seu ensaio “Contra a interpretação” (1966): não existe a necessidade de tentar encontrar um significado para o que está sendo colocado no palco, a morte - por uma doença, considerada vergonhosa pela forma conhecida de transmissão, e sem cura - como ela é.

No entanto, é somente ao final da 1ª parte da peça, quando Eric Glass chega finalmente à casa, uma casa assombrada por todos os fantasmas de um passado não tão longínquo, todos os herdeiros da aids, dos mortos pela aids, das pessoas que, abraçadas por Walter, morreram naquela casa de campo, que se faz compreensível a necessidade de *The Inheritance* em 2018. A cena curta, mas muito forte e talvez bastante claustrofóbica, coloca no palco a necessária memória das ansiedades de um passado que não pode ser relegado ao esquecimento. A seguir:

---

<sup>6</sup> Eric – I can’t imagine what those Years were like. I don’t even know how to... I can understand what it was. But I cannot possibly feel what it was./Walter – Tell me the name of one of your closest friends./Eric – Tristan./Walter – Imagine that Tristan is dead. Name another./Eric – Jasper./Walter – Jasper is also dead./Eric – Jason./Walter – Jason has been at St. Vincent’s for two weeks. The toxoplasmosis has left his with dementia./Eric – Jason, his husband./Walter – Because they cannot legally be married, abandonment is simpler. Jason has left him./Young men (variously) – Patrick is dead. Alex is dead. Colin is dead. Lucas is dead. Zach is dying from *pneumocystis carinii*. Chris is healthy. His partner has just been diagnosed. You just visited Mark in the hospital. Tonight you will visit Will. Eddie’s funeral is tomorrow. Michael’s body is covered with KS lesion. Jeffrey is infected but asymptomatic. Sati is dead. Daniel is infected. Stephen is infected. Brian’s partner has peripheral neuropathy. He screams in pain at the lightest touch. Scott is in Paris, hoping to get HPA-23. Javier went home to die in his mother’s house. Jonathan’s family won’t take him back. Brandon is dead. Matthew is dead. Leo is infected. Kurt is infected but he doesn’t know it. David, his partner, will find out first. Frankie’s sister calls you to tell you he’s died. Adam has disappeared altogether. Phillip is dead. Trevor is dead. Kevin is infected.

Homem - Walter, é você?

Eric - Não, eu...

Homem - Me desculpe. Por um momento, pensei que você fosse o Walter. Você tem o jeito dele de andar pela casa.

Eric - Eu sou o Eric.

Homem - Eric Glass?

Eric - Sim, é isso mesmo. Como você...

*De repente, os vários cômodos da casa começam a se encher de jovens. A casa está cheia de fantasmas.*

Homem - É um prazer conhecê-lo finalmente. Ouvimos falar muito de você.

Eric - Eu? Quem é você?

Homem - Eu sou o Peter.

Eric - Peter?

Homem - Peter West. Sou amigo do Walter. Bem-vindo ao lar, Eric.<sup>7</sup> (Lopez, 2018, p. 151-152).

Esta cena, quando colocada no palco, se fixa nesta última rubrica quando os fantasmas enchem os cômodos metafóricos da casa. É aqui que os mortos pela aids – cujas almas não conseguiram escapar dali – se apresentam para Eric. Em um palco minimalista, sem cenários, um a um entram em cena (aqui no Brasil, os fantasmas vieram da plateia), falando o seu nome em voz alta para Eric. Em *The Inheritance* (2018), ao contrário ao que acontecia em *The Normal Heart* (1985), os mortos não ficariam esquecidos. Ao se nomearem, os fantasmas trazem a lembrança das ruínas do passado, nos termos de Walter Benjamin, em seu ensaio “Sobre o conceito da história”, de 1940. Ao se nomearem, os fantasmas

---

<sup>7</sup> Man – Walter, is that you?/Eric – No, I.../Man – I’m sorry. I thought you were Walter for a moment. You have his way of walking around the house./Eric – I’m Eric./Man – Eric Glass?/Eric – Yes, that’s right. How did you.../Suddenly, the various rooms of the house start to fill with young men. The house is filled with ghosts./Man – It’s so nice to finally meet you. We’ve heard so much about you./Eric – Me? Who are you?/Man – I’m Peter./Eric – Peter?/Man – Peter West. I’m a friend of Walter’s. Welcome home, Eric.

lembram o espectador de que eles são reais, de que fantasmas existem, e retornam para assombrar o presente.

À guisa de conclusão, todas as três peças rapidamente analisadas neste capítulo tentam, a duras penas, não só dar conta do conflito em relação às ansiedades do passado, mas demonstrá-las também no palco da vida. A questão da doença como metáfora apontada por Sontag, ao conversar com a ideia da dualidade *representação* e *performance* de Butler, lembra a necessidade de *demonstrar/performar*, para talvez ser possível interpretar e entender o mundo através da inevitabilidade do ativismo político. Em 1985, quando Larry Kramer escreveu *The Normal Heart*, no auge da crise com o governo, ele queria mostrar para as pessoas nos EUA o problema pelo qual os gays estavam passando; Tony Kushner, poucos anos depois, em 1991, em *Angels in America*, reprisa os questionamentos de Kramer, pois para este dramaturgo demonstrar ainda era a única maneira de fazer o governo entender que ainda se morria de aids, e agora não era somente a comunidade gay. Em 2018, Matthew Lopez, em *The Inheritance*, leva seu público a fazer uma viagem ao passado, a um passado arruinado e cheio de herdeiros da aids, fantasmas que não conseguem se afastar de histórias que para eles ainda eram inacabadas, afinal de contas, ainda não existe cura para a doença. Este passado nunca deve ser esquecido, por ser um passado que, infelizmente, se recusa a morrer.

Bem-vindo ao lar, espectador.

## Referências

ACT UP. *On-line* em: <http://www.actupny.org/>. Acesso em: 18 out. 2024.

BENJAMIN, Walter. "Sobre o conceito da história". In: *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. Vol. 1. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

BOAL, Augusto. *O teatro do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2019.

BUTLER, Judith. *Bodies that Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. Nova York: Routledge, 1993, 2011.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KRAMER, Larry. *The Normal Heart and The Destiny of Me*. Nova York: Grove Press, 2014.

KRAMER, Larry. "1.112 and Counting". *Online em: <https://www.losangelesblade.com/2020/05/27/march-27-1983-1112-and-counting/>*. Acesso em: 18 out. 2024.

KUSHNER, Tony. *Angels in America: A Gay Fantasia on National Themes*. Nova York: Theater Communications Group, 1994.

LOPEZ, Matthew. *The Inheritance*. London: Faber & Faber, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *The Emancipated Spectator*. Nova York: Verso, 2011.

SONTAG, Susan. *Illness as metaphor and AIDS and its Metaphors*. Nova York: Picador, 1990.

SONTAG, Susan. *Contra a interpretação e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

WMAGAZINE. *Online em: <https://www.wmagazine.com/culture/-finkelstein-silence-equals-death-image-poster-act-up-interview>*. Acesso em: 20 out. 2020.



**A formação do  
artista-docente-pesquisador**



# FORMAÇÃO DO ARTISTA-DOCENTE-PESQUISADOR: A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA PARA O LICENCIANDO EM TEATRO

João Alfredo Martins Marchi

## Introdução

O presente texto tem como objetivo dissertar acerca de alguns aspectos que consideramos pertinentes na relação entre formação de um artista-docente-pesquisador partindo da pesquisa como um elemento potente neste processo. Para tal, argumentamos inicialmente acerca de alguns marcos que buscaram investigar a relação entre sujeito e objeto nas artes e entre a arte e a pesquisa focalizando como elemento principal as artes da cena, como por exemplo, a investigação baseada em artes – IBA, a pesquisa baseada em artes – PBA e a pesquisa educacional baseada em artes – PEBA. Sobre esta última, aprofundamos alguns aspectos que, em nosso entendimento, contribuem significativamente para um artista-docente-pesquisador ao trazerem um olhar mais subversivo (Brandão, 2006) para pensarmos na arte como um processo de investigação que se dá ao mesmo tempo em que o artista está criando e fruindo sua ação artística e que considera outras experiências e saberes também como pesquisa. Portanto, ideamos ainda acerca de alguns instrumentos potentes para dar conta dos dados criados nas investigações artística e finalizamos nossa análise abordando a a/r/tografia e a prática como pesquisa, como um percurso metodológico híbrido, vivo, e que pode permitir a visibilização (Santos, 2010) de outros saberes existentes, seja na prática artística do sujeito ou em suas experiências docentes, entretanto, tendo como fio condutor a busca de um olhar que dialogue e que contemple esses

aspectos como sendo parte de um processo investigativo permanente, criativo, inventivo e crítico-reflexivo.

### **O sujeito, o objeto e a arte**

Ao pensarmos na relação entre sujeito e objeto, em artes, entendemos como pertinente conceituar a própria definição destes conceitos no campo das ciências. Sobre este aspecto, segundo Triviños (1987), a definição de sujeito e objeto ao pensarmos na história ocidental da pesquisa, inicia-se com a curiosidade do indivíduo em explicar os fenômenos da natureza, suas causas e efeitos o que se deu, inicialmente, a partir do empirismo. De modo resumido, destacamos que as primeiras tentativas de explicar os fenômenos estavam embasadas no mito aliado a formas religiosas para explicar a existência da natureza e da humanidade (Mori, 2016, p. 27). Tal período, denominado como pré-filosófico tinha como repostas, muitas vezes, seres sobrenaturais e forças superiores.

Posteriormente, houve a necessidade de buscar um novo modo de explicar a natureza baseado na razão, o que constituiu alguns conceitos que fundamentaram diferentes matrizes metodológicas. Aqui surge uma primeira divisão entre fenômenos e objetos de ordem ideal e material e na busca por entender a relação entre consciência e realidade emergem dois grupos: os idealistas e os materialistas. Nosso intuito aqui não é pormenorizar cada aspecto dessas correntes, mas sim evidenciar que o modo que a ciência buscou investigar os fenômenos e validá-los acarretou num pensamento hegemônico e cartesiano que visava separar sujeito e objeto com o intuito de que a análise fosse a mais imparcial possível. Podemos definir essa forma como “paradigma tradicional” que se caracterizou, a partir de um pensamento denominado positivista que, segundo Crema (1989) compreende as seguintes propriedades:

importância da experiência adquirida apenas pelos cinco sentidos humanos; raciocínio lógico e dedutivo; busca da ordem,

conformidade, uniformidade e objetividade; relações causais entre os eventos; reversibilidade; regularidade e controle; observador (sujeito) neutro e imparcial (Crema, 1989, p. 41).

Com isso há uma separação não só entre sujeito e objeto, mas também entre objetividade e subjetividade. Entretanto, no referido a área das artes, especificamente no contexto brasileiro, vemos que essa separação entre o pensar e o fazer veio com a colonização europeia, a partir dos conservatórios, o que acarretou num colonialismo acadêmico em que “o conhecimento é diretamente associado a formas literárias e à observação externa analítica e antropológica” (Scialon e Fernandes, 2022, p. 19) o que marginalizou diferentes saberes, principalmente saberes orais, locais e saberes corporalizados como objetos de pesquisa. Fernando Hernández (in: Dias e Irwin, 2023) corrobora com essas afirmações ao apontar que

Desde o empirismo, inicialmente, e o positivismo, mais tarde, estabeleceram-se as bases do denominado método científico, naturalizou-se uma relação de caráter unívoco entre pesquisa científica e investigação. Nesse vínculo, a pesquisa científica seria aquela que, de uma maneira ou de outra, se sustenta na observação, que se supõe objetiva de um fenômeno, e mediante a aplicação de uma série de mecanismos de controle e fiabilidade. As condições desse tipo de investigação devem gerar resultados que possam ser reproduzíveis, verificáveis, extrapoláveis, generalizáveis e aplicáveis. Essa visão da pesquisa científica pode-se localizar dentro da corrente dualista que marcou o pensamento ocidental durante quase trezentos anos e que significou, por exemplo, aceitar como necessária a separação entre o sujeito que observa e pesquisa, o objeto observado, e o que se pesquisa (Hernández, 2023, p. 43, in: Dias e Irwin, 2023).

Como consequência desse contexto, as ciências experimentais ganharam maior notoriedade no campo da investigação e essa hegemonia da racionalidade projetou-se para outros campos de

investigação, o que só vai ser questionado posteriormente com a crise do positivismo e do cientificismo (Ibáñez, 2004). Para Mori (2016) não é possível separar o sujeito do objeto visto que num movimento de reconstrução mútua “a própria formação do conhecimento está vinculada à prática social de seus formadores” (p. 22), e a arte, em nosso entendimento, também não pode separar sujeito e objeto, bem como, não cabe dentro desse paradigma, visto que, em arte há um espaço em potencial que contempla aspectos de construção criativa, simbólica e representacional em que “o corpo do pesquisador e seus ‘objetos’ de estudo se encontram juntos nesse espaço potencial e compartilhado [...] é neste espaço intersubjetivo, área compartilhada entre o eu-nãoeu-outro que se dá a prática de pesquisa” (Andrade, 2012, p. 112). Andrade (2012) denuncia ainda que o corpo da ciência, principalmente da ciência clássica – que compreende o paradigma tradicional – é um corpo morto, sem intencionalidade, um corpo/coisa, ideal e propício ao distanciamento o que não dialoga com a construção de conhecimento em arte e educação.

Corroborando com tal afirmativa, concordamos que “no plano do conhecer, a primeira característica do objeto é a de aparecer. O homem não cria o real, ele o recebe como uma presença. Sua percepção se abre ao mundo. Percepção finita. Toda visão é um ponto de vista” (Japiassu, 2008, p. 9) e em arte, muitas vezes o objeto é o próprio sujeito, o que demanda uma visão de pesquisa baseada numa ideia de composição e assim, o método de pesquisa “se sobrepõe de lateralidades com as quais compara, mede e confere sua experiência com a prática e os procedimentos de composição de outros autores” (Andrade, 2012, p. 115).

### **Investigações baseadas em arte**

É sob esta perspectiva da indissociabilidade entre sujeito e objeto que ideamos acerca do conceito de teatro como temática científica – TTC que reside na possibilidade de se conhecer a ciência a partir de uma abordagem mais humanista entrelaçando pelo

menos três campos: ciência, educação e arte (Andrade, 2012). Tal modo de pensar a arte como pesquisa, tem como marco temporal a década de 70 tendo como um dos principais expoentes o trabalho de Elliot Eisner (1988) que entende que em toda atividade artística existe um propósito investigativo. Barone e Eisner (2006) também discutem o conceito de investigação baseada em arte – IBA que é vista como um tipo de pesquisa de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos diversos para dar conta de práticas de experiência em que tanto o investigador, como os leitores do trabalho e a interpretação das experiências investigadas desvelam saberes antes invisibilizados (Santos, 2010) por formas tradicionais de pesquisa. Tal modo de criar conhecimento parte de uma ideia de pesquisa viva que pretende mais sugerir perguntas do que dar respostas e que se permitem utilizar, inclusive, diferentes modos de apresentar esses saberes que não apenas textuais.

Aliado a IBA, temos conceitos semelhantes, como a pesquisa baseada em arte – PBA e a pesquisa educacional baseada em arte – PEBA:

O argumento-chave para essas metodologias é que elas, [...] rompem, complicam, problematizam e incomodam as metodologias normalizadoras e hegemônicas, que são aquelas que estabelecem, formatam, conduzem, concebem e projetam o conceito de pesquisa acadêmica em artes, educação e arte educação. A PBA e PEBA buscam deslocar intencionalmente modos estabelecidos de se fazer pesquisa e conhecimento em artes, ao aceitar e ressaltar categorias como incerteza, imaginação, ilusão, introspecção, visualização e dinamismo (Dias, 2023, p. 24 in: Dias e Irwin, 2023).

Acerca desses elementos evidenciados, mais uma vez compreendemos que o artista-docente-pesquisador, ao entrar em contato com a PBA e com a PEBA, pode identificar e criar formas de pensar a pesquisa, visto que, durante a ação artística e suas experiências docentes, se mostram latentes, muitas vezes, questões que vão para além do concreto, como por exemplo o contexto em que tal ação está sendo produzido, as histórias das pessoas envolvidas no

processo, o dinamismo do processo de criação e do processo educativo e outros marcadores que tornam cada ação única.

Em suma, a PBA e a PEBA são atos criativos e inventivos de se fazer pesquisa em arte ao possibilitarem diferentes experimentações que buscam refletir a riqueza e a complexidade advindas da arte como sujeito/objeto de pesquisa. Aqui, utilizamos o termo sujeito/objeto por compreender que em arte essa linha entre o pesquisador, sua arte e sua prática docente é bastante “borrada” sendo muitas vezes, o próprio sujeito o objeto da pesquisa. Mas há outras definições que também se enquadram nesse processo, ainda mais ao pensarmos na ação artística e/ou, por exemplo, na ação performática; aqui podemos considerar também a ideia de corpo-sujeito (Costa, 2016) em que as experiências dos sujeitos se tornam os caminhos poéticos da própria pesquisa. O autor, analisa o conceito de sujeito de experiência de Larrossa e o conceito de experiência de Dewey, que considera tanto a influência do meio no sujeito, como o modo como isso interfere em seu fazer, em seu ver e em seu expressar e infere que:

Nesse estado de experiência, um atravessamento de memórias afetam o corpo a potência e a poética do instante, do acontecimento. Algo acontece nesse lugar da ação performática, onde experiência é um encontro e uma relação com o objeto da experiência em questão, exigindo clareza e diferença (ausência – aquilo que não está em voga) (Costa, 2016, p. 55).

A partir disso, entendemos que outra contribuição para o artista-docente-pesquisador em Artes Cênicas é a de valorizar as suas próprias experiências e entender que elas geram saberes locais (Santos, 2010) importantes para a pesquisa e para a sua própria trajetória, visto que trazem consigo particularidades e atravessamentos que tornam a investigação um caminho plural e, ao dialogarmos com o campo da ciência, por exemplo, vemos que esses olhares sobre a ação artística como pesquisa, se tornam

complexos justamente por apresentarem formas que subvertem o entendimento sobre a própria pesquisa em si.

### **A/r/tografia como subversão na pesquisa em Artes Cênicas**

Segundo Brandão (2006) pesquisar Artes Cênicas demanda um pacto subversivo e:

No caso do teatro, o método da subversão, seria um recurso importante para a construção da identidade de um fazer, liberto do fantasma da cientificidade derivado do poder das ciências exatas. A partir dele é que se poderia qualificar a pesquisa teatral como qualitativa e não quantitativa, condição que resulta necessariamente na consideração da metodologia como o reconhecimento da multiplicidade (Brandão, 2006, p. 110).

Para Brandão (2006) a proposta de subversão é entender que o método é a pesquisa em si e, corroborando com tal visão, destacamos como outra possibilidade metodológica para a pesquisa em arte e, especificamente, em teatro, a a/r/tografia que tem como finalidade o desenvolvimento de inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento. A palavra brinca com a metáfora A/R/T (artista/artist, pesquisador/researcher e professor/teacher). Aqui, é possível apontar a a/r/tografia como um caminho que pode contribuir significativamente para a visibilização (Santos, 2010) dos saberes do próprio artista que também é investigador de suas ações artísticas e de suas práticas educativas, visto que:

A/r/tografia é uma pesquisa viva, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais. Nesse sentido, o sujeito e a forma de investigação estão em um estado constante de tornar-se [...] Problemas de pesquisa estão imersos nas práticas de artistas, educadores ou artista educadores e, portanto, têm o potencial de influenciar essas práticas no e durante o seu tempo (Irwin, 2023, p. 31 in: Dias e Irwin, 2023).

Neste modo de fazer pesquisa em arte, o processo de investigação se torna tão ou mais importante que a representação dos resultados alcançados. A pesquisa é viva, pois entende que abordam questões de um tempo determinado e que sempre haverá novas perguntas a serem respondidas. Ela é viva também ao propor uma conversa relacional entre arte, texto, prática, teoria, dados, ideias, processos, entre outros, com foco em criar compreensões através desse modo inventivo de produzir conhecimento. Assim, vemos que para o artista/docente/pesquisador que utiliza a a/r/tografia como processo e método, estar implicado nesse procedimento significa “indagar no mundo através de um contínuo processo de fazer arte em qualquer forma artística e escrita de maneira que não estejam separadas nem sejam ilustração uma da outra” (Irwin, 2006, p. 28) mas, pelo contrário, fazer com que arte e pesquisa “estejam interconectadas e entremeadas umas às outras para criarem significados novos e/ou relevantes” (Irwin, 2006, p. 28); aqui vemos uma das principais contribuições para a formação do artista/docente/pesquisador, pois entender o hibridismo e as possibilidades de conexão entre arte, pesquisa e docência pode gerar um olhar muito mais sensível e crítico-reflexivo e, mais que isso, também curioso sobre suas experiências artístico-investigativas.

Nesse cenário, é possível identificar a importância dessa metodologia a partir diálogo e da retroalimentação (Morin, 2011) entre sujeito e objeto, entre o fazer teatro com a pesquisa em si, entre aspectos subjetivos e objetivos da investigação, entre arte-pesquisa-educação e entre questões inventivas que possam emergir da própria prática de pesquisa, independente do percurso utilizado pelo artista/docente/pesquisador. É possível ainda relacionarmos a pertinência de um pensamento complexo nesse processo entendido como uma rede que mistura ordem e desordem e que

diz respeito, por um lado, ao mundo empírico, à incerteza, à incapacidade de ter certeza de tudo, de formular uma lei, de conceber uma ordem absoluta. Por outro lado, diz respeito a alguma

coisa de lógico, isto é, à incapacidade de evitar contradições (Morin, 2011, p. 68).

Nesse sentido, ao lidarmos com a interrelação entre arte-docência-pesquisa, reconhecer as contradições pode ser justamente um momento de subverter o modo como nos posicionamos e pensamos em nossas ações e um momento de emergência de novos significados para nossas práticas. Aqui, se torna importante para o artista-docente-pesquisador entender que em arte é preciso romper com a lógica de um paradigma tradicional, que vê na contradição o erro e que desconsidera aspectos subjetivos e inventivos ao pensar na pesquisa e na docência.

Outro aspecto pertinente, em nosso entendimento, é a possibilidade do artista-docente-pesquisador perceber que é possível colocar sua ação artística e sua prática educativa em diálogo com outros métodos e técnicas tanto da área da arte, como da área da educação. Para Japiassu (2012) dominar os conteúdos de ambas as áreas torna-se imprescindível para lidarmos com arte e educação, destacando a importância de conhecermos profundamente cada um desses campos de atuação. Em nosso entendimento, é importante, nesse processo não segmentar nem hierarquizar as áreas, mas sim buscar um diálogo horizontal que permita que a pesquisa se dê enquanto processo e não como um produto final.

### **Propostas de práticas entre a/r/tografia e as pedagogias do teatro**

Posto isso, destacamos alguns caminhos possíveis para pensarmos a investigação em arte educação, com ênfase no teatro, como por exemplo, realizar um processo de a/r/tografia tendo como subsídio a teoria dos jogos teatrais de Viola Spolin (2010), com ênfase no jogo de regras e na aprendizagem do jogo teatral, visto que durante os jogos, há, segundo a autora, o aprendizado a partir da experiência e da bagagem cultural dos sujeitos que, ao se envolverem no ambiente de jogo exercitam os níveis intelectuais,

físicos e intuitivo e, especificamente sobre o nível intuitivo, vemos que “só pode responder no imediato – no aqui e agora [...] no momento de espontaneidade” (Spolin, 2010, p. 4); aqui, podemos relacionar a espontaneidade com o conceito de pesquisa viva (Irwin, 2006) e assim, potencializar questões, técnicas, percursos e formas de expressar a investigação partindo de um caminho mais flexível, aberto e que considera diferentes saberes de diferentes campos durante o processo de investigação. Neste sentido, uma ação artística que utilize a teoria de Spolin como subsídio, a partir da a/r/tografia, também pode perceber o que deste processo pode ser tornar emergente enquanto questões que possam gerar curiosidade e que possam ser investigadas, durante a própria ação.

Outro exemplo de abordagem metodológica híbrida a partir da a/r/tografia, pode ser visto a partir da busca em entender questões que possam emergir do jogo dramático proposto por Peter Slade (1954) a partir de um diálogo entre experiências pessoais e emocionais dos sujeitos/jogadores; ou ainda realizar uma prática a/r/tográfica utilizando o teatro como veículo de comunicação, a partir, por exemplo, da abordagem da peça didática de Brecht em que os sujeitos e os próprios leitores da peça se torna co-autores durante o processo. Segundo Koudela (1992, p. 13),

A teoria de ensino-aprendizagem de Brecht é uma pedagogia dialética, que combina elementos indutivos e dedutivos na aprendizagem, colocando à nossa disposição um método de exame e ação sobre a realidade social [...] se constitui como uma pedagogia ou educação política [...] é sobretudo uma contribuição para a educação estética.

Há aqui mais uma vez a retroalimentação (Morin, 2011) entre texto-prática-experiência e, dentro da abordagem a/r/tográfica, a relação entre esses conceitos torna a investigação em arte educação um processo que se constrói e se modifica continuamente atualizando suas questões e as respostas sobre o que está sendo investigado; em analogia com a abordagem da peça didática, na

a/r/tografia também se aprende enquanto se está nela e mais uma vez, defendemos que esse modo de olhar a arte e a pesquisa, se torna um ponto basilar para pensarmos na formação de um licenciando artista-docente-pesquisador em teatro.

Não cabe aqui pormenorizar cada aspecto que dialoga com as perspectivas do campo da pedagogia do teatro, mas sim, evidenciar que mais que teoria, na PBA e PEBA torna-se pertinente o percurso, as relações estabelecidas entre as linguagens, o modo criativo e inventivo de fazer pesquisa e que, por exemplo, na a/r/tografia, o próprio sujeito pode se tornar objeto de sua investigação, o que também demanda uma visão crítico-reflexiva permanente sobre as possibilidades que podem emergir durante a prática investigativa. Segundo Pinto e Moreira (2019), há também que estarmos atentos a um duplo rigor, visto que “além das demandas da investigação científica, realiza-se também uma produção artística” (p. 129-130). Reiteramos que não se trata de hierarquizar ciência, arte e educação, nem tampouco substituir uma pela outra, mas sim buscar um diálogo horizontal entendendo que durante a pesquisa, durante uma ação educativa e/ou durante uma ação artística “as ações de pesquisar, ensinar e fazer arte entrelaçam conceitos, atividades, sentimentos e sensações e, por fim, produzem uma síntese (Carvalho e Immianovski, 2017, p. 130).

### **Instrumentos potentes à pesquisa nas artes da cena**

Ao entendermos que as formas até aqui apresentadas de se fazer pesquisa em arte expandem a ideia de sujeito-objeto, consideramos que há múltiplos saberes e dados descobertos e construídos pelos artistas-docentes-pesquisadores durante seus processos e, posto isso, ideamos alguns instrumentos pertinentes para dar conta dessas experiências de pesquisa construídas. Utilizamos o termo construção em vez de coleta, por entendermos que este se torna mais coerente com a área das ciências humanas e, especificamente às artes. Mori (2016) entende que nas pesquisas qualitativas os dados podem ser mais subjetivos e tendem a ser

construídos ao longo do processo de investigação, diferente de pesquisas atreladas à paradigmas mais tradicionais e experimentais que tendem a separar sujeito e objeto e com isso, buscam coletar dados de modo distanciado e objetivo.

Posto isso, na sequência, trazemos algumas reflexões acerca de estratégias de registro e construção de dados como por exemplo os diários de campo, cadernos de artista, protocolos teatrais verbo-visuais, observações participantes, bem como estratégias como registros em foto, áudio e vídeo, propostas bastante utilizadas em pesquisas qualitativas nas ciências humanas, principalmente as que lidam com grupos ou sujeitos, como rodas de conversa e entrevistas.

Iniciamos nossa discussão a partir dos diários de campo que, podem ser encontrados também como diários de bordo e, no campo artístico, como diários de artista, cadernos de artista, portfólios, protocolos, entre outros. O nome utilizado, especificamente no campo acadêmico, nos cursos de graduação e pós-graduação em artes da cena é atrelado muitas vezes a disciplina em que está sendo utilizado (Gonçalves, 2013).

Essa expressão, “Diário de Bordo”, historicamente, faz menção às anotações registradas por viajantes em suas conquistas, em descobrir o que até então não era do conhecimento de todos, e para tal, registravam tudo em forma de “diários” como uma prática narrativa e reflexiva sobre os acontecimentos que presenciavam. No campo do teatro, “O Diário de Bordo é a compilação de todas as anotações que um encenador-criador faz durante a escritura, montagem e encenação do espetáculo” (Machado, 2002, p. 261). Uma característica dos diários é ser um texto reflexivo, no entanto, no caso de pesquisadores artistas, trata-se também de um texto muitas vezes pessoal e com uma linguagem mais simples. Somado a isso, ainda segundo Machado (2002), “trata-se de um metatexto, de um escrito, misto de realidade e ficção, inicialmente caótico e mais tarde reflexivo, meditativo, até mesmo confessional” (p. 81).

No campo das artes da cena, a prática de registro das experiências vividas é um ato recorrente, principalmente no campo

das pedagogias do teatro. Podemos identificar como precursora da inserção dessa prática no Brasil a pesquisadora Ingrid Koudela que utiliza o conceito de protocolo para os registros e defende a importância deles para possibilitar reflexões sobre as atividades realizadas. Especificamente tratando-se da prática do professor de teatro, Koudela (2006, p. 108) infere que

Ao disponibilizar seus corpos para a aprendizagem em arte, os alunos de teatro acabam não fazendo anotações em seus cadernos, cópias do quadro-negro, colagens e tarefas, como na maioria das disciplinas que integram as práticas escolarizadas. Os protocolos constituem-se, desse modo, uma metodologia utilizada pelo professor para que os alunos possam se manifestar por meio de materialidades discursivas sobre suas aulas.

Em nosso entendimento, não apenas no campo do teatro na educação, mas também nas práticas de pesquisa em teatro, os protocolos e/ou diários de campo se tornam importantes por trazer materialidade para as experiências vivenciadas pela pessoa artista pesquisadora que, em muitos casos, tem sua própria prática como objeto de estudo. É neste sentido que buscamos apresentar doravante uma terminologia que, em nosso entendimento, potencializa a ideia desse instrumento de registro nas investigações em artes. Tal conceito trata-se dos protocolos teatrais verbo-visuais apresentados no artigo de Gonçalves (2013). Segundo o autor, tratar dos registros como práticas verbo-visuais envolve um processo que é ao mesmo tempo subjetivo e inacabado, pois reconhece que as experiências dos sujeitos com a prática são únicas e, no campo do teatro, principalmente em pesquisas que envolvem outros sujeitos, bem como processos de criação, práticas artísticas, práticas docentes, entre outras.

A definição de protocolos verbo-visuais, segundo Brait (2011), implica, necessariamente, um enunciado concreto no qual as dimensões verbal e visual sejam indissociáveis. Segundo a autora, não podemos criar hierarquias entre o verbal e o visual, pois ambos

são necessários à compreensão do enunciado em seu todo e aqui, cabem não apenas registros escritos e fotográficos, mas também outras formas de expressar as experiências vivenciadas, como por exemplo, desenhos, textos ficcionais, charges, em suma, materiais de registro que atuam de modo dialógico dentro de uma pesquisa da área das artes da cena.

Avançando em nossa discussão, Pimentel (2015) nos adverte para a importância do registro nas pesquisas em arte e sobre arte. Para a autora, nas pesquisas em arte, pesquisador é o próprio sujeito da investigação, pois está pesquisando sobre processos e práticas em que está envolvido e, portanto,

o cuidado com o registro se complexifica, uma vez que há um hiato de tempo entre a observação e o registro, devendo este ser feito de várias maneiras: por meio de relatos escritos, anotação de planejamento e memória das ações, por gravação e filmagem, enfim, todas as formas que possam ser disponibilizadas para que os dados possam ser levantados com confiabilidade (Pimentel, 2015, p. 90).

Já nas pesquisas sobre artes, o objeto artístico já existe e a pessoa artista pesquisadora pode utilizar como instrumento os dados já levantados sobre esse tema para iniciar suas reflexões, se atentando, todavia, ao fato de que “Como a arte está em constante fluxo, tudo o que já foi pensado e produzido pode ser (re)visitado, possibilitando novas criações e novas formas de pensamento artístico” (Pimentel, 2015, p. 90).

Posto isso, entendemos ainda que outras formas de registro são possíveis no campo das artes da cena, como por exemplo, a observação participante. Segundo Minayo (1994), no campo das humanidades, esse conceito compreende o processo em que o pesquisador se coloca como observador da experiência com finalidade investigativa, entretanto, acaba também modificando o contexto do mesmo modo como também se modifica. No caso da observação participante, essas trocas permitem ainda que a pessoa artista pesquisadora fique mais livre, uma vez que este instrumento

não é rígido e permite que os dados surjam ao longo do processo (Minayo, 1994).

Entretanto, para que as informações observadas não sejam perdidas, é preciso que haja uma postura da pessoa pesquisadora em registrar sistematicamente suas percepções e aqui, mais uma vez, o diário de bordo pode se tornar uma ferramenta importante nesse processo. Especificamente no campo da investigação nas artes da cena, com foco agora em pesquisas que partem do corpo como objeto/sujeito da pesquisa, Vargas (2008) também menciona a observação participante como um instrumento de registro, todavia atrelado de modo híbrido a outras perspectivas metodológicas, como a etnografia e principalmente, a partir do conceito de método solilóquio apresentado pelo autor. Segundo Vargas (2018), o solilóquio

é considerado como sendo um diálogo entre o *eu* e o *mim*, abrindo oportunidade para um [...] “autodiálogo interior”, uma interação que pode ser alegórica ou simbólica entre o *eu* atuando e o *mim* reflexivo, conforme o objetivo do que se esteja desenvolvendo (Vargas, 2018, p. 200).

A ideia aqui é distinguir entre a identidade do artista e o seu distanciamento crítico-reflexivo enquanto desenvolve as atividades que está a descrever e investigar quando estas envolvem seu corpo. A observação, nesse processo, aparece com o intuito da pessoa artista-pesquisadora, ao estar em campo, de buscar tornar o que é familiar em estranho para que possa observá-lo de modo mais profundo. Isso indica, dito de outro modo, “um meio de olhar os fragmentos, em cada um, buscando em todos os seus instantes, elementos de subsídio que guardem sementes de sentidos dispostos a germinarem e/ou a se moverem” (Vargas, 2018, p. 206).

Para além da observação e dos diários, podemos destacar ainda outro instrumento potente para as pesquisas em artes que é a entrevista. As suas vantagens incluem a obtenção de dados referentes aos diversos aspectos envolvidos na pesquisa, pois são

compostas por questões que estão diretamente relacionadas ao tema e objeto de interesse da pessoa pesquisadora. Para além disso, segundo Pereira et. al. (2018) outras vantagens incluem: “obtenção de dados acerca do comportamento; os dados [...] podem ser classificados; o entrevistado não necessita saber ler e escrever; oferece a possibilidade de esclarecimentos; permite observar algumas expressões durante a sua execução” (p. 42-43). Já sobre as limitações, os autores pontuam “a falta de motivação do entrevistado; a falta de compreensão do significado das perguntas; fornecimento de respostas falsas; incapacidade do entrevistado para responder a entrevista” (p. 42-43), entre outras particularidades.

Não vamos pormenorizar os diferentes tipos de entrevistas nesse texto, contudo destacamos a existência de entrevistas informais que permitem uma expressão mais livre da pessoa entrevistada sobre o tema; entrevistas focalizadas que busca manter o assunto em torno de um tema específico; entrevistas por pautas que tem alguns pontos bases para guia-la, mas ainda permite certa abertura nas respostas e ainda entrevistas estruturadas com perguntas fixas e que possibilitam um tratamento quantitativo das respostas (Gil, 2006).

Além das entrevistas, ao pensarmos nas pesquisas em artes, principalmente as que envolvem processos artísticos com grupos de sujeitos, um outro instrumento pertinente pode ser a roda de conversa. Este instrumento, também utilizados em diferentes pesquisas da área da educação, compreende uma estratégia metodológica voltada à construção de uma ecologia de saberes (Santos, 2010) em que diferentes vozes podem ecoar e manifestar seus interesses, seus pontos de vista, suas opiniões e, no caso das pesquisas em artes, seus sentimentos, suas subjetividades em relação as práticas vivenciadas, entre outras possibilidades. Segundo Mager et. al. (2011) a roda de conversa é o momento de reflexão “de exposição de ideias, de análises, de reclamações, de proposições e de decisões” (p. 69) e pode ocorrer antes da prática, durante e/ou depois, podendo ser utilizada também como forma

de avaliar as perspectivas dos sujeitos após as vivências experienciadas.

### **A formação do artista-docente-pesquisador em artes: o que fica de nossas reflexões?**

Após o exposto, trazemos agora algumas questões que, em nosso entendimento, se tornam importantes para pensarmos numa formação que contemple os diversos atravessamentos que constituem um artista-docente-pesquisador em teatro a partir desse diálogo entre arte e pesquisa e entre as modalidades e metodologias de pesquisa no campo das Artes Cênicas; são elas, as práticas artísticas como pesquisa.

Sobre esse tema Scialon e Fernandes (2022) ao realizarem um panorama sobre a pós-graduação nas últimas décadas, identificaram que a modalidade de prática como pesquisa, ou PaR (practice as research) não tem sido nomeada como tal, apesar de aparecer em diferentes trabalhos investigativos. Para as autoras, esse movimento, no Brasil, incia-se na década de 1990 e uma característica importante é que as pesquisas identificadas como PaR tem ocorrido majoritariamente em instituições públicas o que, para elas é algo singular, visto que os pesquisadores não precisam atrelar suas investigações aos interesses do mercado, como ocorre em muitas instituições privadas. Além disso, outro ponto importante da PaR nas últimas décadas é a construção de um cenário de pesquisas que tem englobado diferentes vozes, consequência do aumento da diversidade de público que ingressou na educação superior nos últimos anos; vemos que ainda é preciso caminhar bastante para que haja ainda mais espaço para as diferenças, a partir de mais políticas de cotas, por exemplo, mas, seguindo o raciocínio de Scialon e Fernandes (2022), o que já conseguimos alcançar, tem permitido um novo modo de se fazer pesquisa no Brasil; “pesquisas começaram a apresentar relatos em primeira pessoa, incluindo referências de conhecimento tradicional oral e corporalizado, e parte das experiências de vida dos

pesquisadores” (Scialon e Fernandes, 2022, p. 4) e no referido a PaR nos é mostrado, assim, como já pontuamos anteriormente, propostas híbridas de investigação oscilando entre práticas artísticas e estudos teóricos, mas que, não se fecham em categorias pré-estabelecidas justamente por ser um percurso que ainda está em construção; o que há então, para as autoras, é um mosaico que inclui pesquisas sem prática artística, mas com alguma análise sobre a prática; pesquisas com prática artística mas com abordagens puramente teóricas; pesquisas em que a prática é o eixo e objeto, mesmo ainda não sendo caracterizada como metodologia; pesquisas em que a prática é a própria metodologia, entre outras (Scialon e Fernandes, 2022).

Assim, em última análise, o que defendemos nesse texto é uma posição mais horizontal entre ciência, arte e educação e um olhar mais complexo (Morin, 2011) sobre a relação entre a prática artística, prática educativa e a pesquisa, posto que é preciso ter ciência e arte em posições equânimes, visto que essa tendência se mostra de acordo com as discussões mais contemporâneas sobre o assunto, bem como “também indica a possibilidade de se desenvolver pesquisa que contemplem melhor subjetividades envolvidas nos processos de ensino de ciências” (Pinto e Moreira, 2019, p. 137), em suma, defendemos que fazer pesquisa em arte é também um modo de “ser” pesquisa em arte.

## Referências

ANDRADE, Milton. As pesquisas nas artes do corpo: método, linguagem e intencionalidade. In: Teles, Narcísio (org.) *Pesquisa em Artes Cênicas*. Rio de Janeiro pp. 111-121, 2012.

BARONE, Tom; EISNER, Elliot. Arts-based educational research. In: GREEN, Judith; GREGORY, Camilli. (org.). *Handbook of complementary methods in education research*. Mahwah, NJ: Aera, pp. 95-109, 2006.

BRAIT, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: História e alcance metodológico. In: FÍGARO, Roseli. (org.) *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, p.79-98, 2012.

BRANDÃO, Tânia. Metodologia nas pesquisas em Artes Cênicas no Brasil. *Urdimento*, n. 3, v. 1, pp. 4-15, 2006.

CARVALHO, Carla; IMMIANOVSKY, Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. *Revista Reflexão e Ação*. v. 25, n. 3, pp. 221-236, 2017.

COSTA, Daniel Santos. Corpo – imagem – experiência: atravessamentos mnemônicos. *Rascunhos*. Uberlândia, v. 3, n. 1, p. 53-70, jul/dez. 2016.

CREMA, Roberto. *Introdução à visão holística*. São Paulo: Summus, 1989.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson & IRWIN, Rita. (org.) *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. 2. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2023.

EISNER, Elliot. The Primacy of experience and the politics of method. *Educacion Researcher*, pp. 15-20, 1988.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GONÇALVES, Jean Carlos. Protocolos teatrais verbo-visuais: produção de sentido para a prática teatral universitária. *Bakhtiniana*, v. 8, n. 2, pp. 106-123, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. A investigação baseada em arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson & IRWIN, Rita. (org.) *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. 2. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2023.

IBÁÑEZ, Tomás. Municiones para disidentes: realidade, verdade, política. *Política y Sociedad*. v. 41, n. 1, pp. 205, 207, 2004.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson & IRWIN, Rita. (org.) *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. 2. ed. Santa Maria, RS: UFSM, 2023.

IRWIN, Rita; BEER, Ruth; GRAUER, Kit. *et. al.* The rozomatic relations of a/r/tografy. *Studies in Art Education*, v. 48, n. 1, pp. 70-88, 2006.

JAPIASSU, Hilton. Paul Ricoeur: filósofo do sentido. in RICOEUR, Paul. *Hermenêutica e ideologias*. Petrópolis: Vozes, 2008.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

KOUDELA, Ingrid. *Um vôo Brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MACHADO, Marina Marcondes. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em Artes Cênicas. *Revista Sala Preta*, v. 2, pp. 260-263, 2002.

MAGER, Miryan; MÜLLER, Veronica; SILVESTRE, Eliana; MORELLI, Ailton. *Práticas com crianças, adolescentes e jovens: pensamentos decantados*. Maringá: Eduem, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Ciência, Técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORI, Nerli Nonato. *Metodologia da pesquisa*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2016

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto alegre: Sulina, 2011.

PEREIRA, Adriana Soares; SHITSUKA, Dorlivete; PEREIRA, Fábio José; SHITSUKA, Ricardo. *Metodologia da pesquisa científica*. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. *OuvirOUver*. v. 11, n. 1, pp. 88-98, 2015.

PINTO, Gabriel Alves; MOREIRA, Leonardo Maciel. O teatro na pesquisa e ensino de ciências: diálogos com a pesquisa educacional baseada em artes. *Revista André*, v. 12, n. 26, pp. 126-141, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCIALON, Melina; FERNANDES, Ciane. Prática artística como pesquisa no Brasil: algumas reflexões iniciais. *Revista de Ciências Humanas*. v. 2, n. 22, pp. 1-23, 2022.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1954.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, Vagner de Souza. *Dramaturgia da corporeidade: a pedagogia do evento teatral*. Tese de Doutorado. Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.



**NINGUÉM NASCE ARTISTA, NEM EDUCADOR E MUITO  
MENOS PESQUISADOR: UMA PESSOA TORNAR-SE  
ARTISTA-DOCENTE-PESQUISADORA!**

André L. Rosa

Quase 20 anos separam o André artista-docente-pesquisador que vocês lerão a seguir. Este ato de passar pelo coração que o recordar evoca foi se mostrando aos poucos para mim: olhar o passado com olhos generosos, mirando o futuro e dando-se presença no presente. São ideias e tentativas escorregadias de metodologias e prática como pesquisa em arte e educação de um jovem recém-formado na Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual Paulista (UNESP), recém-chegado em Salvador, Bahia, que, após anos de experiência na Educação Básica como professor de Arte e uma longa jornada como ator no sudeste brasileiro, torna-se professor universitário numa Licenciatura em Teatro no nordeste, na área de estágio e metodologias do ensino do teatro. Concomitante a isso, ingressa no Mestrado em Artes Cênicas na Universidade Federal da Bahia (UFBA), para pesquisar sobre as tessituras da pedagogia da performance e os seus impactos para o ensino de arte, e envereda-se na criação do seu primeiro solo chamado *Desconcerto*.

Como optei por uma escrita performativa, percebi a necessidade de redesenhar rotas e itinerários por onde brinquei, circulei e me relacionei com o tempo e o espaço. Olho, agora, novamente, para essa escrita, décadas depois, e vejo-me procurando, ainda, rupturas e rachaduras que acalentam as imagens tantas vezes distorcidas e impostas ao meu corpo, e ao que compreendemos por ensino de arte e, mais especificamente, o

ensino do teatro e a formação de professores/as para/com a Educação Básica.

As minhas cenas:

1. A coordenação e supervisão de estágio da Licenciatura em Teatro da UFBA;

2. A montagem do espetáculo/performance *Desconcerto* pelo Teatro Gente-de-Fora-Vem;

3. A formação e coordenação do Grupo de Estudos Performance e Ensino de Arte, ligado ao PPGAC - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA.

Certamente, essas cenas estão permeadas por meus desejos, questionamentos e lacunas de um discurso em contínua construção. As vozes que aqui se apresentam mostram possibilidades/caminhos de um conhecimento constituído a partir do encontro entre pessoas e suas ações. Então posso dizer que essa escrita é precária e imprecisa. As identidades que me constituem tentam, incessantemente, flagrar minhas ações que, muitas vezes, reforçam preconceitos, privilégios e desajustes engendrados pela minha formação educacional/artística tradicional. Procuo reconhecê-los e luto para transformá-los.

Acredito em um processo artístico-educacional que se modifica a cada instante, por isso minhas proposições também se transformam constantemente, nessa busca, muitas vezes insana, de pensar em algo que na sua ontologia já nasce desaparecendo: a CENA. Escrever sobre e com os artefatos cênicos “ao vivo” (artísticos/educacionais) traz para minha escrita uma fragilidade que, ao mesmo tempo, estabelece um espaço de indagações e de incertezas que a fortalece.

Desejo fazer dessa escrita uma encenação de possibilidades e, sobretudo, de reconhecimento. Reconhecimento de uma prática artística e pedagógica comprometida eticamente com o diálogo e na constituição das diversidades que operam com a vida. Essas cenas descritas acima se entrelaçam, compartilham das mesmas ideias, discutem, separam-se por contradições, voltam a se

encontrar e se nutrem constantemente, situando-se no espaço orgiástico entre a performance e a pedagogia.

O ano é 2007, mais precisamente o 1º semestre:

Não paro de chorar, sentado na poltrona de minha casa, após mais um dia de ensaios. O que fazer? Não sei. Sinto que perdi a capacidade de fazer qualquer coisa, até mesmo o que se espera de mim. Parece que desaprendi a fazer teatro. Aos soluços, tento encontrar sentido no que está acontecendo. Não sei fazer outra coisa! Eu amo o que faço!

Na Escola de Teatro da UFBA, minha estagiária também chora: “Não sei o que fazer com aqueles adolescentes. Queria olhar para cada um/a deles/as e saber como seguir, mas não sei. A incapacidade é o que sinto” (depoimentos da estagiária G.). O silêncio e as lágrimas dominam a sala. “Elas/es gritam, se batem, e eu fico observando, sem saber como reagir. E o teatro? Não há tempo para pensar nisso” (depoimentos da estagiária G.). Também choro, sem saber o que dizer ou fazer... mas sou o professor, deveria saber!?

MEDO!

Uma semana antes da estreia de *Desconcerto* (1981), monólogo de Diana Raznovich, no Teatro Gregório de Matos, em Salvador/BA, eu realmente não sabia o que fazer. Não imaginava que explorar outras questões artísticas e pedagógicas desestabilizaria meu lugar tão assegurado como ator. Um ator que aprendeu a construir personagens, a treinar suas capacidades e habilidades vocais e corporais, sempre muito elogiado por suas atuações. Um ator que dominava a arte de interpretar, mas não havia cogitado desaprender ou questionar as técnicas e regras da cultura teatral hegemônica.

Agora, eu era incapaz de me reconhecer na própria cena. Não percebia até então que, como artista da cena, as subjetividades são diversas e o processo de inteligibilidade dos corpos em cena é um dispositivo complexo e abrangente. Não podia mais escondê-las por trás das personagens, utilizando-as apenas para costurar lacunas na dramaturgia. Precisava encontrar, atrás das máscaras, dos treinamentos, das técnicas, o André – pessoa que pensa e deseja

– e compartilhá-lo, ao invés de me afastar do comprometimento com o ato criativo. Meu interesse estava em compreender e experienciar como poderíamos inverter ou contrapor ou mesclar as posições e papéis da pessoa artista e da pessoa espectadora na constituição das cenas.

Comecei a entrar em pânico, o que também afetava minha posição como docente. A responsabilidade de questionar minhas próprias convicções se fazia presente. Não poderia propor uma pedagogia crítica em arte, se minha prática artística estivesse atrelada a conceitos fechados, que nem eu reconhecia como tais até aquele momento. Não podia fugir disso. Não podia escapar de mim mesmo.

Para questionar o outro (espectador, teatro "convencional", estudante, colega), é necessário também nos questionarmos. Perguntei-me se eu era o outro. E percebi que constantemente confrontava minha própria condição na cultura dominante, que me colocava em algumas posições privilegiadas. Isso gerou uma reflexão sobre meu trabalho. Até que ponto, inconscientemente, estava contribuindo para a reprodução de uma supremacia machista e branca na cena? Estaria reafirmando valores e regras de uma produção artística baseada no lucro a qualquer custo? O medo de errar me assombrava.

Falar sobre as fronteiras da performance e do teatro, e como o corpo pode descolonizar conceitos impostos pelas culturas dominantes, parecia fácil nas discussões com meus/minhas estagiários/as durante as orientações de estágio. Mas, no momento da montagem, no exato instante da cena, algo estava bloqueando essa transição entre a sala de ensaio e a sala de aula, que sempre defendi como espaços constitutivos de criação em arte e educação.

PAUSA!

Tenho sido atraído pelas teorias e práticas relacionadas à Pedagogia da Performance. No entanto, ao me deparar com meu processo artístico e educacional, especialmente diante do/a espectador/a, me vi paralisado de medo. Criar, naquele momento, nossa própria performance, sabendo que tanto eu quanto o público não sabíamos para onde ir, me fez temer a possível perda das

minhas habilidades e o reconhecimento conquistado ao longo da minha carreira. O que diriam de mim? Esses pensamentos me paralisavam enquanto via o público reagir de maneiras que não conseguia controlar.

Como Irene della Porta, personagem do monólogo *Desconcerto*, percebi que precisava me questionar, desvincular-me dos conceitos fixos que estavam enraizados no meu corpo de intérprete. Como conciliar o arsenal técnico e teórico da minha formação teatral com a proposta de uma nova relação, baseada nas teorias e práticas da arte da performance? Como revelar meu corpo, minhas marcas, desejos e cicatrizes ao público? Onde estaria a personagem nesse processo?

*Desconcerto* é um espetáculo híbrido. Inicialmente, a presença de Irene della Porta, com seu vestido longo e pérolas, cria uma atmosfera *glamourosa* e ilusória. Mas com o tempo, essa ilusão se dissolve, dando espaço para novas revelações - uma mistura de Irene, André e público. E é nesse momento que me sinto perdido, buscando refúgio nas técnicas, exercícios e leituras que conheço, mas não sei mais como utilizá-las.

Esse diálogo difícil comigo mesmo, com meus/minhas estagiários/as e participantes de Grupo de Estudos *Ensino de Arte e Performance*, proposto na ocasião dos meus estudos para o mestrado, em um espaço de pesquisa teórica e experimentação prática, sobre a possibilidade de uma pedagogia de crítica radical pelos Estudos da Performance e pela Pedagogia da Performance nas responsabilidades políticas e culturais diante de nossas produções artísticas e educacionais.

Lembro-me de uma estagiária que, após uma das apresentações de *Desconcerto*, aproximou-se e disse: "Tudo o que você fala está ali, no espetáculo". Isto me ressoou tão profundamente, pois, de alguma maneira, legitima uma pedagogia política e artística em que minha atuação como educador e artista se dá nesse espaço fronteiro entre arte e educação. Não excluo a especialização, seja no campo teórico ou prático, mas busco estabelecer uma intersecção entre essas áreas, onde teoria e prática

não sejam separadas, mas se organizem no encontro dessas disputas de territórios e saberes.

Era isso que minha estagiária também desejava para sua prática pedagógica e artística, mas, ao chegar na quarta-feira, dia do estágio, às vezes, a vontade de desistir tomava conta. A violência organizada dentro do espaço escolar anulava qualquer ação, refletindo um sistema que destrói as subjetividades e os desejos de toda a comunidade escolar.

Um dos fatores recorrentes está na insistência do sistema educacional em focar excessivamente nos expedientes formais do ensino e da aprendizagem. Com isso me refiro aos diversos formulários, objetivos e cronogramas que, em diversas vezes, ultrapassam o interesse do/a estagiário/a em compreender o contexto escolar:

[...] uso comum de objetivos pelos professores reflete por uma busca de certeza e controle técnico do conhecimento e comportamento. Os professores, frequentemente, enfatizam procedimentos de administração de sala de aula, eficiência e técnicas de como fazer que, em última análise, ignoram uma importante questão: Por que este conhecimento está sendo ensinado? (McLaren, 1977, p. 201).

Pensei comigo na ocasião: já que a formação educacional e artística desse grupo de estagiários/as foi organizada nesta perspectiva, até o presente momento, vamos elaborar nossos planejamentos, preencher todos os formulários e analisar até que ponto isso reflete a realidade e o diálogo efetivo com a escola e sua comunidade.

Poucos questionamentos surgiram sobre quem eram os/as estudantes, o contexto do bairro de Águas Claras, como a Escola Estadual Renan Baleeiro estava inserida nesta realidade sociocultural, e como os trabalhos artísticos eram desenvolvidos ali. Após preencherem todos os formulários necessários para o bom funcionamento do estágio em teatro, e o campo de estágio estava formalmente garantido, a realidade logo se impôs. Chegou o grande

dia de conhecer a escola e seus/suas estudantes, funcionários/as, corpo diretivo etc. Fomos, então, para Águas Claras!

O diretor da escola, professor Malaquias, nos recebeu com grande afeto, disponibilizando duas aulas semanais a mais para o ensino de Arte, além das aulas regulares já existentes, por acreditar na importância da linguagem artística no ambiente escolar. O trabalho da professora responsável era voltado exclusivamente para as artes visuais, e as aulas suplementares se destinavam a expandir o ensino artístico para outras linguagens, como o teatro. Para muitos/as estudantes daquela turma de Licenciatura em Teatro da UFBA, era o primeiro contato formal com o ensino do teatro em sala de aula.

A sala dos/as professores/as era nosso ponto de encontro, nosso QG, antes e depois das aulas. Cada dupla se dirigiu às suas respectivas salas, sendo apresentadas pela direção. Eu resolvi ficar no QG e aguardar as apresentações e primeiras impressões. Queria que os/as estagiários/as tivessem a sensação de autonomia e responsabilidade entre eles/elas próprios/as, e na presença dos/as estudantes e demais professores/as da escola.

Nunca esqueci a expressão de cada um/a ao voltar para a sala dos/as professores/as no final daquele primeiro dia. Era uma mistura de fantasia, desejo, angústia, frustração e muito cansaço. Que bagunça! Não, uma bomba atômica! Mais de 40 estudantes por sala, sem condições adequadas para as aulas de teatro. Não havia como sentar no chão, havia muita poeira, grades nas janelas e pouca iluminação. Águas Claras fica na periferia de Salvador/BA, enfrentava sérias dificuldades de infraestrutura, com serviços básicos como saúde e educação distantes e de difícil acesso. O transporte público era precário, com os/as estudantes e estagiários/as gastando horas para chegar à escola. Levamos, neste primeiro dia, 2 horas para chegarmos ao nosso destino, e seriam mais 2 horas e 30 minutos para voltarmos.

As condições precárias de ensino, moradia, emprego e alimentação criavam relações difíceis dentro da escola. As questões sociais, políticas e culturais estavam presentes e moldavam a cena

pedagógica, exigindo que lidássemos com esses desafios e adaptássemos nosso trabalho educacional. Sabia que, diante dessas circunstâncias, estávamos em uma posição privilegiada. Por quê?

1. Não tínhamos vínculos prévios com a escola ou com os/as estudantes. O estágio não era remunerado e nem continuado, o que nos dava certa liberdade nas propostas artístico-pedagógicas;

2. O estágio duraria apenas um semestre. A urgência de desenvolver um trabalho em teatro era predominante, o que gerava tanto surpresas e satisfação quanto frustração para aqueles/as que compreendem a responsabilidade entre docentes e estudantes;

3. Não podíamos subestimar os/as profissionais que já estavam ali, apesar de discordarmos de certos procedimentos. Precisávamos agir com ética para entender o espaço de atuação deles/as e, com o tempo limitado, investigar outras maneiras de produzir conhecimento, levando os/as estudantes a refletirem sobre suas atitudes;

4. Nossa posição estrangeira de pessoas ligadas a uma Universidade pública também conferia camadas complexas sobre uma população em situação de vulnerabilidade. Muitos/as daqueles/as estudantes/es provavelmente não concluiriam o Ensino Fundamental ou Médio devido a questões socioculturais, e o acesso à Universidade parecia distante e inatingível. Estar naquele contexto me fez pensar, cuidadosamente, em quais estratégias deveriam ser convocadas para a construção coletiva das nossas aulas de teatro.

Tudo o que havíamos planejado – os formulários preenchidos, os objetivos, a metodologia e a descrição dos exercícios – foi por água abaixo. Antes de cada encontro nos reunimos para discutir o que os/as estagiários/as haviam planejado para desenvolver com seus/suas estudantes, bem como suas percepções e estratégias em decorrência da semana anterior. Cada encontro se tornou um exercício de questionamento, dúvidas, novas ideias e desabafos, o que despertou meu interesse em aprofundar ainda mais a reflexão sobre nosso trabalho:

Eu não consegui mais. A minha parceira até consegue, mas eu não sei se quero continuar. Eu fico pensando por que é tão demorado o estágio, ele só aparece no 5º semestre. Passamos meses e semestres estudando como faremos ao tratá-los, criamos estudantes idealizados e quando chegamos, eles não nos querem. Eles logo querem saber se a disciplina vai contar como nota ou se vai reprovar. Tudo é negociado pela presença da punição, do castigo (depoimento da estagiária M.).

Estávamos em uma escola da periferia de Salvador/BA, com estudantes em estado de vulnerabilidade social, as pessoas responsáveis desempregadas ou atuando em trabalhos informais. A maioria dos/as estudantes era negra, e o bairro um remanescente de quilombo. Diante desse contexto, nos deparamos com um grande desafio: Por que os/as estudantes se viam muito mais envolvidos em suas práticas sociais fora da escola, como na cultura da rua, do que em sala de aula? Por que preferiam sair das aulas para jogar bola ou ficar nos pátios conversando e cantando, em vez de participar das aulas de teatro?

Haviam muitos/as estudantes envolvidos/as no movimento Hip-Hop da comunidade de Águas Claras, e foram eles/elas que nos ajudaram a entender um pouco melhor toda a complexidade dessa situação. A partir das conversas com esses/as estudantes, ficou nítido que o grupo buscava resistir ao desmantelamento de suas identidades de rua e ao controle de suas paixões e desejos. Quando a escola desconsidera o que os define como pessoas, negando suas produções culturais e de conhecimento, seus corpos e subjetividades são anuladas. Esse processo impede que os/as estudantes tenham sonhos e fantasias, fundamentais para a construção de uma nova organização social.

A escola, enquanto aparelho ideológico, orquestra valores e condutas que levam muitos/as estudantes a desistirem do processo educacional. Eles/as não se sentem reconhecidos/as ou convidados/as a participar das ações, e muitos/as abandonam os estudos como uma forma de resistir ao regime de opressão imposto

pelas instituições de ensino. Esse ciclo vicioso do capitalismo expulsa o/a estudante da escola, mas o/a transforma em mão-de-obra barata e submissa, desafiando as imagens de sucesso da cultura dominante que permanecem fora de seu alcance. Os marcadores sociais são tão bem estruturados que, muitas vezes, nem percebemos esse processo estrutural.

Lembro-me que uma das duplas de estagiárias propôs aos/as estudantes que trouxessem algo importante para a aula de teatro, algo significativo para cada um/a deles/as. Esse encontro foi um divisor de águas! Permitiu que conhecêssemos, um pouco, as identidades e subjetividades presentes na nossa sala de aula e as histórias, desejos e sensações de cada estudante. A liberdade de se expressar sem autoritarismo transformou a dinâmica da turma: “Os corpos dos estudantes se tornam locais de luta, e a resistência passa a ser uma forma de ganhar poder, celebrar o prazer e lutar contra a opressão na experiência cotidiana” (McLaren, 1977, p. 221).

Em um desses encontros, uma estudante de 15 anos compartilhou pela primeira vez com a turma a dor de perder seu primeiro filho e a alegria de esperar outro. Ela chorou e, ao final do relato, abraçou uma das estagiárias, e disse que nunca havia contado isso na escola. Esse momento revelou a diversidade de vozes e vivências dos/as estudantes: poetas, cantores de hip-hop, evangélicos, candomblecistas – todos com suas próprias histórias e questionamentos, com suas experiências de vida.

O Hip-Hop, em particular, se destacou com força, e já havíamos notado pelas rodas de conversa nos cantos da escola que muitos/as estudantes faziam parte de grupos desse movimento. As músicas e letras expressavam sentimentos de contestação e reivindicação, criando espaços de reconhecimento em suas práticas culturais e políticas. Nas reuniões de orientação, eu dizia: Vamos escutar o Hip-Hop dos/as nossos/as estudantes nas aulas de teatro. O que eles/as estão querendo nos dizer? O que os corpos estão nos contando? A partir disso, podemos estabelecer diálogos e construir novas metodologias.

A Pedagogia Crítica desafia os mecanismos conservadores que orientam uma prática acrítica das heranças culturais da América e da Europa. Em vez disso, propõe uma análise crítica das práticas sociais e culturais, destacando como a ideologia mercadológica e os marcadores sociais estruturam os discursos sobre arte na educação. Por que a sexualidade emerge com tanta intensidade nas nossas práticas pedagógicas e artísticas?

Irene della Porta surgiu das minhas percepções e dos meus desejos enquanto ator, que buscava entender a ingerência sobre o corpo feminino e sua encenação na sociedade de consumo. Precisamos dissociar a naturalização do sexo da performatividade do gênero. Judith Butler, em *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo* (2001), afirma que, se o gênero performatiza o sexo, não se pode separar uma coisa da outra. Sexo e gênero se constroem reciprocamente na encenação, pois não existe coerência entre anatomia, identidade de gênero, desejo e prática sexual. O que há são imposições médicas, jurídicas e sociais para criar um gênero inteligível. De acordo com a autora, o gênero deve ser visto como um ato performativo, uma ação pública que encena significações sociais e estabelece o sujeito através de palavras, gestos e atos, criando uma realidade. Assim, repetimos atos performativos no cotidiano, que, ao se repetirem, mantêm a divisão binária dos gêneros.

Na história e na cultura constituem-se as identidades sociais, não apenas aquelas relacionadas ao gênero, mas também à raça, nacionalidade, classe social, religião, geopolítica etc. Por que falo tanto sobre a negação da alteridade nas políticas culturais dominantes, que ignoram as diferenças e tentam homogeneizar os corpos? Por que insisto nas precauções que devemos tomar ao desenvolver cenas que não repliquem a naturalização de uma colonialidade de gênero ou de raça? E por que essas teorias são importantes para um posicionamento crítico, se reconhecidas e aceitas no processo educacional?

O corpo aparece como espaço de regulação e inscrição de normas que reprimem e classificam seu comportamento, com base

em padrões pré-estabelecidos pelas funções políticas, econômicas e culturais da sociedade. O corpo do/a estudantes e do/a artista é regulado por regras de comportamento “aceitáveis”, retirando dos espaços de criação os desejos que movem os corpos. A classificação de alguém como homem, mulher, gay, lésbica, *trans*, negro, classe média, etc., imposta pela Lei, são inscrições profundas na psique e na vida social de cada um/a de nós.

É pelo corpo que construímos as relações. É através dele que se organizam as relações de raça, gênero e classe ao longo da nossa história. Quando não questionamos essas relações e aceitamos os padrões de comportamento associados a desculpas patológicas, cientificistas e biologizantes, rotulamos os “estranhos”, os “anormais”, os “diferentes”, segundo o olhar de um “homem universal” que se senta à sua mesa, pega sua pena e normaliza o que é ou não adequado para o bem-estar social. Ele escreve em letras garrafais que tudo o que se desvia de seus próprios atos, tudo o que não se encaixa em seu referencial de comportamento, deve ser negado e apagado.

Os aparelhos ideológicos do Estado, como a Família, a Igreja, a Mídia e a Escola, marcam a produção de corpos que reiteram identidades e práticas sociais hegemônicas, realizando uma pedagogia que subordina, nega e recusa a pluralidade de identidades. As lutas pelo reconhecimento dos corpos subalternos, renegados pela ordem do capital, desafiam esse processo educacional e artístico.

Na sala do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Renan Baleeiro, as estagiárias propuseram um jogo em que os/as estudantes formavam uma roda, sentados/as nas cadeiras. Uma cadeira era retirada do total de participantes e o jogo começava. O/A estudante escolhido/a deveria dizer uma característica em comum das pessoas, como “blusa amarela”, por exemplo, e todas as pessoas com essa característica teriam que trocar de lugar, inclusive quem fez a sugestão. Isso fazia com que sempre alguém ficasse no centro. Essa pessoa escolhia outra pessoa e dizia uma qualidade ou característica que via nela, reiniciando o jogo.

Na segunda etapa, os/as estudantes deveriam construir uma crítica ou dizer um “defeito” do/a colega. Lembro que um estudante escolheu uma colega e, ao ser solicitado a apontar um defeito, ele disse: “Ela é escura, professora!” Um silêncio tomou conta da sala. Todos, exceto eu e uma das estagiárias, eram negros, inclusive ele. Todas as pessoas se entreolharam, sem saber o que fazer. Decidimos conversar através dos jogos e da própria cena sobre o que ele havia dito. Alguns estudantes ficaram indignados/as, e a conversa durante as rodas de avaliação, tensa, porém necessária. Após algum tempo, ele se desculpou, explicando que, sem saber o que dizer, acabou falando sem pensar. “Aprendemos desde cedo piadas, gozações, apelidos e gestos direcionados àqueles que não se ajustam aos padrões de gênero, raça e classe admitidos pela cultura em que vivemos” (Louro, 2011, p. 115).

É estratégico perceber a relação de cada pessoa com seus desejos, prazeres, frustrações e, principalmente, a repressão vivida em uma sociedade que valoriza a higienização e o culto ao corpo, à boa forma e à saúde. Isso gera uma normatização dos corpos, de acordo com as imposições sociais que constroem corpos segundo critérios estéticos, de higiene e de moral dominantes. Devemos reconhecer e aceitar aqueles que, por meio de processos ou rituais, inscrevem em seus corpos outras marcas de identidades e diferenciação.

As falas a seguir foram ouvidas em diferentes contextos. A primeira, em uma performance no Grupo de Estudos Performance e Ensino de Arte; a segunda, uma confusão de vozes no intervalo, ao voltar para a sala de aula na EE Renan Baleeiro. Apresento-as aqui para evidenciar como questões relacionadas à sexualidade e ao gênero determinam relações de poder e não devem ser tratadas apenas como assuntos de higienização do corpo, prevenção de doenças ou como forma de formatar os/as estudantes para uma conduta sexual aceitável:

1. Àquela altura do campeonato pensava em desistir, mas não podia, pois havia ido longe demais. Mudei a proposta e pedi que alguém

viesses, não para me bater, mas sim para bater com o cinto no chão, emitindo o som enquanto eu ficava em um canto perto das janelas da sala, de costas, me masturbando.

2. Sabe professor, esse menino aí é viado, ele é bicha. Você é bicha! Sou sim e daí (barulho geral).

Não podemos simplesmente classificar essas situações como falta de educação ou desvio de comportamento. Ao realizarmos práticas artísticas e educacionais, devemos refletir sobre as cenas que construímos, sem rotular ações como “anormais” ou “estranhas”. Cada gesto, palavra, pensamento ou cochicho, seja em sala de aula, nos corredores ou nos pátios, é carregado de significados. Tais expressões não devem ser anuladas, pois ao fazê-lo, estamos reprimindo as subjetividades e formatando corpos e pensamentos de acordo com o que é moralmente aceito, restringindo-os/as às normas socioculturais pré-estabelecidas.

O corpo é uma construção histórica e política constante. Não é algo dado ou fixo. Grupos sociais se organizam com base em políticas culturais e se formam por representações divergentes e contraditórias, que, no entanto, geram efeitos sociais. O problema surge quando essas representações são tratadas como verdades absolutas, desconsiderando sua natureza construída e mutável. A normatização se impõe por meio de grupos sociais considerados “normais” (em gênero, raça, classe, religião, nacionalidade etc.), que se sentem no direito de falar pelos outros e sobre os outros. Esses grupos apresentam como padrão sua própria estética, ética e comportamentos sociais, e se colocam na posição de representar os demais, por meio da negação e subordinação desses corpos em práticas cênicas e outras formas de expressão.

Portanto, todas as ações que buscam combater a subordinação das representações e as inscrições de corpos na subalternidade precisam ser politicamente incentivadas e promovidas em nossos espaços de atuação. Como artista-docente-pesquisador, vejo a cena pedagógica e artística como espaço onde os corpos devem ser questionados, reinventados e reprogramados.

Quando iniciamos o ensino de teatro na E.E. Renan Baleeiro surgiram questionamentos, especialmente entre os/as professores/as, muitos dos quais eram homens, sobre a importância dessa prática. Os/As próprios/as estudantes também se mostraram céticos, considerando o teatro e a dança como um espaço de corrupção moral, algo como “viadagem e putaria”, expressadas em conversas nos corredores. Discursos como “Teatro é coisa de viado” e “Meu pai disse para eu não fazer” eram comuns, demonstrando como o teatro ainda é visto como algo distante da “normalidade” ou daquilo considerado adequado, sobretudo, aos meninos. Em contrapartida, as meninas viam no teatro uma possibilidade de expressão e até realização pessoal: “Eu adorei quando fiquei sabendo que ia ter teatro na escola. O meu sonho é ser atriz”.

Esse ambiente escolar é impregnado por um sistema que valoriza a competição, estimulando os meninos a praticarem esportes como uma forma de “vencer na vida”. Os estudantes da escola, em sua maioria, preferiam atividades como jogar bola, acreditando que essas poderiam ser mais rentáveis ou proporcionariam mais reconhecimento social do que a educação formal. Alguns meninos, que não se adequaram aos esportes, se dedicavam às atividades intelectuais e rapidamente se destacaram, conquistando a posição de “melhores da sala”. Eu também fui assim. Lembro-me, na minha infância, de não ter muitas aptidões para os esportes e, portanto, voltei-me para os livros. Essa decisão me deu “status”, mas também me colocou em uma posição de negação, como se tivesse que compensar uma “deficiência”. O teatro também é um campo de disputa de poder, principalmente quando é visto apenas como entretenimento, reduzido a apresentações anuais que buscam agradar diretores, professores/as e pais, além de satisfazer a vaidade de alguns/algumas estudantes. Esse modelo também legitima procedimentos discriminatórios e reforça normas sociais rígidas.

Em alguns casos, as falas de pais como “Meu pai disse que arte não é coisa para gente séria” ou “Arte é coisa de menina” são utilizadas para impor limites sobre o que é aceitável para seus/suas

filhos/as. O teatro, então, é visto como supérfluo e desnecessário, especialmente quando se compara com a formação dos “homens fortes” para a competição. Essas falas refletem valores preconceituosos, e precisam ser combatidas dentro das escolas. Quando apresentei *Desconcerto* para os/as estudantes do supletivo da Escola Municipal Dois de Julho, em Salvador/BA, senti um grande medo. Durante a performance, Irene 218ela Porta, a personagem, tira a roupa e se revela híbrida, com seios postiços e maquiagem exagerada de diva, mas também mostra minha própria máscara de bufão, com cueca verde-musgo e pernas cabeludas. A reação foi de perplexidade. Eu vi a interrogação no rosto de cada um/a deles/as.

Esse medo de me expor tinha relação ao fato de que estava mostrando a construção da minha sexualidade, algo constantemente moldado pela sociedade e pela cultura. Entender a fragilidade dessa performance me fez perceber que não estava apenas interpretando uma personagem, mas expunha minha própria identidade de maneira fragmentada, deslocada, questionando as normas de sexualidade e corpo aceitas. Eu não podia me esconder atrás da personagem, era eu, André, mostrando também os meus próprios construtos.

A agressividade é uma resposta comum à normatização dos corpos. Vejo a escola como um campo de disputas de narrativas, onde todas as pessoas buscam visibilidade e sobrevivência, muitas vezes se expressando por meio da agressividade. Nos jogos teatrais, essa agressividade se manifesta de várias formas, como brigas e confrontos, mas também em tentativas de compreender e sentir os próprios corpos. Isso exige que, como educadores/as, atentemos para essas relações de maneira crítica e dialógica, reconhecendo e tratando as relações de poder que envolvem o corpo:

Durante os jogos teatrais, por que muitos alunos se agrediram fisicamente? Por que se agrediram com palavras e gestos? Quando um batia, logo o outro queria ou tentava revidar. Muitas vezes eles se comunicavam através da vingança e toques agressivos. Por que

querer bater no mais fraco? Obviamente porque se espera o domínio sobre aquele que apanha. Talvez aquele que bate também seja vítima de outra relação em que ele seja o mais fraco, por não poder se vingar daquela outra pessoa, que parece ser mais forte, ele busca outra (depoimento da estagiária J.).

Quando iniciamos nosso processo na Escola Estadual Renan Baleeiro, os/as estagiários/as reclamavam muito da violência, física e psicológica, encenada dentro das salas:

Eles não param. Quanto mais eu grito, mas eles continuam a bater uns nos outros. Quando termino a aula estou sem voz. Fiquei pensando que também contribuo com a violência através dos meus gritos. Mas eu vou fazer o quê? Ficar sentada, esperando acalmar. Assim eles se matam (depoimento do estagiário A.).

Por que será que o ambiente da aula de Arte cria tantas oportunidades para expressar violência? Na maioria das aulas, os/as estudantes estão sentados/as, quietos/as ou quase, sempre sob o olhar vigilante do/a professor/a. No entanto, nas aulas de Arte, especialmente no teatro, a dinâmica é diferente. Um estudante bate no outro, xinga, ao mesmo tempo em que se abraçam e se beijam. Parece que esse é o único momento em que se encontram corporalmente. Comportamentos semelhantes são observados nos pátios, durante os intervalos, quando o corpo ganha liberdade para se expressar. Não existe prática educacional ou artística sem o corpo. Quando a dicotomia entre mente e corpo desaparece, dando lugar à integralidade do ser, o contato com o próprio corpo e com o dos outros provoca encontros de subjetividades. Se essa experiência for acompanhada de reflexão crítica, certamente gerará produções culturais que posicionam os/as estudantes como pessoas atuantes e propositoras. O controle e o policiamento dos corpos não ocorrem somente através de proibições, mas pela imposição de exemplos e poder de exclusão:

Outra imagem que eu tenho é da mãe de uma das alunas que foi me procurar para saber como estava o desempenho de sua filha nas aulas de teatro. Ela desabafou dizendo que tinha que se esforçar ao máximo para trabalhar e sustentar a casa e permitir que a filha apenas estudasse. Contou também que não queria que acontecesse com a filha o que aconteceu com ela. Disse que não pode estudar porque tinha que trabalhar, depois veio os filhos e a responsabilidade era ainda maior. Só agora ela pode estudar, então dava o apoio total para manter sua filha na escola. Sua outra preocupação era o fato de ser a quarta vez que ela repetia a quinta série. Aquilo estava afligindo-a. Dizia a mãe: “Ela já está com quinze anos, daqui a pouco vai querer namorar. É, porque eu não posso segurar essa menina! E se “pegar” uma barriga? Porque essa é a realidade dela, não adianta querer me enganar. Por isso que eu faço tudo para que ela estude e pelo menos termine o segundo grau.” Essa mãe falou como se a filha estivesse predestinada àquela situação. Fiquei pensando em relação à perspectiva e ao projeto de vida dessa aluna e de tantas outras meninas. Qual será o sonho delas? Será que elas não podem ter uma opção de vida diferente da realidade dela? E o que essas meninas têm para nos dizer? As questões trazidas pela mãe da aluna são fundamentadas em fatos do próprio bairro. De fato, é comum encontrar adolescentes grávidas no bairro. Logo, essa questão não é individual no que diz respeito a ela. Inclusive tinha uma aluna grávida de dezesseis anos na nossa sala, que parecia não muito contente ou talvez envergonhada pela barriga que começava a dar seus primeiros sinais de gravidez. Essa aluna grávida parecia distanciada da turma, se alguém chegava perto dela ela se afastava. Não queria aproximação com os colegas, parecia realmente se sentir sozinha. Logo no primeiro dia de aula contou-me pedindo segredo que estava grávida de dois meses. Foi seu primeiro e último dia nas aulas de teatro, depois não apareceu mais. Sempre a encontrava nas imediações do colégio, sem uniforme, quando perguntava se ia para a aula ela respondia que sim, mas não aparecia. Os colegas de turma diziam que ela quase não ia para o colégio (depoimento da estagiária G.).

Os corpos estão carregados de desejos, e são canalizados para a produção. Dentro da ideologia capitalista, a fixação no controle do tempo e sua organização em fases visa à economia, à prontidão,

evitando desperdícios e desatenções. Se entendo o desejo como o motor de subjetivação que nos impulsiona, por causa do nosso desejo de reconhecimento, a maioria das pessoas age como se desejasse no mesmo sentido do que é dito ser correto, direcionando toda a sua energia libidinal de forma previsível, controlada e pouco criativa. A pessoa é moldada para operar conforme a vontade de outros. O Outro – seja a família, a igreja, a escola, a mídia ou a produção – decide quando e como a pulsão sexual ou energia libidinal será administrada. É nesse ponto que os complexos psíquicos e corporais começam a exigir seus espaços de atuação e questionamento, e é também nesse campo que devemos repensar nossas práticas educacionais e artísticas.

Sempre incentivei os/as participantes do grupo de estudos a se expressarem livremente em suas cenas, desde que compartilhassem suas subjetividades. E esse é também um ponto central que discuto com os/as estagiários/as. A arte, assim como a pedagogia, deve ser um espaço de troca e reflexão sobre as questões que atravessam as vidas de cada pessoa: a sexualidade, a raça, a condição social, entre outras. Esses marcadores sociais não devem ser ignorados ou colocados em segundo plano, mas devem ser tratados como questões centrais na construção da identidade e da experiência compartilhada no espaço educativo e artístico.

Escolhi alguns escritos realizados pelo grupo de estudos, no primeiro semestre de 2007, para elucidar um pouco do que foi discutido e produzido nos nossos encontros. Esses escritos são textos criados antes, com e depois das performances. Desenvolvemos vários exercícios, seguidos de diversas leituras de textos da Peggy Phelan, Guillermo Gómez Peña, Paulo Freire, Peter McLaren, Augusto Boal, Nestor Garcia Canclini, Judith Butler, Richard Schechner e alguns outros. Todas as performances foram filmadas e assistidas posteriormente, e assim, performamos na escrita nossas produções culturais à medida em que formulamos novas performances, discutimos e reencenamos nossos artefatos. Aqui seguem alguns trechos desses diálogos contínuos entre a cena e a escrita pelos/as participantes do grupo de estudos:

MEDO. Como me mostrar em qualquer lugar, para pessoas que não são meus amigos. Ficar esperando o momento certo?!

Sexualidade. Sexo – parece que o sexo está em tudo. E é só dar uma brecha e ele aparece predominantemente.

Percebi a efemeridade da performance. Escrevi no esparadrapo: “Sem autonomia para falar, por estar sempre me autocriticando sem nem mesmo pronunciar uma palavra”.

Ver M. arrumando as coisas dela pode ter sido estranho para os outros, mas para mim foi muito “normal”. Eu vejo ela fazendo isso quase todos os dias. É como se ela levasse a sua casa. Às vezes eu me sinto assim, levando minha casa para todo lugar.

Por alguns momentos me deu vontade de alterar, mas o conceito de teatro e performance me confundia. Teria eu autonomia para “fazer teatro” numa performance?

Acho que fui preconceituoso por um momento com a performance de C. e achei que era “veadagem”, depois relaxei...não queria estar na pele dele... pensei que ele fosse me lamber, aquele puto, ou lamber os lábios de alguém.

A performance tem limites?

Quero brincar com a sedução, optei pelo uso do olhar, e percebi uma atitude andrógina. Gosto muito de sorvete e acho muito erótico e romântico.

Quero usar essa metáfora para a sedução.

Será que sou gay? Essa é uma pergunta que me faço quando há uma discussão mais acalorada sobre sexualidade. Desde moleque lia aquelas revistas especializadas em mulheres. As reportagens eram algo assim: “faça seu homem chegar nas nuvens com uma nova prática sexual”; “ponto G, ele existe?”; “sete aventuras sexuais inesquecíveis contadas por sete mulheres”; “ponto G, como alcançá-lo?”; “como tornar seu bumbum durinho em uma semana”, “ponto G, o caminho das pedras”; e o principal, “de que homem as mulheres gostam?”. Queria saber o que deveria fazer para satisfazer as mulheres. Além de saber sobre o ponto G, tinha que ser gentil, sem ser bruto de maneira regulada, saber cozinhar, tocar, ser decidido... Ser decidido?

Lembro-me de um exercício que fizemos, ainda no começo dos encontros, onde cada um/a escrevia o que quisesse sobre si

mesmo/a em uma folha de papel. Depois os escritos eram embaralhados e cada um/a pegava, de forma aleatória, um escrito. Só não podia ser o seu. O outro deveria ler o que você escreveu de si mesmo. A leitura de sua subjetividade pelo olhar, pelo corpo do outro. De acordo com Lacan, é o olhar do outro que me constitui como sujeito. Vejo-me pelo olhar do outro, e isso dispara entendimentos de meu eu/estar no mundo. Por isso não possuo uma identidade fixa, mas uma pluralidade de identidades que mostra o quanto essa carga de reconhecimento vai direcionando meu jeito de me relacionar com os outros e o quanto dependentes somos, fisicamente ou não, da comunidade em que estamos inseridos/as. Isso gera responsabilidade e cuidado de si e do outro. Então, subjetividades se encontram...

Eu? Eu mesmo? O que tenho para falar de mim?

Sei que estou mais egoísta, egocêntrico. Sou assim, dois, três, quatro, não gosto de ser um. Sei que sou homem, mulher, trans, sei que sou velho, jovem, criança, pobre, rico... Gosto das multiplicidades do meu ser. Eu, solteira, quase um quarto de século, licencianda na arte de criar e recriar mundos... Eu. Pergunta de criança faladeira. Resposta de idoso moribundo. Eu? Uma dessas pessoas quer ficar, mas acaba passando (como a dor, a fome, a paixão...) Eu! Alguém para quem não se olha mais de duas vezes – não com o mesmo olhar. Grandona eu. Tão 1,84; 92; 39; 9. Reduzida a números e siglas RM, RG, CPF. Era 82 quando nasci. Setembro. Acho que primavera já (ou ainda inverno, não sei...). E, um risco daqueles. Gestaçã tardia. Quase me vou sem sentir o gosto de estar. E a história quase se repete. Eu listo os livros que quero ler, os filmes que quero ver, os lugares que devo conhecer e principalmente – o que sonho – para que não se torne pretérito sem ser presente. Eu, confusa com tantos conceitos, preceitos, preconceitos, indagações e resolução. Estruturando minhas próprias conclusões. Eu estou.

Aqui trago algumas dessas encenações cambiantes. A pessoa artista-docente-pesquisadora não pode esquecer da força de mobilização como também de forças destruidoras que se irrompem

dentro dos espaços de atuação. Acredito que no encontro entre a sala de aula e a sala de ensaios, as subjetividades são solicitadas e reconstruídas. No encontro entre artista-docente e discentes que a arte e a educação como prática de pesquisa podem estabelecer outras possibilidades de vida:

E diante daquela postura que a professora assumia dizendo para o aluno que se ele fosse filho dela, ela lhe daria um murro na cara. Durante seu discurso ela reforçou o que eles já estão cansados de ouvir e falar: “Essa turma não presta”, “Se eu fosse a professora eu sairia dessa sala, porque vocês não querem nada”. Os alunos permaneceram mudos acompanhado-a com os olhares até ela sumir do corredor. Depois dessa situação, eles continuaram a discussão. Agora estavam centrados na questão comparativa de postura dos professores. Muitos queriam falar sobre o assunto, então pedimos para que eles escrevessem o que eles pensavam sobre aquela situação. O que os alunos escreveram: “Permanece a falta de educação. Eu tentei fazer uma cena, mas não deu”; “Se eu fosse vocês, nunca mais daria aula no Renan Baleeiro. Eu quero aprender, não posso ouvir, não posso falar nada, vocês querem falar e eles não deixam (os alunos)”; “Se continuar assim nós vamos ter que aprender na ignorância. Por isso temos que ser educados e respeitar os professores”; “Que dia é que vai ter paz nessa escola?” (depoimentos da estagiária E.).

Não vejo interesse dos estudantes nas aulas. Poderia dizer que é muito difícil trabalhar com aulas de teatro para tantos, e é. Poderia afirmar que a idade é complicada, e é. Que brigam muito, e se xingam, e que o ensino de lá quase não dá brechas para o diálogo, e não estaria mentindo. Mas estamos à frente, naquele ‘pequeno’ tempo, e sei que tudo pode ser mudado e revisto se soubéssemos (ou soubesse, eu) o que fazer. Sinto-me jogada aos leões, e sou eu que os como, que repito e que deixo tudo como estava. Impotente, ainda que com o ‘status’ PROFESSORA e com todo o ‘poder’ que essa locação traz, intrínseca (depoimento da estagiária J.).

Após a sexta aula de estágio, solicitei aos/às estudantes da Escola Estadual Renan Baleeiro que escrevessem sobre o processo, e nos deparamos com esses depoimentos em destaque:

Gostei quando vocês vieram para ficar, as aulas estão sendo um máximo para mim. Gostei mais ainda de vocês dando todo esse carinho pra gente e a gente só retribuindo com conversa e mais conversa. Se a gente tivesse pelo menos piedade de vocês que cuidam da gente e a gente soubesse retribuir carinho com carinho ficaria muito melhor.

Acho que a professora tem que dar aulas de teatro porque eu não estou vendo aulas de teatro.

É nesse espaço que defendo minhas ideias: a de uma pessoa artista-docente-pesquisadora que opera no limiar, no interstício entre a sala de aula e o palco. Não existem limites, portas ou paredes que separem essa intensa intersecção. Ser educador e ser artista estão profundamente entrelaçados. O que compartilho e discuto na sala de aula é a mesma coisa que pratico em meus ensaios, nas produções de minhas cenas e nas minhas reflexões que se transformam em teoria social da cena.

A ausência de teorias e práticas críticas em nossos currículos educacionais contribui para a perpetuação da dicotomia entre aqueles que praticam e os que teorizam. Isso gera uma segmentação ideológica que controla e limita a produção artística e educacional, algo evidente em diversos currículos universitários e na mediação dos conteúdos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. A mesma hierarquia estabelecida, em que o dramaturgo se coloca acima do diretor e o diretor acima do ator, reflete também a separação entre a Ciência e a Arte, docência e artista.

Os Estudos da Performance e a Pedagogia da Performance, nesse contexto, oferecem uma possibilidade de cruzamento entre esses saberes, quebrando barreiras e permitindo uma integração mais profícua entre a prática e a teoria. Ao propor esse movimento de aproximação, busco instaurar um novo espaço de aprendizado

– um espaço em que a arte não se configure apenas como produto final, mas como um processo contínuo de questionamento, experimentação e reflexão crítica.

Trata-se de construir um território onde corpos, subjetividades e experiências se entrelaçam, dando forma a uma educação que é, simultaneamente, pedagógica, artística e investigativa. É justamente nesse cruzamento, nesse entrelugar – essa encruzilhada de práticas e pensamentos – que me posiciono. Acredito que é a partir desse lugar interseccional que podemos, de fato, transformar nossas formas de ensinar, aprender e produzir arte.

## Referências

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Org. Guacira Lopes Louro. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151–173.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Org. Guacira Lopes Louro. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 113-123.

McLAREN, Peter. *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Tradução Lucia Pellanada Zimmer. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

RAZNOVICH, Diana. *Desconcierto*, 1981. Disponível em: <https://www.autores.org.ar/dianaesp/>. Acesso em: 18 maio 2008.

# **O teatro como prática inclusiva: da universidade à comunidade**



# TEATRO EM DIÁLOGO COM A LIBRAS: CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL

Gabriel Almeida Torres  
Roberta Cantarella

## **Introdução**

A proposta deste projeto foi pesquisar e aplicar aspectos que envolvam o sujeito surdo no teatro. O objetivo é produzir uma visão integrada capaz de experienciar e promover a Cultura Surda, dentro do contexto teatral, explorando-o como ferramenta de desenvolvimento humano. Com a perspectiva de compreender os processos que envolvem criações dramatúrgicas dentro do contexto do uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português, na modalidade escrita. A partir disso, surge a necessidade de explorar os materiais encontrados e buscar consulta direta aos usuários da Libras, que possa implicar no entendimento claro em todos os conceitos da textualidade, visando o melhor engajamento e compreensão do que passará a ser apresentado: Contribuir para a prática da pesquisa na área teatral, utilizando-se da linguagem teatral como mecanismo laboratorial e implementar os resultados obtidos em pesquisa, através do Teatro como ferramenta prática. Um trabalho cujo a preocupação não vise unicamente o triunfo do espetáculo teatral, mas possa estar relacionado com pesquisas voltadas para os diferentes aspectos da linguagem e à ação provocadora, reveladora, denunciadora e reflexiva do teatro. Paulo Freire (2001), em um texto intitulado, “Carta de Paulo Freire aos Professores”, salienta que:

[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (Freire, 2001, p. 1).

Em outras palavras, o ensino se estrutura a partir de uma vivência conjunta, de modo que docente e discente criem um interesse em comum, uma proposta que possa ser estimulante para ambos. É visto o sinal de “Teatro” na língua de sinais:



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=pmdtuq17JK8&ab\\_channel=Enap](https://www.youtube.com/watch?v=pmdtuq17JK8&ab_channel=Enap)

O mal causado pelo desconhecimento sobre a surdez vem sendo apresentado progressivamente por pesquisas e relatos que mostram a incompreensão da sociedade ouvinte, em suas várias ramificações, para com as pessoas surdas, esses estudos apontam a medicina, a educação e a falta de esclarecimento da população,

como alçozes principais nessas inabilidades. As políticas públicas apesar de existirem (como a Emenda Constitucional de 2005, referente a Cultura) não são suficientes para suprir as barreiras que o sujeito surdo ainda encontra. Torna-se de fundamental importância que as instituições de ensino priorizem recursos para o desenvolvimento de projetos de pesquisas que poderão contribuir para que essa inclusão possa ser mais concreta.

### **Justificativa**

Este projeto está vinculado a uma linha de pesquisa em Letras, Linguística e Dramaturgias Contemporâneas, desenvolvida pela Professora Roberta Cantarela, sendo a vice-líder do projeto de pesquisa, no Programa de Pós-graduação em Literatura: “Língua de Sinais Brasileira e Língua Portuguesa: diálogos entre línguas, cultura e arte que envolve ambas as línguas em seus diversos contextos de contato”. E possibilita um espaço de pesquisa na Língua de Sinais nos seus aspectos culturais e artísticos. Este projeto busca fazer um paralelo entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, propiciando acessibilidade linguística, com intuito de promover acesso à cultura e informação, dentro da Universidade de Brasília. Sendo assim surge a necessidade da interação entre a língua e o teatro, quanto artefato cultural para este propósito, que aponta a possibilidade da universidade e comunidade externa conheça sobre a cultura surda e potencialmente se envolvam. A Língua Brasileira de Sinais sempre esteve muito voltada a questão Linguística, a proposta será além disso, trazer o teatro como uma ferramenta de conhecimento da própria língua. Diante do cenário recente do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (Lei nº. 10.436/2002), vinte e um anos apenas, demanda-se mais pesquisas na área.

Peter Brook trata da representação do teatro e da arte do teatro e contribui para as reflexões propostas ao dizer que:

a arte do teatro tem que ter uma faceta cotidiana – histórias, situações e temas que devem ser reconhecíveis, pois o ser humano se interessa, acima de tudo, pela vida que ele conhece. A arte do teatro também precisa ter substância e significado. A substância é a densidade da experiência humana; todo artista anseia por captá-la em seu trabalho, de um modo ou de outro, e talvez pressinta que o significado surge da possibilidade de contato com a fonte invisível que fica além de suas limitações normais e que dá significado ao significado (Brook, 2010, p. 79).

A citação acima acrescenta uma reflexão a respeito que não só na área da Linguística, mas precisamos também compreender que aprendemos a língua a partir dos aspectos culturais e sociais presentes no sujeito. Dentro do contexto da Universidade de Brasília como espaço plural e concepção de conhecimento holístico, percebe-se a necessidade de levar ao campo acadêmico e a comunidade externa, o conhecimento da Libras, dentro das suas faces cotidianas, aqueles que desconhecem qualquer contato com a língua e seus usuários.

## **Metodologia**

Strobel (2008) aponta para as normas e valores do povo surdo e elenca os artefatos culturais da comunidade surda: a experiência visual, a linguística, familiar, artefatos compostos pela vida social e esportiva, artefato político, a literatura surda e, para o que nos interessa neste momento, as artes visuais – em que o teatro surdo se encaixa. Utiliza-se da pesquisa-ação, definida “enquanto linha de pesquisa associada a diversas formas de ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (Thiollent, 1998, p. 7). A partir da produção de fichamentos referenciados em teses de dissertação, artigos e periódicos - Strobel (2008), Perlin, G.; Strobel (2014), Sutton-Spence (2020) e Jardim; Karnopp (2022), objetivou-se a construção de um texto teatral em 2 atos: o primeiro tempo majoritariamente com falas dos

personagens e o segundo tempo voltado a expressão corporal, com a presença de duas atrizes surdas e um ouvinte em palco e dois voluntários ouvintes na plateia, que traduziram simultaneamente os diálogos apresentados em Libras para o português (através de uso de microfone). Dessa forma, conforme detalha o quadro 1 houve uma sequência de etapas desenhadas para que tal processo metodológico fosse desenvolvido:

**Quadro 1 – Cronograma de execução**

ETAPAS	AÇÕES
1-2	Pesquisa de textos literários em Português como Segunda Língua (PSL) e Leitura teórica.
3-4	Seleção de possíveis textos para inspiração em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e definição do texto e organização linguística textual.
5-6	Pesquisa de sinais e vocabulário em Libras do conteúdo e montagem do texto teatral em Língua Brasileira de Sinais (Libras).
7-8	Avaliação do conteúdo por parte de pequeno grupo de surdos e correção de possíveis pontos a serem adaptados.
9-10	Execução, gravação e exibição da prática teatral em espaços acadêmicos/culturais e possível parceria com o setor público e escrever artigo científico para publicação em revista da área.
11-12	Participar de evento científico e apresentar aos pares o desenvolvimento da pesquisa e resultados, finalizar o projeto de pesquisa e propor a criação de um projeto de extensão que apresente os resultados da pesquisa nas escolas bilíngues e se estenda para apresentação dentro da comunidade acadêmica da Universidade de Brasília (UnB).

Fonte: Acervo pessoal.

## Resultado

Sacramento (2023) expõe que a história do Teatro Surdo é uma narrativa em constante evolução, moldada pela criatividade e

expressão artística única da comunidade surda, que possui características próprias. O Teatro Surdo desenvolveu uma abordagem única, apresentando espetáculos em diversos tipos de espaços.

Nesse sentido, o texto teatral feito de forma autoral pelo autor desse artigo em questão, inicialmente desenvolvido em português escrito foi traduzido para a Libras por meio de reuniões periódicas. Compostas por surdos e ouvintes, que envolveram discussões e apontamentos tradutórios - dentro da gramática da Libras em contraste com o Português - a fim de trazer a significação mais precisa ao sujeito surdo quanto ao conteúdo/sentido a ser apresentado. Conforme o trecho abaixo – do processo de tradução feito – mostra:

**Jovem 2:** Pra quê viver? Se a vida é isso, eu não quero, não quero viver...

EU - ENTENDER [USA UMA DAS MÃOS DE MARCADOR - TOCA NO OMBRO] - PORQUE - VIVER -  
EU - SEI - TAMBÉM - CANSADA - [ENM - INDICA INTENSIDADE]

Fonte: Acervo pessoal.

A dramaturgia criada tem o intuito de protagonizar o surdo no seu contexto social. Rousset, escritor francês, citado no Dicionário de Teatro de autoria do pesquisador teatral Patrice Pavis (2008, p. 113) define a arte dramática como a “solidariedade de um universo mental e de uma construção sensível, de uma visão e de uma forma”. Nesse contexto, o teatro levado ao público em geral para o conhecimento e a difusão da Libras, é um exercício fundamentado pela investigação artística da história dos surdos, na sua relação com os ouvintes.

**Imagem 1** – Reunião periódica para discussão de escolhas tradutórias e posteriormente momento para ensaio técnico



Fonte: Acervo pessoal.

Na imagem há a presença do elenco principal da peça teatral em Libras apresentada - sob o nome “(In)visibilidade na multidão” com o intuito de provocar o público desde a titulação da obra, o qual traz a reflexão sobre qual forma de visibilidade é dada a pessoa surda, em aspectos que envolvem o ser como um todo - através de equipe voluntária composta por 2 atrizes amadoras e um ator experiente: Izaura Ribeiro de Lima (ao centro): surda profunda e autônoma, Lucilene Ferreira de Jesus (ao canto direito): surda oralizada usuária de aparelho auditivo e professora de Libras em região periférica de Valparaíso de Goiás; e Gabriel Almeida Torres (ao canto esquerdo): aluno bolsista e graduando em LSB-PSL pela Universidade de Brasília. A peça teatral foi apresentada em Libras no dia 18 de maio de 2024 em espaço cedido pela Comunidade das Nações - SIA Trecho 2/3, para um público misto: formado por surdos (de todas as faixas etárias) e ouvintes presentes no espaço.

O texto da peça teatral em questão, baseia-se em diálogo de texto dramático. Na reflexão de Lisbôa (1998) para constituir-se em teatral, portanto, as falas têm que ser mais do que coloquiais. A consciência de estar sendo visto e ouvido, não apenas pelo interlocutor, mas por um terceiro, permite uma ampliação dos

recursos expressivos e do poder de síntese da fala. Conforme os registros mostram:







Fonte: Acervo pessoal.

Dentre os registros de pesquisa, encontra-se o depoimento em vídeo - sinalizado em Libras e tradução simultânea em português (em forma de áudio) - de vivência da voluntária e atriz amadora Lucilene Ferreira de Jesus, a qual participou intrinsecamente de várias das etapas do projeto: desde reuniões com foco de estudo na gramática em língua de sinais a ser executada na peça até a entrega do material na prática, conforme é possível acompanhar através do QR CODE abaixo, que também conta com a peça teatral na íntegra:



## Conclusões

A peça teatral foi apresentada em Libras para um público misto: formado por surdos (de todas as faixas etárias) e ouvintes presentes. A aceitabilidade por parte do público surdo foi entusiástica e contemplativa. Buscou-se abordar temas atuais na sociedade: saúde mental, falta de acessibilidade linguística e o poder da arte como agente transformador do sujeito. Em relação ao público ouvinte presente no dia, a percepção por eles apresentada foi de reflexão e sensibilidade ao abordar questões ainda vistas como ‘tabus’ na sociedade e em certo ponto invisibilizadas, como a lacuna social que se forma entre surdos e ouvintes no dia a dia. Dentro das atividades propostas, por questões de logística e cronograma que se alterou levando em consideração a greve geral de docentes e técnicos administrativos da UnB – infelizmente não houve tempo hábil para a aplicação da oficina prática em escolas do Distrito Federal. Esperamos em oportunidades futuras, proporcionar tal atividade.

Percebeu-se durante todo o andamento das atividades desenvolvidas que há uma potencialidade de estudos literários e materiais didáticos a serem produzidos sob a ótica do surdo e suas relações. Os gostos, a vivência cotidiana, os relacionamentos que nutre e sua ambientação familiar, são agentes formadores do sujeito. Tais informações, quando intencionalmente exploradas, enriquecem o aprendizado em sala de aula e são capazes de proporcionar meios de interação que não só ativam o autoconhecimento como leva a uma troca mútua de saberes.

Dessa maneira, o mediador educacional – seja ele professor em sala de aula, oficinheiro ou colaborador externo - não se restringe a métodos tradicionais, mas acessa outras ferramentas e estímulos visuais – sendo a Libras uma língua visuoespacial - capazes de levar o sujeito a pensar além das linhas escritas em papel. E assim, conforme experienciado nesse projeto há uma percepção clara que novas metodologias precisam ser adotadas em sala de aula, aptas a produzir no aluno o estímulo em aprender e se perceber como

colaborador de uma sociedade que inclua e respeite cada identidade social.

## **Agradecimentos**

Menciono aqui especialmente à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roberta Cantarela, condutora de ótimas reflexões e apontamentos para embasamento teórico deste projeto de pesquisa em questão. Não poderia deixar de dar créditos a Prof.<sup>a</sup> Lucilene Ferreira de Jesus (atriz amadora voluntária e consultora linguística em Libras voluntária), que contribuiu no processo de escolhas tradutórias e discussões de interpretação artística que melhor conduzissem a comunicação com os dois públicos - surdos e ouvintes – contemplados neste trabalho. Obrigado por terem participado de maneira relevante à elaboração desse artigo.

## **Referências**

BRASIL. *Constituição Federal*, Seção II DA CULTURA Art. 215, 1988; Emenda Constitucional nº 48, 2005. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Constituicao\\_Federal\\_art\\_215.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/Constituicao_Federal_art_215.pdf). Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. *Decreto nº 5.296*, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/d.7.2018.tde.24092018-164624>.

BRASIL. *Lei Nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.html) .  
Acesso em: 12 out. 2024.

FERREIRA DA SILVA, C. A. *Teatro e Educação Inclusiva: uma pedagogia do teatro com pessoas com deficiência em tempos de Ensino Remoto Emergencial no Acre*. Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1307–1334, 2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.3.59674. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharet trilhas/article/view/59674>. Acesso em: 12 maio 2023.

FREIRE, Paulo. *Carta de Paulo Freire aos Professores*. Estudos avançados, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-40142001000200013>.

FREITAS, Cilene Rodrigues Carneiro. *Processo de Compreensão e Reflexão sobre Iniciação Teatral de Surdos*. 2014. 155 f. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15606/1/2014\\_CileneRodriguesCarneiroFreitas.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15606/1/2014_CileneRodriguesCarneiroFreitas.pdf). Acesso em: 3 out. 2024.

HUMPHRIES, Tom. *Compreendendo a Cultura Surda*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, v. 1, n. 19, p. 20-28, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782002000100003>.

LOUSADA, M. A. R.; SILVA, C. S. da. O Teatro como Mediador no Desenvolvimento da Aprendizagem do Surdo no Contexto Pedagógico. *Revista UNILUS Ensino e Pesquisa*, nº 1, v. 1, jul/dez 2004. Disponível em: <http://revista.unilus.edu.br/index.php/ruep/article/view/4/u2004v1n1e3> Acesso em: 3 out. 2024

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PERLIN, Gladis & STROBEL, Karin. *História Cultural dos Surdos: desafio contemporâneo*. Educ. rev. [online]. 2014, n. spe-2, pp.17-31. ISSN 0104-4060.

QUADROS, Ronice Müller de. *O Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa: novos perfis e atuação*. Secretaria de Educação Especial, 1997.

SILVA, Jéfferson de Cerqueira e. *Escutar com os Olhos: poéticas do teatro visual como potência de encontro entre ouvintes e surdos*. 59f. Monografia (Graduação) Curso de Teatro, Universidade Federal do Tocantins, Palmas- TO, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11612/3395> Acesso em: 5 out. 2024.

STROBEL, Karin Lilian. *As Imagens do Outro sobre a Cultura Surda*. Florianópolis/SC: Editora da UFSC, 2008.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira.

# TEATRO, ENSINO E SOCIEDADE NO PROSCÊNIO SUL-MATO-GROSSENSE: A MELHOR IDADE EM CENA<sup>1</sup>

Ivanildo José da Silva  
Elisângela Cristiane Rozendo  
Wagner Corsino Enedino

## Introdução

“Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro.”  
Belchior

O teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos para as concepções religiosas que eram simbolizadas para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. O teatro é, por excelência, a arte do ser humano exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto; manifestando a necessidade de expressão e comunicação. Por esta vertente, o ato de dramatizar está potencialmente contido em cada um/a, como uma necessidade fisiológica humana de compreender e representar a realidade.

Pode-se, assim, pensar o teatro (enquanto fábula e espetáculo) sobre duas perspectivas que se coadunam. A primeira se dá no desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas (plano individual); a segunda, no exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com o Outro, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua

---

<sup>1</sup> Esta publicação contou com auxílio financeiro da Fundect-MS, por meio da Chamada Especial Fundect/CNPq 15/2024, Bolsas de Produtividade Estaduais Fundect/CNPq, Termo de Outorga 137/2024.

autonomia como resultado de poder agir e pensar sem coerção (plano coletivo).

Desde os primórdios, o teatro representa para a sociedade uma forma de vida e, conseqüentemente, retrata como se comporta a própria sociedade. O teatro não é somente entretenimento para deleite e prazer, mas uma força motriz capaz de rui as bases do conhecimento já adquirido e, nesse processo de fruição, proporcionar novas possibilidades de pensamento por ser um espaço de reflexão, debate e compromisso social. Nesse cenário, a arte musical também coaduna tais possibilidades e, como o teatro, está presente no cotidiano das pessoas da infância à velhice, permeando momentos vividos por todos nós. Cientificamente reconhecida, traz ao ser humano contribuições terapêuticas, promove o equilíbrio e o bem-estar, uma vez que é uma ferramenta eficaz na Educação; transformando, assim, em um relevante componente na comunicação humana.

Durante muitos séculos, os intelectuais se perguntaram qual era a função da arte, sobretudo pensando-a como um produto social. Afinal de contas, ela serve apenas para o divertimento? Serve como fator de discussão política? Diante desses questionamentos, o exercício de estudo e criação/apresentação cênica forneceu, para os integrantes, já na sua melhor idade, o fortalecimento no campo das reflexões críticas, sobre apontamentos de mudança, transformação e melhorias sociais.

O grupo de teatro de idosos *Melhor Idade em Cena* surgiu da obrigatoriedade de “um olhar mais atento” à pessoa idosa para que fosse acolhida e tratada com afeto; se fundamenta como necessidade e atenção a essa faixa etária, pois, de acordo com o *Estatuto do Idoso*, ele deve ter o seu direito de socializar e ter pertencimento, conforme disposto no capítulo V, Art. 20: “O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade” (Estatuto do Idoso, 2003).

O projeto, ao ter o idoso como recorte desse tecido social e, pensando na inclusão desse coletivo - muitas vezes deixado aquém

das políticas públicas - sentiu a necessidade de desenvolver ações a fim de propor atividades culturais numa perspectiva extensionista, a partir da troca do conhecimento acadêmico *versus* outros saberes; propiciando a participação, interação e inserção da universidade na comunidade.

Neste sentido, objetiva-se divulgar este relato, pensado no campo das artes cênicas, como experiência pedagógica voltada aos idosos ao articular teatro e comunidade. Vale ressaltar que tal atividade realizada favoreceu a mudança de pensamento no âmbito político, social, histórico e cultural acerca do etarismo ao garantir dignidade e acolhimento à pessoa idosa.

### **A universidade como direito: o teatro (enquanto causa e consequência) para a pessoa idosa**

O projeto *Melhor Idade em Cena*, sob a coordenação dos professores Ivanildo José da Silva e Elisângela Cristiane Rozendo, desenvolvido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UnAPI-UFMS<sup>2</sup>), polo Coxim-MS, objetivou valorizar as memórias dos idosos por meio das artes cênicas. A inserção da melhor idade no universo do teatro e da música ocorreram por meio de oficinas que corroboraram para a

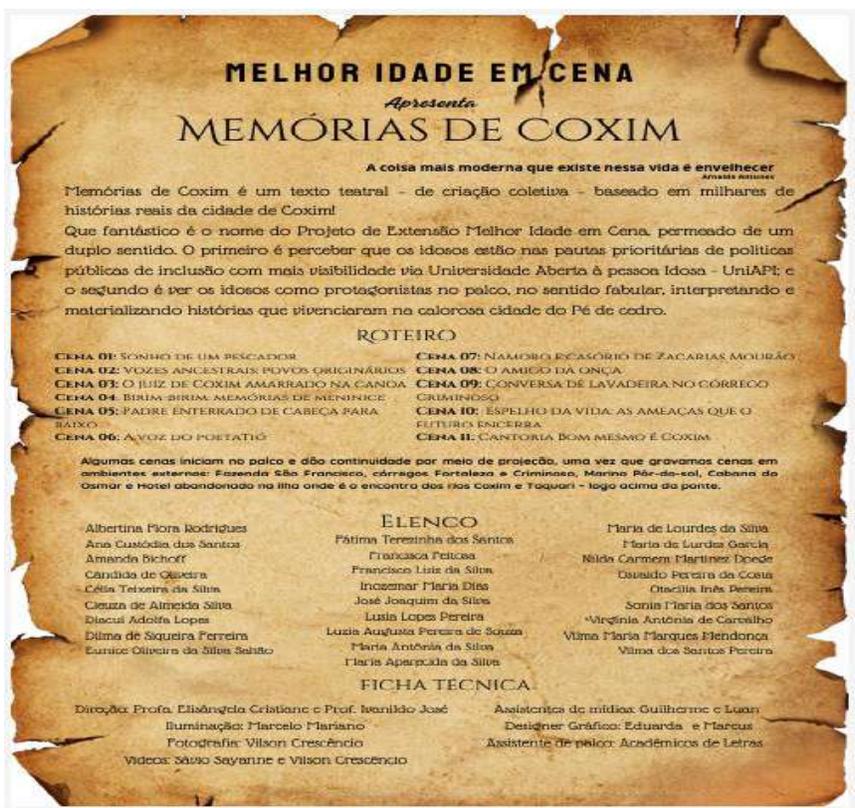
---

<sup>2</sup> A Universidade Aberta à Pessoa Idosa (UnAPI/UFMS) é um Programa Institucional de Extensão Universitária que tem por objetivo organizar, promover e fortalecer o desenvolvimento de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão que tenham como foco a valorização da pessoa idosa na sociedade e a qualificação dos serviços e das políticas sociais públicas voltadas a este segmento populacional, articulando-as de modo a explorar a natureza multicampi da universidade, a intersetorialidade e a interdisciplinaridade. Pauta-se nos princípios da extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico que se articula ao Ensino e à Pesquisa. Visa promover o intercâmbio entre os saberes acadêmicos e outros saberes, construídos em outros espaços e instâncias sociais, ao mesmo tempo possibilitando a democratização do conhecimento produzido na universidade, além de abrir espaço para a comunidade participar da vida acadêmica. Disponível em: <https://unapi.ufms.br/o-que-e-unapi/>. Acesso em: 08 dez. 2024.

montagem de esquetes sobre lendas e histórias de Coxim, por meio de contação de história, que resultaram no espetáculo intitulado *Memórias de Coxim*. As esquetes surgiram a partir dos relatos de cada idoso/a e por meio das oficinas realizadas pelos produtores culturais da cidade, as quais foram estruturadas com o apoio teórico-técnico dos professores e da aquiescência do grupo.

Dentro do campo metodológico, valemo-nos (neste processo que envolve Teatro e Ensino) da perspectiva autoetnográfica. Importa mencionar que “autoetnografia” vem do grego: *auto* (*self* = “em si mesmo”), *ethnos* (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e *grapho* (escrever = “a forma de construção da escrita”). Com efeito, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve). De acordo com Ellis (2004), a autoetnografia configura-se como um método que pode ser utilizado na investigação prática e na escrita, uma vez que tem como proposta descrever e analisar, sistematicamente, uma experiência de cunho pessoal, de modo a compreender determinada experiência cultural.

Os encontros ocorreram uma vez por semana, no *campus* de Coxim, iniciando-se em março de 2023 e mantendo-se durante o ano de 2024. A iniciativa não apenas proporcionou um espaço criativo e de interação social, mas também contribuiu significativamente para a melhoria da saúde mental dos idosos, ajudando-os contra os sintomas da ansiedade e depressão; promovendo sentimentos de vitalidade, fraternidade e felicidade. O teatro e a música protagonizaram, durante a execução do projeto, papéis que culminaram no resgate da autoestima dos envolvidos, permitindo o sentimento de valorização e conexão com sua comunidade.



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

As ações artístico-pedagógicas desempenharam papel fundamental na vida dos idosos, oferecendo uma série de benefícios, além da performance artística. Em primeira instância, proporcionou uma forma de expressão criativa, permitindo que compartilhassem suas histórias e vivências, o que revelou certo tônus terapêutico, o que ajudou a processar emoções e experiências passadas. Além disso, promoveu a socialização, contrapondo a solidão e o isolamento que muitos enfrentavam. Ao se envolverem em atividades teatrais, puderam interagir com outras pessoas, formando (novas) amizades e fortalecendo laços comunitários.

Abrir as portas da universidade para a população idosa representou um reconhecimento do valor e da contribuição que essa geração pôde trazer para a sociedade. Essa inclusão ofereceu

uma série de benesses tanto para os indivíduos quanto para a comunidade em geral. A universidade é um espaço de aprendizado contínuo. Permitir que os idosos participassem dessa instituição estimulou tanto o desenvolvimento pessoal, quanto o intelectual. Também ajudou a manter a mente ativa, o que é fundamental para a saúde. Além disso, a inclusão dos idosos na universidade favoreceu a troca intergeracional de conhecimentos e experiências.

Os acadêmicos que participaram do projeto aprenderam com as vivências dos mais velhos, enquanto os idosos se atualizaram sobre novas ideias e tecnologias. Essa interação enriqueceu o ambiente acadêmico, promovendo uma cultura de respeito e valorização das diferentes faixas etárias; contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Isso desafiou estereótipos negativos associados ao envelhecimento, mostrando que os idosos são ativos, curiosos e capazes de contribuir em diversas áreas do conhecimento.

Do ponto de vista cognitivo, participar de um trabalho no campo das artes cênicas estimulou a memória, a concentração e a criatividade, ajudando a manter a mente ativa e engajada. A prática do teatro e da música também melhorou a autoestima e autoconfiança dos idosos, à medida que se viram capazes de subir ao palco e apresentar, performaticamente, suas histórias para o público.

Nessa linha de pensamento criativo e crítico, o teórico suíço Paul Zumthor (2007) procura observar o espaço como um relevante aspecto na elaboração do ato performático, ou seja, o lugar em que se emerge uma “realidade topográfica”. Assim, o espaço torna-se elemento essencial para incrementar essa possível reciprocidade oriunda do entrelaçamento de diversos códigos. Com efeito, destaca-se, ainda, que o “[...] lugar da performance é o espaço aberto ao desenrolar da obra: um espaço, enquanto realidade topográfica, é sempre uma construção sociocultural” (Zumthor, 2001, p. 254). O ato performático incorre, também, em ações de caráter multifacetado. Tais ações são, geralmente, desvinculadas de protocolos específicos inscritos nos manuais de tradição teatral, os chamados *playwritings*. Ocorre, todavia, que “A performance

associa [...] ideias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema” (Pavis, 2008, p. 284). Nessa vertente, o teatro, sem dúvida, é uma forma eficaz de promover bem-estar emocional. Ao vivenciarem personagens e narrativas diversas, os idosos puderam experimentar alegria, riso e até mesmo catarse emocional.

A proposta com a música foi um recurso que promoveu respostas em nível fisiológico, no âmbito comunicativo, da interação, na melhora do ânimo do idoso e favoreceu a interação social, uma vez que:

[...] a música enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidades, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unanimemente como um fator cultural indispensável (Willems, 1970, p. 11).

O objetivo das oficinas não foi ensinar notação musical ou criar um coro com classificações vocais. A intenção foi sensibilizar, por meio de escuta, execução de peças fáceis e de atividades cênicas, buscando a desinibição dos idosos para que participassem de forma mais natural. Foram articuladas várias pedagogias musicais e, a cada oficina, os professores viveram o processo contínuo de questionamento, reflexão e busca de melhor desenvolvimento do trabalho. As propostas elaboradas foram: reconhecimento dos sons, dos sons da boca, dançar, cantar cânones e escutar. O solfejo foi uma parte prática na qual o idoso reconheceu as melodias ascendentes e descendentes tocadas no teclado, imaginando visualmente a “escadinha” de notas a ser percorrida pela voz. A parte rítmica foi destacada, visto que as primeiras experiências musicais são de ordem motora. Importa destacar que alguns idosos são analfabetos; então, a perpetuação da música se dá pela oralidade. A música regional foi propícia

neste trabalho por ser de conhecimento dos participantes; trazendo à tona camadas de sentidos e de dimensão simbólica, pois, sendo um objeto artístico nos coloca em contato com a dimensão humana de si e do outro.

A música, no projeto, não foi um elemento puramente ornamental, mas potencializou a contribuição cênica, sendo um dos recursos estruturantes na escrita dramatúrgica, permeada de afetos. A música, sobretudo a regional<sup>3</sup>, foi a linha que costurou o enredo das histórias dramatizadas como as canções *Bom mesmo é Coxim*, poema musicado de Geraldo Mochi e *A matogrossense*, de Zacarias Mourão, por exemplo. Outras riquezas culturais também se desvelaram como produto, legado da forte influência de indígenas, paraguaios, nordestinos, paulistas e gaúchos, presente no município de Coxim.

Os idosos, por meio de suas memórias, revisitaram o passado e, desse modo, contribuíram para a construção e fabulação do espetáculo. As rodas de conversa a respeito de suas vivências foram reveladoras e enriquecedoras. Momentos de reaprendizagem dos sentidos a todos os envolvidos, propiciando a reeducação pela sensibilidade, por meio da arte, nas expressões do teatro, na dança, na música, pintura e manifestações populares da cidade.

Vale considerar que a interação entre os interlocutores (enunciador e enunciatário) promoveu, em maior ou menor grau, uma espécie de construção coletiva da arte dramática durante o processo extensionista. Revelou, durante os encontros, uma espécie de “romance” construído no espaço acadêmico. Ocorre, todavia, que estamos diante de uma concepção de romance dissonante da prescrita pela academia. Aqui, neste espaço, há de considerar o que se cristalizou como *tratase do mettre em roman*,

---

<sup>3</sup> Música regional se refere a um gênero característico de uma região geográfica específica, influenciado pela cultura, tradições e história daquela área em particular; também é inegável seu papel na preservação da identidade cultural de uma região e na transmissão de tradições de geração em geração.

oriunda do francês, “colocar em romance”, o qual é correspondente ao movimento de simplificar uma narrativa clássica, oral ou escrita, na linguagem e, por vezes, até transformando o enredo mais palatável, cada vez menos complexo. Dessa forma, cumpre destacar que o termo “romance”, do latim *romanice*, significa “traduzir, adaptar” (Zumthor 2001). O que se materializou, neste contato, são, a nosso ver, narrativas poéticas, dado seu caráter popular, uma vez que os relatos dos idosos se alinhavam, se relativizam, se homologam e se moldam ao caso e ao (a)caso. As lembranças são temperadas pelo sabor da oralidade e das memórias fragmentadas. Todo este caldo de cultura é resultado do processo mnemônico, ou seja, as memórias são (re)construídas pelos/as enunciadore/as; mediante o vasto repertório de histórias experienciadas, daquilo que leram e (possivelmente) ouviram ser lidos, vividos ou narrados oralmente.

### **O teatro enquanto método de (re)construção e mediação da autonomia para a pessoa idosa**

Dar visibilidade e voz à pessoa em sua melhor idade por meio da arte é uma maneira de ajudar a desconstruir o preconceito existente – e ainda muito latente - acerca do etarismo. Por isso este trabalho é permeado por um olhar ético no qual o teatro se configura como uma importante ferramenta política na vida desses idosos. O fato de estar e se perceber enquanto estudante da universidade tem uma grande representação para eles e para a sociedade. É como eles sempre dizem: “Eu estudo na universidade e tenho aula de teatro!”, isso diz muito.

Para o autor, teórico e diretor teatral Augusto Boal (1991), os principais objetivos do “Teatro do Oprimido” (teoria produzida no período em que esteve exilado na Argentina) são a democratização dos meios de produção teatral; o acesso à arte dramática pelas camadas sociais menos favorecidas, não apenas como

espectadores; mas, sobretudo, como fazedores de teatro; bem como a transformação da realidade por meio do diálogo teatral.

Durante o projeto *Melhor Idade em Cena* procurou-se fomentar, nos idosos, o desejo libertário de se desvincularem da noção de serem meramente passivos e depositários durante o espetáculo teatral. No desenvolvimento da ação extensionista, foram conduzidos a protagonizar suas próprias experiências mnemônicas; constituíram, a um só tempo, *personas* do/no espaço diegético e participantes ativos quanto à interação do público na materialização cênica.

Importante destacar que a obra *Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas*, de Augusto Boal, é uma obra composta por ensaios escritos entre 1962 (São Paulo) até 1973 (Buenos Aires), os quais relatam experiências realizadas por Boal no Brasil, Argentina, Peru, Venezuela e em vários países latino-americanos. Vale ressaltar que os experimentos do autor conferiram a ele, mesmo após a sua morte, o título de “Embaixador do Teatro Mundial” pela Unesco em 2009. Em sua “poética do oprimido”, Boal mostra “[...] alguns caminhos pelos quais o povo reassume sua função protagônica no teatro e na sociedade”, especialmente quanto ao chamado “sistema coringa”, processo que antagoniza com o “Sistema Trágico Coercitivo de Aristóteles”.

Além da experiência como educador, a aproximação com as ideias de Paulo Freire (1982, p. 09) para quem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” -, propiciou ao dramaturgo outra contribuição: a de encenador. Boal, ao abordar a função protagônica das artes, reverbera que “[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas” (Boal, 1991, p. 13).

No olhar de Paulo Freire (1987) o ensinar é um processo transformador. Análogo a esse processo, o teatro, que também é pedagógico, promove a reflexão educativo-crítica do educando, aqui compreendido como o idoso. É nesse sentido que, os diretores-professores do grupo de teatro de idosos, no exercício da docência (artística), tiveram o cuidado de observar que os/as alunos/as em

sua terceira idade traziam consigo uma bagagem como “[...] sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador ‘bancário’” (Freire, 1987, p.43). Procuramos, durante a ação extensionista, fomentar a autonomia do público idoso, que deve ser respeitada como direito e validada como prática educativa-formadora-transformadora; permitindo que os sujeitos (agentes sociais) sejam legitimamente reconhecidos, na esteira de Paulo Freire (1987), como produtores e atores de sua própria história, ou seja, considerados como sujeitos e não como objetos.

Cumpramos destacar que o educador Paulo Freire (1987) estabelece, a fórceps, enquanto **processo** e não como **produto**, uma vertente problematizadora e, ao mesmo tempo, crítica da Educação; desaguando numa espécie de libertação dos seres humanos da condição/situação opressiva da sociedade, bem como das injustiças que circunscrevem o *status quo* social. Não é forçoso ponderar que o pensamento freiriano coaduna, a partir de uma tradição de vertente marxista, certa dimensão pragmática que corrobora na problematização dialética do binômio ação e reflexão. O teórico brasileiro credita à Educação um valoroso e necessário liame que possa unir, definitivamente, ação política e ação cultural. Em síntese, a Educação, deve (ou deveria) ser comprometida com a libertação integral dos oprimidos.

No transcorrer das atividades com os idosos constatou-se que nem todos podem ter o direito de escolha, de ter uma velhice com dignidade e cidadania respeitada. Ao criar a peça, a partir dos saberes dos idosos, num trabalho de construção coletiva, percebeu-se o dever de respeitar o saber dos educandos, sobretudo das classes populares. Como preconiza Freire (1996), tem-se que partir da realidade concreta dos educandos.

Todos sabem, ou deveriam saber, que os idosos têm direito à alimentação, moradia, saúde, etc., mas que também é preciso assegurar e “garantir a integridade espiritual” desse grupo etário com criações de toque poético e dramático, uma vez que a “literatura [dramática] (e as demais criações artísticas) é o sonho

acordado das civilizações” (Candido, 2004). É por isso que se acredita que todos deveriam ter direito e acesso à literatura dramática e sua teatralidade.

O espetáculo *Memórias de Coxim* foi composto por trinta idosos (atores/atrizes) e cada personagem trouxe consigo preciosas histórias e lembranças, reflexo de suas experiências vividas e culturas diversas. Ao encarnar esses papéis, os idosos tiveram a oportunidade de explorar e compartilhar suas próprias memórias, conectando-se com suas raízes e com as histórias que moldaram suas vidas. Essa prática não só conferiu um senso de pertencimento e reconhecimento social, mas também ajudou a curar feridas emocionais ao permitir que expressassem sentimentos que muitas vezes foram silenciados. Diante deste cenário, cumpre trazer à baila uma provocação de Augusto Boal (1991, p. 20) para aqueles/as que se colocam como proprietários/as da arte da representação cênica: “[...] todo mundo pode fazer Teatro, até mesmo os artistas!”

Quebrando barreiras e desafiando estereótipos, o grupo teatral encantou a todos com a peça *Memórias de Coxim*. Com maestria, os atores e atrizes mostraram que esta faixa etária não é um obstáculo para a realização de sonhos e para a expressão artística. A apresentação, repleta de emoção e autenticidade, foi um verdadeiro show de talento e superação. A energia contagiante da peça foi descrita em matéria jornalística da mídia local como um momento de pura magia, onde a alegria e a reflexão se entrelaçaram e emocionaram o público. “O palco se encheu de energia com a peça intitulada ‘Memórias de Coxim’. Alegria e mensagens profundas dos trinta atores e atrizes idosos levaram o público a reflexões sobre a vida, o tempo e o valor da experiência” (Melo, 2024). O grupo se tornou um exemplo inspirador para toda a comunidade ao provar que a arte tem o poder de transformar vidas e de promover a inclusão social, demonstrando que a idade é apenas um número e que a paixão pela vida e pela cultura não tem limites. Nesse aspecto, “O mais importante no Teatro do Oprimido, não é o teatro, mas o oprimido” (Boal, 1991, p. 14).

Um fator considerável na representação foi a reação da plateia ao rir, chorar e também se intrigar com olhares vívidos em determinadas cenas. É como se as memórias do passado fossem se configurando no palco - em elevado momento catártico - como memórias do agora. Os espectadores, ao mirarem os personagens nas cenas, rememoraram suas histórias na representação, dada a historicidade das esquetes. Notadamente, o teórico polonês Jerzy Marian Grotowski estabelece, em seus estudos, a ideia de materialização cênica (*showing*) desprovida de cenário e indumentárias; privilegiando, assim, o teor psicológico das ações dramáticas. Em síntese, seria, o chamado “teatro pobre”. Dessa forma, não é forçoso ponderar que “O espetáculo cria uma espécie de conflito psíquico com o espectador. Trata-se de uma modificação e de uma violência, mas só pode ter algum efeito quando baseado num interesse humano e, mais do que isto, num sentimento de simpatia, num sentimento de aceitação” (Grotowski, 1992, p.41).

O reconhecimento pelo público é um aspecto transformador dessa experiência. Quando esses idosos foram aplaudidos por suas performances, sentiram-se valorizados e respeitados. Essa validação pode ser um impulso significativo para sua autoestima e bem-estar emocional, evidenciando que eles ainda têm muito a oferecer à sociedade. Além disso, ao representar personagens variados e complexos, desafiaram estereótipos sobre a velhice e mostraram que a criatividade não tem idade. O teatro se torna um espaço onde podem não apenas contar suas histórias, mas também inspirar outros a entenderem melhor as experiências dos idosos, promovendo empatia e respeito. Sendo assim, essas inúmeras histórias e lembranças não são apenas narrativas pessoais, uma vez que se tornaram parte de um diálogo mais amplo sobre a importância da inclusão e valorização da pessoa idosa.

### **Considerações finais**

O grupo de teatro *Melhor idade em cena* está transformando vidas. Desde a concepção do projeto, em março de 2023 até hoje,

percebe-se que as aulas de dramaturgia ampliaram o olhar de muitos idosos na cidade de Coxim-MS. Vários participantes da ação artística testemunharam que o teatro mudou a sua realidade, uma vez que colaborou na luta contra os sintomas da ansiedade e depressão, visando o equilíbrio psíquico, dada a contribuição da arte. As aulas de teatro e canto, neste sentido, operaram como arteterapia, visto que o teatro pode ser uma libertação para não continuarem aprisionados aos retalhos e à porosidade da memória.

Enquanto há quem os descarte nos asilos e os abandonam, nós buscamos quebrar o distanciamento nas relações entre as gerações, cultivando a amizade, o respeito, a escuta; promovendo espaços para recordar, ressignificar, compartilhar ideias, estimular a fala, o trabalho mental, corporal e a recuperação da autoestima. São memórias do trabalho, da família, muitas vezes crônicas cotidianas dolorosas, mas também há o reavivamento de sonhos. Na construção do espetáculo, a memória dos idosos configura-se como “[...] um mediador entre a nossa geração e as testemunhas do passado. Ela é o intermediário informal da cultura” (Bosi, 2003, p.15).

As artes cênicas suscitam visões diferentes, põe-nos a pensar algo que deixamos cotidianamente de lado e nos auxilia a sermos cidadãos conscientes. E é por isso que o projeto teve como caráter maior a possibilidade da inclusão social ao acreditar na constante transformação do ser humano por meio da arte, pois, conforme as palavras do teórico Gianni Ratto: “O teatro é como uma árvore milenar que nunca morre. Vida de mil estações, suas folhas e frutos renovam-se constantemente e quando caem viram adubo revitalizante: o que nasce novamente, embora pertencendo à mesma raiz, é reciclado na textura, nas cores, no perfume” (Ratto, 1999, p. 22).

Foi motivador para os docentes, técnicos e acadêmicos envolvidos neste processo de criação artística obter a resposta dos idosos em cada atividade desempenhada, pois refutou os estigmas apresentados pela nossa sociedade de que velhice é sinônimo de incapacidade. Ao contrário, mostraram-se sempre integrados e participativos em todo o processo porque descobriram que todo

ser humano pode desenvolver inúmeras inteligências. Este transcurso artístico, de modo preciso, revelou muita coisa: vidas ressignificadas! E não é só pelo fato de fazer teatro, mas pela transformação de vidas que o movimento artístico e cultural proporcionou ao coletivo da terceira idade e às famílias.

## Referências

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Editora Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL, Lei nº10.741. *Estatuto do Idoso*. Brasília, DF. Out 2003.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre azul, 2004.

ELLIS, Carolyn. *The Ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Tradução Aldomar Conrado. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

MELO, Glenda. *Projeto “Melhor Idade em Cena” encanta Coxim com apresentação gratuita nesta sexta-feira*. Jornal Coxim Agora, Coxim, nov 2024. Disponível em: <https://coximagora.com.br/coxim/projeto-melhor-idade-em-cena-encanta-coxim-com-apresentacao-gratuita-nesta-sexta-feira/> Acesso em: 04 dez. 2024.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. 3. ed. Tradução J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RATTO, Gianni. *Antitratado de cenografia: variações sobre o mesmo tema*. São Paulo: Editora SENAC/SP, 1999.

WILLEMS, Edgar. *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne (Suíça): Edições Pró-música, 1970.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a literatura medieval*. Tradução Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

## ARTE, ENSINO E INFÂNCIA: UMA CONVERSA SOBRE O PROJETO “MÚSICA CRIANÇA”

Entrevista com Helena Loureiro<sup>1</sup> e Mário Loureiro<sup>2</sup>,  
por Sonia Pascolati

As crianças precisam de arte, histórias, poemas e  
música tanto quanto precisam de amor, comida,  
ar fresco e brinquedos.”  
(Philip Pullman)<sup>3</sup>

A arte é um direito. Ou deveria ser. O projeto “Música Criança”, assunto da entrevista com Helena e Mário Loureiro, vem garantindo o direito à educação musical a crianças de Londrina, cidade ao norte do Paraná, com a proposta de levar música, poesia e teatro a crianças, ou elas até a eles, um modo de prover amor, alimento, lúdico e ar fresco para a infância.

O projeto “Música Criança” se origina de práticas de ensino do curso de licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina e se torna um projeto de extensão capitaneado por Helena e Mário Loureiro, artistas e professores que encontraram nas crianças e nas escolas uma conexão entre a formação musical de graduandos e graduandas e a educação musical a que pequenas e pequenos devem ter direito desde a primeira infância. Os

---

<sup>1</sup> Professora Doutora do Departamento de Música e Teatro da UEL.

<sup>2</sup> Professor Mestre do Departamento de Música e Teatro da UEL.

<sup>3</sup> Artigo de Philip Pullman por ocasião do 10º aniversário do Prêmio Memorial Astrid Lindgren, em 2012. Disponível em: [https://www.revistaprosaveroearte.com/arte-musica-poemas-e-historias-criancas-precisam-disso/#goog\\_rewarded](https://www.revistaprosaveroearte.com/arte-musica-poemas-e-historias-criancas-precisam-disso/#goog_rewarded). Acesso em: 29 nov. 2024.

espetáculos são idealizados para crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiro ao quinto ano).

Os primeiros passos aconteceram em 2007 e a caminhada já conta com três espetáculos: o primeiro estreou em julho de 2013, no teatro Zaqueu de Melo, na área central de Londrina, com o nome “Bichos, cores e outros amores”, anunciando os afetos prometidos pelo projeto; o segundo, “Um circo diferente”, foi apresentado no Teatro Ouro Verde, maior e mais importante palco da cidade, em 2017, com versão anterior levada a público em 2015; a última produção do projeto, ainda em fase de finalização, é “Navegando em poesia: canções poéticas para pequenos exploradores”, que teve pré-estreia em outubro de 2024<sup>4</sup>, também no Ouro Verde, com aproximadamente 500 crianças da rede municipal de ensino como espectadoras. Os dois primeiros ciclos do projeto (2013 a 2015 e 2015 a 2019<sup>5</sup>) conseguiram atingir um público médio de 5.000 crianças, prioritariamente da rede pública municipal de ensino, mas também alcançando unidades de ensino da rede particular, além, é claro, do público geral.

Em sua tese de doutorado, publicada em livro, Helena Loureiro (2022, p. 18)<sup>6</sup>, enumera questões esclarecedoras das preocupações e interesses em torno da musicalização infantil e norteadoras do Projeto “Música Criança”:

[...] focalizando o desenvolvimento desejável das crianças, para uma formação íntegra sob os pontos de vista pessoal e social, não seria interessante que elas pudessem ter acesso a canções que agregassem valor cultural às suas experiências de vida? Que interagissem com repertório constituído de elementos musicais diversificados e elaborados, no qual música e poesia colaborassem para a construção

---

<sup>4</sup> Reportagem TV UEL, de 29 out. 2024, disponível em <https://www.instagram.com/tvuel/reel/DBuHHE4OABS/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

<sup>5</sup> O fluxo de trabalho foi interrompido em 2020 e 2021 em razão da pandemia de covid-19.

<sup>6</sup> LOUREIRO, Helena. *Música e poesia em canções para crianças: musicalização com letramento musical e inclusão cultural*. Curitiba: Appris, 2022.

do sentido? [...] [A] apropriação [de bens culturais] não poderia contribuir para desenvolver nelas competências para um exercício mais pleno da cidadania, efetivando um processo de inclusão cultural e social?

A partir dessas provocações, o projeto estabelece a direção de seu voo e assume vocação agregadora, pois o estágio obrigatório, comumente realizado de forma individual, passa a ser praticado em grupo, com criação coletiva em todas as etapas, especialmente a composição musical, os arranjos e os dispositivos cênicos. Do mesmo modo, agrega-se também cada vez mais público conforme o projeto ganha fôlego: se antes as apresentações dos estagiários limitavam-se a uma ou duas turmas reunidas na própria sala de aula, passam a atingir cada vez mais pequenas e pequenos a serem tocados pela música, arte que, sem dúvida, nos acompanha desde o útero e faz vibrar as cordas da vida.

Integradora também é a produção dos espetáculos, pois graduandos de diversos cursos são chamados a colaborar: o Design Gráfico cuida dos *layouts* de programas, divulgações, capas e *folders* de CDs, cujos conteúdos são elaborados por estudantes de Jornalismo; o Design de Moda aplica sua criatividade na confecção de figurinos para vestir de poesia as figuras que se movimentam no palco. As Artes Cênicas assumem a direção do espetáculo, a iluminação e os cenários e, no último espetáculo, integram-se estudantes de graduação na manipulação de bonecos e outros elementos animados.

Os músicos são os protagonistas do processo, pois cabe a eles boa parte da criação. As sementes brotam de fértil solo poético: poemas são transmutados – termo tomado de empréstimo de Helena Loureiro, por ela repetido durante a entrevista e perfeitamente adequado aos processos criativos descritos – em canções, e estas em imagens cênicas encantatórias para o público mirim. Também aqui a integração, ao somarem-se vozes, instrumentos musicais, expressões corporais, jogo dramático, num caracol de sonoridades, poesias e afetos.

O “Música Criança” tem proporcionado letramento musical a milhares de crianças; o contato com os espetáculos – multimodais por excelência, assim como é a canção – contribui para a musicalização na infância ao prover instrumentos para a compreensão e fruição da música e desenvolvimento da “sensibilidade musical” (Loureiro, 2022, p. 86). Como todo processo de letramento, também a musicalização se dá como prática social em perspectiva multicultural (Loureiro, 2022, p. 89); é por meio de “[...] vivências significativas de letramento e de música” que “[...] indivíduos e grupos interagem tanto com a língua escrita quanto com a música, em diversos gêneros e suportes” (Loureiro, 2022, p. 107). O projeto se torna ainda mais relevante porque, ao contrário das práticas de leitura e escrita, garantidas desde sempre como tarefa da escola, a educação musical ainda luta por espaço.

A iniciativa que começa despretensiosa, como estágio curricular, restrita ao âmbito do ensino universitário, estende as cordas até as escolas e delas aos teatros e à comunidade, signo concreto da potência do tripé de atuação da Universidade Pública: Ensino, Pesquisa e Extensão. Ao recordarem a trajetória do projeto, Helena e Mário fornecem preciosos elementos para refletirmos acerca da relação entre processos de criação artísticos e a formação universitária, evidenciando as relações entre ensino e aprendizagem que atravessam os processos artísticos. Além disso, é importante destacar a performatividade implicada nos espetáculos, seja pela dimensão cênica das produções, que leva os músicos à condição de atores, seja pela interação entre quem produz o espetáculo e as crianças da plateia, pois elas também performam na condição de receptores ativos (Loureiro, 2022, p. 113-114).

A continuação deste texto é o destaque de trechos<sup>7</sup> da saborosa conversa entre mim e os artífices do “Música Criança”, possibilitando

---

<sup>7</sup> Além de alguns recortes, houve adequações da linguagem oral para a escrita no trabalho de transcrição. Entrevista realizada e gravada via Google Meet, na tarde de 26 de novembro de 2024.

que o leitor conheça melhor essa iniciativa. Ao projeto, que já tem mais de 15 anos de caminhada, desejo vida longa e que suas notas continuem espalhando-se por escolas e teatros, mais especialmente pelos corpos, corações e mentes das infâncias de Londrina.

**Sonia:** Quais as origens do projeto “Música Criança”?

**Helena:** Eu trabalho com educação musical e minha área de atuação sempre foi a prática de ensino de música. Tenho uma preferência pelo trabalho de musicalização das crianças e um cuidado ao oferecer a elas a vivência de um repertório rico de possibilidades musicais, busca constante na educação musical. Desde o início dos anos 2000, íamos com os estudantes do curso de Música em grupos para as escolas, para prática de ensino e estágio – como é realizado no nosso curso até hoje. Assim, passamos a ter grupos de músicos (licenciandos) cantando e tocando em conjunto instrumentos diversos, frente às turmas de crianças das escolas, para fazer e vivenciar música – quer coisa melhor? Começamos, então, a fazer arranjos e promover pequenas apresentações para as crianças, fazendo parte dos planos de ensino do estágio, como atividade de apreciação musical. A apreciação é muito importante para o desenvolvimento musical porque envolve a escuta atenta e (inter)ativa. Oferece a oportunidade de vivenciar música não somente pelo fazer, mas também pelo contato aprofundado com diversos tipos de manifestações musicais pela escuta.

Esse movimento começou a ter uma repercussão muito boa, o trabalho era muito bem recebido pelas crianças e equipes das escolas, o retorno foi ficando cada vez mais forte. Isso acabou sendo um “pré-Música Criança”, pela perspectiva de levar apresentações musicais para a escola – ainda que singelas, naquele momento –, inseridas num trabalho de educação musical. O estágio juntou as duas coisas: a prática de ensino dos estudantes e as apresentações para as crianças. Assim veio a ideia de transformar a proposta das apresentações num projeto à parte, independente do estágio, com o objetivo específico de produzir música para crianças em forma de espetáculo musical. Essa foi a origem do projeto.

Por outro lado, desde que conheci o Mário, tive contato com algumas canções para crianças compostas por ele em parceria com Carlos Francovig<sup>8</sup>, pequenas peças que eram ainda um embrião do que vieram a ser depois. Eles já eram parceiros de música, no tempo dos festivais de Londrina, nos anos 1980. Naquela época, o Mário também trabalhava com trilha sonora para teatro e eles trabalhavam juntos, o Cacá escrevia e o Mário musicava os poemas – alguns deles, infantis. Essas composições ficaram gravadas em fita cassete.

Mário cantava, acompanhava no violão, sempre que tinha criança por perto. As crianças cantavam junto. Quando eu resolvi fazer o projeto de extensão como produção musical para crianças, pensei em partir de música autoral e começar por essas canções. Então, eles [Mário e Carlos] retomaram as composições, modificaram algumas coisas, finalizaram e fizeram outras tantas, para compor um espetáculo, esse primeiro, que foi “Bichos, cores e outros amores”.

**Sonia:** No começo, as apresentações para crianças, na condição de estágio, eram feitas nas escolas?

**Helena:** Sim, nas salas de aula. Às vezes trabalhávamos com duas turminhas de crianças e um único grupo de estudantes de música; as apresentações começaram a “fazer sucesso” e as outras turmas queriam assistir também. Então, pensei, vamos fazer para todas as turmas da escola e foi crescendo o público e o trabalho. A gente trabalhou muito tempo com estágio, principalmente na creche da UEL<sup>9</sup>, no Colégio Norman Prochet e em outras escolas municipais que acolhiam os estágios do curso de Música. Nesse contexto, eu penso como a dimensão cênica esteve sempre presente, emergindo

---

<sup>8</sup> Carlos Francovig é advogado e poeta londrinense.

<sup>9</sup> O CEI – Centro de Educação Infantil da UEL foi criado na década de 1980 e atende a crianças de funcionários e estudantes da Universidade, além de configurar-se como espaço de aplicação de projetos de pesquisa e ensino e estágios curriculares. Em dezembro de 2023, passa a funcionar por meio de parceria entre a Universidade, que cedeu a estrutura física, e a Secretaria de Educação Municipal, que assumiu as despesas com pessoal.

desde o começo. A educação musical anda muito de mãos dadas com a dramatização.

**Sonia:** Então vamos falar disso agora.

**Helena:** A educação musical anda de mãos dadas com a dramatização quando se pensa em musicalização de crianças. A música envolve corpo, palavra, movimento. Em todas as atividades em que a criança vivencia a música, no contexto da educação musical, é desejável que ela escute, perceba sons e elementos da linguagem musical, se aproprie dela e se expresse depois, utilizando-a. É todo um processo de aprendizagem musical. Entretanto, o gesto está envolvido; a vivência musical vem por meio do corpo, da voz, da fala, pela expressão, pelo jogo dramático. O jogo dramático está presente o tempo todo. Não dá para a gente pensar educação musical apenas no sentido de apreender e aprender os elementos da gramática musical, da sintaxe musical e do sentido intrínseco ali. O trabalho deve envolver a criança por inteiro, na particularidade de seu modo de ser e de pensar, assim como o resultado envolve a música articulada com a expressão corporal, o movimento, a fala e o lúdico. O repertório de canções favorece essa integração de atividades e linguagens pelo significado do texto, dos poemas a partir dos quais são construídas as canções...

**Mário:** ... da entonação da fala, da inflexão da voz, da expressão dramática, que está relacionada também. Como um recurso retórico. É uma técnica chamada *word painting*. Então, já falando do repertório de “Bichos, cores e outros amores”<sup>10</sup>, é como se as figuras musicais apresentadas na composição fossem, de forma geral, pintando aquelas palavras. A pessoa que escutasse quase que enxergava. Por exemplo, uma das músicas fala assim... [canta] “Uma cigarra coladinha na árvore, parece uma casca seca, casca seca”<sup>11</sup> – e traz a imagem de uma casca seca por esse efeito musical, esse tipo de

---

<sup>10</sup> Álbum disponível em: [https://open.spotify.com/intlpt/album/2EgXJ5nFN1A7iPVwyXH3HI?si=Z3vcde\\_sS1GQ-oIJs1C\\_jg](https://open.spotify.com/intlpt/album/2EgXJ5nFN1A7iPVwyXH3HI?si=Z3vcde_sS1GQ-oIJs1C_jg). Acesso em: 07 dez. 2024.

<sup>11</sup> Canção “A cigarra”, de Mário Loureiro e Carlos Francovig. Disponível em: <https://open.spotify.com/intlpt/track/61JjglQC9OrLgYJ6RmkqTO?si=a7111d37fb474b3c>. Acesso em: 07 dez. 2024.

sonoridade curtinha. Esse desenho melódico, que a gente chama de cromático<sup>12</sup>, que faz pequenos intervalos – “casca seca, casca seca” – é uma figura retórica, inclusive musical, que a gente utiliza na composição das canções. Então, a todo tempo, a música reforça o que o texto diz e suscita gestualidade e movimento.

**Helena:** E a composição parte do texto poético e traz esses elementos para a música, criando um outro texto, sincrético, que é a canção.

**Mário:** Esse trabalho de composição, utilizando os recursos de retórica musical, acabou sendo o propósito dessas canções. Embora a gente tenha feito um embrião dele, lá no comecinho da década de 1980, aquelas canções já continham, quase espontaneamente, essas figuras musicais, figuras retóricas. Depois que a gente resgatou, sistematicamente comecei a utilizar esses recursos, que são uma tradição muito antiga na música, desde a relação da música com a palavra, desde as orações no período medieval, que eram rezadas cantando. Depois, na Renascença, os grandes madrigais, grandes coros que se apropriavam de poemas e pintavam suas palavras com figuras musicais – tipos de desenho melódico, de movimento, que expressavam o sentido do texto. E depois, na ópera barroca, isso ganhou uma consistência extraordinária. A gente resgatou algumas dessas figuras, atualizamos e o propósito foi aplicar na composição dessas canções. A ideia é um texto sincrético: a música reforçando o sentido do texto verbal, formando um todo de sentido, de significado. Essa foi a grande linha que o projeto tomou.

**Helena:** É importante entender que, quando o Mário fala de figuras musicais, isso implica recursos rítmicos, melódicos, harmônicos, uma estrutura musical. O mais interessante é que isso tudo compõe com o texto verbal, a composição [musical] é feita intrinsecamente a partir do texto e trazendo todos esses elementos. Na educação musical, a gente vai explorar esses elementos, que vamos chamar de conteúdos musicais. A criança vai vivenciar isso num contexto de ensino e aprendizagem, ela não está nem sabendo que está

---

<sup>12</sup> Movimento da melodia em semitons.

aprendendo harmonia (por exemplo), mas ela está. Ela está aprendendo como? Vivenciando tudo.

**Mário:** Ela se torna capaz de intuir esses elementos, por exemplo, de direcionalidade, que é a harmonia, como se fosse levar para algum lugar – o fim da música talvez? A criança começa a perceber esses movimentos, esses recursos da música, ela começa a compreender o sentido da canção, mesmo que ela não consiga explicar.

**Helena:** Eu gosto de pensar em transmutação de formas. A gente parte da poesia e passa para a canção. Depois da composição da canção, vem um segundo momento: quem vai tocar isso? Quem vão ser os intérpretes? É o momento da criação de arranjos.

**Mário:** Os integrantes do projeto que participam desde o início são os músicos, estudantes do curso de Música da UEL. Eles são desafiados a montar esses arranjos, a colorir cada canção com seus instrumentos. Assim é a fase de elaboração dos arranjos. Quanto tempo essa canção vai durar? Um tempo para manter a criança atenta. A gente pode esticar, ampliar a forma da canção, fazendo o texto ficar um pouco mais elástico, ou repetindo partes. Esse momento é sempre de criação coletiva.

Oferecemos oportunidade para todos os estudantes do curso que queiram participar do projeto. Não determinamos antecipadamente instrumentistas ou cantores, a gente abre. Eles se inscrevem e a gente trabalha com todos eles. Por isso dá um trabalhão e muitas vezes até ficam inviabilizadas as apresentações em espaços pequenos ou sem recursos técnicos – porque você tem 20 músicos no palco, um grande volume de pessoas, cabos, instrumentos, microfones, caixas amplificadoras... Mas é muito rico, porque cada um vem com uma experiência diferente. Uns vêm de uma experiência de orquestra, outros da música popular, outros do samba ou do choro, outros vêm da música coral ou da música de igreja. Muitas influências aparecem ali e todas são acolhidas nesse trabalho de criação coletiva.

**Helena:** Mário conduz isso assim: todos são desafiados e cada um vai contribuindo com suas ideias para fazer os arranjos. Como essa

música vai acontecer no tempo? Quando ela vai começar? Qual é a levada dela? Por exemplo, no primeiro álbum nós tivemos de reggae a choro, passando por peça coral, numa diversidade de estilos e gêneros.

Um outro momento é levar tudo isso para o palco, pensando na cena que será levada às crianças, que tem de ser uma outra transmutação. O poema virou canção, a canção virou um arranjo e agora tudo isso tem que vir à cena. Por isso é importante o momento em que os músicos vão para o palco, pois eles vão participar da performance cênica, já que estão muito envolvidos com todo o sentido que vem sendo construído desde o início. Cada frase que está ali, cada instrumento, cada momento, cada corte, cada articulação não está ali aleatoriamente. E o músico que participou disso tudo leva também sua presença para o palco. Esse é o primeiro momento que relaciona diretamente teatro e ensino que eu vejo bem forte no trabalho do projeto “Música Criança”.

**Sonia:** Em que momento vocês resolveram chamar um diretor de teatro para trabalhar com o grupo?

**Mário:** Todo esse processo começou a ficar muito evidente, né, Helena? Aí a Helena teve a ideia de chamar o Silvio<sup>13</sup>.

**Helena:** O Silvio foi nosso aluno no curso de música. Ele se formou na época em que tínhamos a licenciatura curta em Educação Artística, complementada pela plena na área em que o estudante escolhesse – no caso, foi a música. Isso em 1996, e ali já começou uma amizade. Ele é uma pessoa de teatro e é um educador. Eu sabia que ele poderia ser fiel a essa nossa ideia de levar para o palco a última transmutação de formas, realizando um musical para crianças. Enviei antes os poemas para ele ir se familiarizando e quando todo o repertório ficou pronto, chamamos o Silvio para ouvi-lo num

---

<sup>13</sup> Silvio Ribeiro é educador, músico, ator, diretor teatral e dramaturgo. Atualmente é coordenador da Escola Municipal de Teatro de Londrina / FUNCART. Em seu currículo, conta com mais de 70 espetáculos teatrais os quais escreveu e dirigiu ou em que atuou, desde 1988.

ensaio. Ele gostou muito e já foi dizendo: “Agora é roteirizar isso”. Porque, em princípio, uma música não tinha nada a ver com a outra, eram peças independentes. Um conjunto de poemas que virou um conjunto de canções, sem relação direta ou sequência. Quando o Silvio teve a visão completa do repertório, disse: “Eu vou pensar num roteiro, mas primeiro vamos trabalhar com esses músicos que vão atuar. Vocês vão atuar”. Então ele fez uma oficina de teatro durante um semestre com a gente. Inicialmente, com exercícios mais gerais, uma preparação para nos soltarmos, improvisarmos, para estarmos em cena, no palco. Depois, já pensando nas canções, ele pegava as ideias centrais, formava pequenos grupos com os músicos e propunha exercícios, jogos teatrais. Esse grupo aqui pensa numa cena com o tema, por exemplo, de um menino andando de bicicleta [para a canção A bicicleta]; esse outro grupo cria uma cena em que uma criança contempla o arco-íris [canção Arco-íris]. E assim, ele ia observando, apontando elementos expressivos, dando alguns direcionamentos. E produzíamos, coletivamente, cenas para cada momento do espetáculo. Foi uma experiência muito rica. Ele deu uma oficina de teatro para aquele grupo de músicos, porque era o elemento que faltava para fazermos a ligação com todo o processo anterior e levar ao palco. Nos últimos momentos da oficina, o Silvio começou a pensar e discutir com a gente o roteiro, sempre colocando o toque pessoal dele. “E nós vamos fazer sem texto. Vai ser a música e a cena sem fala”, ele disse. “O tempo todo, a cena vai acontecer, vai ter muita ação, vai ter muito diálogo, mas sem palavras”. E isso foi uma coisa maravilhosa. As crianças que assistiram ao espetáculo não desgrudavam, o tempo todo super ligadas. Durante a música havia toda uma movimentação, uma atuação integrada com a execução da música. Cada música tinha pelo menos um ou dois músicos que se destacavam em cena. Não necessariamente sem o seu instrumento, pelo contrário, muitas vezes com o instrumento, tocando e interagindo. Isso foi uma integração incrível, do começo ao fim.

**Mário:** E esse grupo conseguiu atuar...

**Helena:** ... e atuou, assim, numa liberdade, sabe? Foi uma experiência incrível. A mão do Silvio, nessa última transmutação para o palco, foi muito significativa. Foi linda a integração, o colorido das palavras com a música, e tudo isso virou cena.

**Sonia:** Esse foi o primeiro processo de vocês, o “Bichos, cores e outros amores”?

**Helena:** Sim. São três experiências até agora. Essa primeira estreou em julho de 2013. Em 2009, começamos a ensaiar e fazer os arranjos para as canções do “Bichos” – foram quatro anos até o final da montagem. Num contexto acadêmico de produção – diferentemente do que acontece numa companhia teatral –, você tem aquelas míseras horinhas semanais e tem que se virar para fazer tudo nesse tempo. Então, o processo é demorado... Depende também do trabalho individual dos estudantes, fora do horário de ensaio, para estudarem e trazerem propostas a serem elaboradas coletivamente. Esse processo foi de 2009 até 2013, finalizando com a gravação do álbum. Nós lançamos no dia 19 de julho de 2013, junto com a estreia no Teatro Zaqueu de Melo. A proposta de circulação do espetáculo foi aprovada pelo Promic<sup>14</sup>, para apresentações até o final daquele ano. Depois, esse trabalho continuou sendo apresentado por muito tempo, o elenco foi mudando, alguns estudantes foram saindo, sendo substituídos por outros. E ele foi continuando. Com a formação inicial [cerca de vinte músicos no palco], nós apresentamos a última vez no final de 2016. Apresentamos no Londrix<sup>15</sup> também. A estreia foi durante o Festival de Música de Londrina<sup>16</sup>, em 2013. E como fez muito

---

<sup>14</sup> Programa Municipal de Incentivo à Cultura, da Prefeitura de Londrina.

<sup>15</sup> Festival Literário de Londrina, completa 18 anos em 2024 com programações que incluem palestras, oficinas e atividades dirigidas a escolas, sempre com a presença de escritoras e escritores locais e nacionais. Site oficial: <https://londrixfestival.com.br/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

<sup>16</sup> Festival criado em 1979 e, desde o ano 2000, com edições anuais, sem interrupções, mesmo durante a pandemia de covid-19. “A programação artística envolve dezenas de eventos em ruas, praças, igrejas, teatros, clubes, bares, além da extensão para as cidades circunvizinhas, e distingue-se pelo alto nível de

sucesso, todo mundo [alunos de graduação] queria participar. Em 2014, o projeto “Música Criança” foi aprovado no ProExt<sup>17</sup>, do Ministério de Educação, para começar em 2015. Então nós começamos a trabalhar no próximo espetáculo, iniciando um segundo ciclo, levando paralelamente à continuidade do primeiro.

**Figuras 1 e 2** – Cenas do espetáculo “Bichos, cores e outros amores”



Fonte: Acervo de Helena Loureiro. Fotografia de Samara Garcia.

**Helena:** Em 2017, nós estreamos no Ouro Verde o segundo espetáculo, que foi “Um circo diferente”. Mantivemos três canções do espetáculo anterior, mas a parte cênica era totalmente diferente, porque era outro enredo, outra proposta. O Mário orientou os meninos [estudantes de música] para eles comporem. Fez uma oficina de composição de canções com eles, trabalhando tanto no coletivo quanto individualmente. A professora Sandra Parra<sup>18</sup> colaborou com a concepção cênica original e o roteiro. O então estudante de Artes Cênicas, Murilo Andrade<sup>19</sup>, fez a direção e a

---

performance dos músicos convidados, e ao contar com a participação democrática de alunos em recitais, montagens de espetáculos, grupos e em orquestras formadas durante o evento.” Disponível em: <https://fiml.art.br/o-festival/>. Acesso em: 03 dez. 2024.

<sup>17</sup> “O Programa de Extensão Universitária (ProExt) tem o objetivo de apoiar as instituições públicas de Ensino Superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas. Criado em 2003, o ProExt abrange a extensão universitária com ênfase na inclusão social.”. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/>. Acesso em: 29 nov. 2024.

<sup>18</sup> Atriz, pesquisadora e professora do curso de Artes Cênicas da UEL.

<sup>19</sup> Ator, professor e pesquisador teatral. Bacharel em Artes Cênicas pela UEL.

adaptação do roteiro original, junto com Paulo Vítor Poloni<sup>20</sup>. O Paulo estava com a gente desde o primeiro ciclo, enquanto ainda estudava no curso de Música, e no segundo assumiu também um protagonismo na parte cênica, junto com o Murilo.

Tanto no primeiro quanto no segundo ciclos, chamei o pessoal do curso de Design de Moda, com estudantes orientadas por professoras e em contato com os diretores cênicos, para criar e confeccionar cada um dos figurinos – que é uma experiência interessante para esse curso. Inclusive, a estudante Amanda Pilla<sup>21</sup>, que fez o figurino de “Um circo diferente”, seguiu por esse caminho profissional. Ela não somente criou o figurino do espetáculo, como também o confeccionou. Como o recurso do ProExt demorou para chegar, ela tirou do próprio bolso para terminar a tempo da estreia. O pessoal do Design Gráfico cuidou da arte dos álbuns (CDs), da divulgação dos espetáculos, dos ingressos e dos programas de mão. Para o “Bichos”, tivemos o privilégio da participação de Samara Garcia<sup>22</sup>, estudante de Jornalismo em 2013, que fez fotos maravilhosas. Ela também se apaixonou pelo registro fotográfico de espetáculos a partir da vivência que teve no projeto. O “Circo” estreou em 2017 e ficou em cartaz até 2019.

---

<sup>20</sup> Cantor, compositor, ator, arranjador e diretor artístico e musical. Mestre em música, é professor de canto e criador do método de canto popular Cantar Brasileiro. Página pessoal: <https://www.paulovitorpoloni.com/>. Acesso em: 03 dez. 2024.

<sup>21</sup> É artista visual, figurinista, designer de moda, costureira e aderecista.

<sup>22</sup> É fotojornalista, especialista em retratos profissionais, fundadora do Estúdio Volpe: <https://www.estudiovolpe.com.br/>.

**Figuras 3 e 4** – Cenas do espetáculo “Um circo diferente”



Fonte: Acervo pessoal de Helena Loureiro. Fotografia de Victor Pedrassoni.

**Helena:** Depois que a gente conversou [conversa prévia antes da entrevista], eu estava pensando quão educativo tudo isso é, tanto para o Ensino Superior, quanto para a outra ponta, que são as crianças.

**Sonia:** E o terceiro espetáculo?

**Helena:** Em 2019, a gente estava se preparando para começar o próximo ciclo, mas tivemos dificuldade para iniciar por causa da greve<sup>23</sup>. A ideia era começar em 2020, mas tivemos a pandemia (covid-19) e tudo parou. Voltamos em 2022, no segundo semestre. Dessa vez, começamos com a oficina de canções, porque a gente queria que todas as canções fossem autorais, dos alunos [de Música], sobre poemas infantis previamente selecionados. A oficina durou um semestre e foram produzidas várias canções, das quais escolhemos 11 para o espetáculo – algumas composições coletivas, outras individuais. No primeiro semestre de 2023, começamos os ensaios e arranjos dessas canções novas.

**Mário:** A proposta da oficina era que os estudantes encontrassem as figuras retóricas do texto, que já estão ali, e associassem com as figuras retóricas musicais. A seleção dos poemas teve essa preocupação. Desde onomatopeias até vários aspectos que os poemas já traziam: movimento ascendente, coisas que subiam, desciam, uma espécie de gradação ou de anáfora, o discurso que

---

<sup>23</sup> Greve docente por reposição de perdas inflacionárias (data-base), realizada em julho de 2019.

vai repetindo ou vai progredindo. Isso tudo é um prato cheio para fazer uma canção, reforçar o sentido com elementos musicais.

**Helena:** Os poemas foram pré-selecionados e apresentados para os alunos. Eles puderam escolher um ou mais, experimentar com um, com outro. Algumas canções foram composições coletivas, em pequenos grupos. Outras individuais, em que cada compositor pode exercitar toda essa parte da elaboração, da estruturação musical na sua própria canção. Esse foi o primeiro momento. E agora estamos no segundo, trabalhando nos arranjos – mesmo já tendo acontecido uma apresentação, ainda não chegamos ao final do processo. Até o momento em que nós apresentamos no Ouro Verde [outubro 2024], tínhamos oito canções arranjadas. Desde então, há mais duas que estão em processo e outra por iniciar. E o Silvio já está escalado [para direção cênica], já falei com ele.

**Sonia:** Qual o nome desse terceiro espetáculo?

**Helena:** “Navegando em poesia: canções poéticas para pequenos exploradores”. É um nome provisório, mas traz elementos de algumas das canções. Por exemplo, uma canção que se chama “Minha cama é um veleiro”, fala do menino que vai dormir e sonha com a viagem, com a aventura de velejar – nem vou explicar mais para não acabar com a poesia [risos]. Essa pode ser uma ideia bacana para pensar na dramaturgia, no roteiro, na sequência das músicas. Por isso esse nome.

**Figuras 5 e 6** – Cenas do espetáculo “Navegando em poesia”



Fonte: Acervo pessoal de Helena Loureiro. Registro de estudantes de Artes Cênicas da UEL.

**Sonia:** Nesse último projeto, vocês já estão em ou pretendem conseguir a mesma integração com Design, com Moda, com Jornalismo etc.?

**Helena:** Sim! Antes mesmo iniciarmos a montagem, já tivemos procura de estudantes de outros cursos, especialmente por conta da necessidade atual do cumprimento de horas de extensão universitária. Já temos um grupinho de Design de Moda que está esperando o momento do figurino. Temos três estudantes de Jornalismo engajados no projeto, que vieram conhecer e assistiram a um ensaio. Para eles, eu disse: “A missão de vocês é contribuir na assessoria de comunicação do projeto”. Temos a integração com o curso de Pedagogia, por meio dos professores Rovilson<sup>24</sup> e Andrea<sup>25</sup> – maravilhosos! – do Programa Laboratório de Anos Iniciais (LAI), que tem sido algo precioso. Veio daí a proposta de as crianças vivenciarem “o” Ouro Verde, o estar no teatro, ir assistir a um espetáculo, conhecer a história do teatro e o que ele representa para a cidade. Eles pensaram e promoveram o engajamento das escolas municipais, para que as crianças estivessem presentes. E temos também as Artes Cênicas, que estão com a gente desde o primeiro ciclo. É que nesse ciclo atual tudo tem demorado muito, e, de repente, surgiu uma data disponível no Ouro Verde. Então, corremos para trazer alguma coisa desse espetáculo para as crianças no palco, com música e cena. A gente precisava ter a parte

---

<sup>24</sup> Rovilson José da Silva, professor do Departamento de Educação/UEL e do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI) da UEL. Especialista em leitura, literatura infantojuvenil, formação de leitores, formação do mediador de leitura; biblioteca escolar; formação de professores e didática da Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

<sup>25</sup> Andréa Haddad Barbosa, professora do Departamento de Educação (Curso de Pedagogia) e na Especialização em Ensino de Geografia da UEL. Especialista em Ensino de Geografia e Educação Ambiental na Infância, formação de professores e estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

cênica. Para esse terceiro ciclo, contamos o professor Mauro<sup>26</sup> para ser o nosso elo com o curso de Cênicas, engajando os estudantes.

Foi uma boa experiência da qual tiramos muitos aprendizados. Ainda não fizemos uma avaliação conjunta para redirecionamentos, mas a ideia é que a presença da animação e dos atores de teatro seja uma ação, porque não podemos perder a essência, o coração do projeto.

**Sonia:** Se você puder falar um pouco mais da amarração com os bonecos e atores...

**Helena:** No primeiro semestre de 2024 soubemos que teríamos a oportunidade de fazer uma apresentação para as crianças em outubro, no Ouro Verde. Foi tudo muito corrido porque tínhamos oito canções e nenhuma cena! Foi quando pedi “socorro” para o Mauro: “Temos música, mas não temos cenas. Como vamos levar isso para as crianças?”. Inicialmente, eu pedi que ele dirigisse algo que nós, músicos, pudéssemos em pouco tempo preparar e encenar, particularmente para aquela apresentação. Tínhamos apresentado parte do repertório para os alunos do Colégio de Aplicação da UEL na pracinha do CECA<sup>27</sup>, intercalando as canções com algumas brincadeiras, falas improvisadas, envolvendo especialmente os cantores. A gente usava alguns elementos das canções para fazer uma brincadeirinha cênica muito, muito simples. Foi super legal, as crianças interagiram bastante, se divertiram e nós também. Então, inicialmente, a proposta era explorar e melhorar isso. Eu pedi: “Mauro, você pode dirigir a gente?”. Mas o Mauro teve a ideia de colocar os alunos dele [de Artes Cênicas] em cena e alguns elementos de teatro de animação. Em poucos ensaios que tivemos, eles experimentaram várias propostas envolvendo o jogo teatral e trazendo para formas animadas o título das canções. Algumas

---

<sup>26</sup> Mauro Rodrigues, professor do curso de Artes Cênicas da UEL, mais conhecido como Mauro Amarelo, especialista em teatro de animação (construção e manipulação de bonecos).

<sup>27</sup> Centro de Estudos de Educação e Artes da UEL. Espaço central do Centro, frequentemente utilizado para intervenções artísticas.

dessas formas foram confeccionadas especialmente para o espetáculo, outras foram aproveitadas de seu acervo. Por exemplo, “O rato”<sup>28</sup>: Ele já tinha o figurino de um ratão, que aparece nas cenas em uma das atrizes. Também produziu painéis gigantes de rato, de formiga [para a canção A formiga]. “A formiga” fala de “uma formiga de 18 metros”, então ele pegou essa ideia e construiu um painel de uma formiga enorme, outros nem tanto, e com eles foi feita uma movimentação no palco durante a música. Para “Estrelinhas” [canção], foi feito quase um blecaute e muitos brilha-olhos. Tudo isso encantou as crianças, teve um efeito forte no envolvimento delas. Tanto que na matéria [da TV UEL], quando perguntam: “Do que você gostou?”, elas falam: “Ah, da formiguinha e do ratinho”. As cenas e a animação se basearam mais numa referência ao título e alguma ideia específica contida nas poesias, do que na construção do sentido de cada canção, porque não houve um tempo suficiente para elaborarmos esse aspecto. Nem os estudantes [de Cênicas] tiveram o tempo necessário para “entrar”, se aprofundar nas músicas. E o roteiro foi costurado em conjunto, considerando a maior ou menor movimentação de cada cena, na sequência das canções.

**Sonia:** Ao contrário da minha expectativa inicial, a conversa de hoje deixa claro o lado do projeto como processo de ensino e extensão, com destaque para integração entre os cursos da Universidade e isso é muito bonito e muito pertinente para a proposta da Coleção Teatro e Ensino, do GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL. Agora eu queria que vocês falassem um pouquinho também sobre a recepção, sobre a importância da arte para a criança.

**Helena:** Eu penso que é importante sinalizar duas coisas. Vou partir da música, porque é onde eu me sinto mais confortável para iniciar. Enquanto educadora, eu considero isso relacionado a todas

---

<sup>28</sup> Canção criada a partir de poema de Carlos Francovig, “O rato”.

Coitado do rato / nasceu pelado / na beira do lago.

Na beira do lago / nasceu sozinho. / Na beira do lago / nasceu bobinho.

Pensava que seu pai / fosse o pato. / Mas pato foi o rato / que entrou num balaio de gato.

as linguagens artísticas. A arte tem que estar presente na educação porque existe um processo que eu gosto de chamar de letramento artístico, no caso, letramento musical.

No meu trabalho de doutorado<sup>29</sup>, pensei nessa perspectiva. Vamos fazer esse paralelo com o letramento na literatura de cordel: pessoas que não sabem ler, não sabem escrever, mas escutam a leitura e recitação dos folhetos. A oralidade tem uma força muito grande e faz com que as pessoas passem por um processo de letramento ao conhecerem textos a que não teriam acesso pela leitura, mas têm pela oralidade. O processo de desenvolvimento musical, a meu ver, é um processo de letramento musical. Nesse sentido, você escuta, você vivencia aquele texto musical, toda a estrutura da música, conhecimento musical organizado, sistematizado, formalizado, que vai emergir naquelas canções, naqueles arranjos, naquela instrumentação; a criança exposta àquilo, interagindo e vivenciando aquilo, está passando por um processo no qual está se musicalizando, ao ponto de desenvolver a sua musicalidade.

**Mário:** Por isso nossa preocupação em oferecer para as crianças canções que tenham qualidades artísticas e estéticas muito bem enraizadas, pela estruturação da canção, pela presença de elementos de produção de surpresa ou de ousadia, por exemplo, para que ela, de repente, perceba uma quebra de continuidade por algum elemento, entre outras relações possíveis. Isso fecunda a imaginação da criança a partir de elementos musicais; ela percebe que há fluxo, uma linguagem corrente, e que tem surpresas, saltos, referências, por meio dos recursos, figuras musicais. Numa linguagem musical corrente, você produz isso e a criança vai se habituando com essas relações. A gente cultiva a imaginação dela com elementos ricos, diversificados. Isso é de uma responsabilidade muito grande. A gente vê muitas produções musicais mais intuitivas para o público infantil, que têm o seu

---

<sup>29</sup> LOUREIRO, Helena. *Música e poesia em canções para crianças: musicalização com letramento musical e inclusão cultural*. Curitiba: Appris, 2022.

valor, mas não garantem acesso a essa riqueza de elementos que pode ter uma composição com base numa linguagem já experimentada historicamente, como patrimônio da cultura ocidental. A gente busca levar esses elementos musicais para a criança. Esse é um objetivo bem importante do projeto...

**Helena:** ... possibilitar à criança um processo de familiarização ampla com elementos diversificados da linguagem musical e, a partir daí, poderem se apropriar deles, por meio da sua vivência e se desenvolver como ser humano, por meio do desenvolvimento da sua musicalidade. Independentemente de ela, um dia, ter ou não a oportunidade de estudar música, essa vivência está contribuindo para o seu desenvolvimento musical. E isso se expande para todo o processo artístico envolvido: a criança vai ao teatro e passa pela experiência da música, dos elementos cênicos envolvidos – o roteiro, a dramaturgia, os figurinos, a animação. Essa experiência também é necessária nesse processo de familiarização e de apropriação da criança, do desenvolvimento dela, da sua própria sensibilidade para essa fruição estética, artística. Sem esquecer da escolha dos poemas! É um processo artístico cuja abrangência, no início, nós nem percebemos. A gente queria que fosse autêntico e que a música produzida trouxesse esses elementos a que as crianças, ao nosso ver, precisam ter acesso. É muito mais disseminada a produção comercial, e pode até trazer coisas interessantes, que funcionam como entretenimento, mas isso já está bem disponível para o público infantil. Na Universidade, temos oportunidade de disseminar o conhecimento musical para crianças de maneira artística. A questão não é entreter as crianças; ao contrário, é oferecer, proporcionar, oportunizar uma experiência artística rica, abrangente, cheia de elementos que vão produzir desenvolvimento, relações.

**Sonia:** Vocês gostariam de acrescentar mais alguma coisa?

**Helena:** Apenas que no primeiro espetáculo, o Silvio optou por um texto sem palavras, toda a dramaturgia sem palavras. No segundo, foram pensados diálogos, falas; o Paulo Vitor Poloni escreveu textos para amarrar a cena.

**Sonia:** Vocês têm texto ou vídeos dos espetáculos?

**Helena:** Texto não. Temos alguns vídeos na nossa página do YouTube<sup>30</sup> e fotos do “Bichos” e do “Circo”. A grande maioria está no Facebook<sup>31</sup>. Do “Navegando”, a gente não tem fotos profissionais, mas registros de estudantes de Artes Cênicas que ainda não publicamos. Temos lindas matérias produzidas pela TV UEL dos três espetáculos<sup>32</sup>. Outra coisa legal é que os álbuns do primeiro e do segundo espetáculos estão disponíveis nas principais plataformas de *streaming*<sup>33</sup>.

**Sonia:** Ter acesso aos materiais é ótimo porque a proposta, aqui, é a gente refletir sobre um processo de ensino de arte, do qual o teatro participa, mas também divulgar o trabalho de vocês. E destacar o que a universidade faz, porque a gente faz muito e as pessoas sabem muito pouco do que fazemos.

**Helena:** Sonia, uma coisa que não comentei, mas acho que vale destacar, é fato de o projeto trazer as crianças das escolas para o teatro, criando um vínculo importante. O compromisso primeiro é fazer apresentações para escolas da rede municipal, tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental I. Também abrimos para escolas particulares. Não podemos deixar de

---

<sup>30</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Yaao2ZQrhhQ&list=PLjnZYpr50l7k7eFw7nhge6VRMN\\_nkSbfX](https://www.youtube.com/watch?v=Yaao2ZQrhhQ&list=PLjnZYpr50l7k7eFw7nhge6VRMN_nkSbfX). Acesso em: 30 nov. 2024.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/ProjetoMusicaCrianca/photos>. Acesso em: 30 nov. 2024.

<sup>32</sup> Reportagem sobre “Bichos”, disponível em: <https://youtu.be/fFfR4K1niWA?si=s9CGLm-sSyo0FAhx>, acesso em: 08 dez. 2024. Reportagem sobre “Circo”, disponível em: <https://youtu.be/zvQFCpZQY5Y?si=N35AIouMIo5cLWnn>, acesso em: 08 dez. 2024. Reportagem sobre “Navegando”, disponível em: [https://youtu.be/sFx6p1ZlW7I?si=GRZG\\_Jbcl2otvGXY](https://youtu.be/sFx6p1ZlW7I?si=GRZG_Jbcl2otvGXY), acesso em: 08 dez. 2024.

<sup>33</sup> Álbum “Bichos, cores e outros amores”. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/2EgxJ5nFN1A7iPVwyXH3HI?si=aC3RdGIXRFOPG13apnTnHA>. Acesso em: 08 dez. 2024.

Álbum “Um circo diferente”. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/album/4bYlxSSFxCLePaLXBndsWP?si=4WQODZYgS7WkzLiM7uQ2Iq>. Acesso em: 08 dez. 2024.

mencionar isso, porque o ensino está aí também: a garantia de que, de alguma maneira, essa produção está chegando na escola.

**Sonia:** ... ou a escola está chegando a essa produção. Vocês têm noção do número de crianças que já conseguiram atingir?

**Helena:** No segundo ciclo, foram cinco mil crianças. A gente lotou o Ouro Verde muitas vezes! Foram aproximadamente cinco mil crianças entre 2017, 2018 e 2019. No primeiro ciclo, foram mais de três mil. Nesse, a gente apresentava nos teatros pequenos, na Associação Médica<sup>34</sup>, no Zaqueu de Mello<sup>35</sup>, no SESC<sup>36</sup>, tudo pequenininho. O maior em que a gente apresentou foi o Com-Tour<sup>37</sup> e ali cabem quatrocentas crianças. E a FUNCART<sup>38</sup>, onde a gente encerrou a temporada em 2013.

**Sonia:** Qual o número de estudantes participantes?

**Helena:** Em cada ciclo, só de Música são cerca de vinte estudantes por espetáculo, mais os dos outros cursos. Já perdi as contas de quantos foram até agora. Outra coisa interessante: tem sempre uma turma que se forma e permanece no projeto. Na época do primeiro ciclo, a gente também tinha estudantes de Pós-graduação – eles se formavam, iam para a Pós-graduação e permaneciam no projeto para continuar se apresentando. Criava-se um vínculo.

---

<sup>34</sup> Prédio localizado na área central da cidade, abriga atividades culturais abertas ao público, geralmente gratuitas.

<sup>35</sup> Espaço inaugurado em 1985, com capacidade para aproximadamente 200 espectadores, localizado na área central da cidade e ao lado da Biblioteca Pública Municipal.

<sup>36</sup> Unidade SESC da Rua Fernando de Noronha, na área central da cidade, voltada especialmente para atividades educativas e de assistência social. Atualmente, as atividades artísticas são concentradas na unidade SESC Cadeião Cultural.

<sup>37</sup> Sala de exposições de filmes de arte localizada no Shopping Com-Tour. O espaço foi desativado em 2020, em razão da pandemia de covid-19, e as atividades foram, posteriormente, retomadas no Teatro Ouro Verde.

<sup>38</sup> Fundação Cultura Artística de Londrina, abriga a Escola Municipal de Dança de Londrina, a Escola Municipal de Teatro de Londrina e o Ballet de Londrina, companhia criada em 1993.

**Sonia:** Então é isso, gente. Agradeço demais a colaboração de vocês, o tempo, a disponibilidade e, principalmente, parabênizo por esse projeto tão relevante. Que ele tenha vida longa!

**Figura 7 – Programa do espetáculo “Bichos, cores e outros amores”**



**Figura 8 – Programa do espetáculo “Um circo diferente”**



## ÍNDICE REMISSIVO

- A/r/tografia** — p. 19, 183, 189-193, 201-202
- ACT UP** — p. 18, 163, 165-168, 172, 178
- Almas Livres* — p. 14, 63-67, 69-74, 76-78, 81-82, 84
- América Latina** — p. 115, 291
- André Antoine** — p. 87
- Angela Davis** — p. 143
- Angels in America* — p. 18, 162, 173, 178, 179
- Antonin Artaud** — p. 88
- Aristóteles** — p. 36, 95, 142, 254
- Armazém Companhia de Teatro** — p. 13, 55-56, 58, 60
- Artes Cênicas** — p. 12, 15, 21, 27, 31, 85-86, 89, 103-104, 108, 119, 123, 139, 150, 188-189, 199-202, 205-206, 247, 250, 258, 263, 273, 276-278, 282
- Augusto Boal** — p. 10-11, 13, 23, 47-49, 60, 161-162, 179, 223, 253-254, 256, 260
- Azira'i* — p. 149
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** — p. 31-32, 77, 141, 152
- bell hooks** — p. 11, 13, 16-17, 23, 27-28, 33, 35, 38, 45
- Bertolt Brecht** — p. 13, 19, 47, 60, 192
- Bete Coelho** — p. 148
- Biblioteca(s)** — p. 79, 109, 114, 277, 283
- Bichos, cores e outros amores* — p. 21, 262, 266-267, 272-274, 282, 284
- Boaventura de Souza** — p. 183, 187-189, 198, 203
- Bob Wilson** — p. 88

**Byung-Chul Han** — p. 27, 33-34, 41-42, 44  
*Cancros sociais* — p. 145  
*Canto de Cravo e Rosa* — p. 15, 99-100, 103-105, 107-108, 115  
**Cia de Teatro Os Satyros** — p. 149  
**Claude Lévi-Strauss** — p. 90, 95  
**Comunidade** — p. 18, 20, 28, 43, 49, 74, 79-81, 92, 162-163, 166, 173-174, 178, 210, 213, 225, 229, 233-237, 247-248, 256, 264  
*Conselho de Classe* — p. 16, 119, 125-126, 131-133, 136  
**Consuelo de Castro** — p. 146, 148  
**Cordel dramaturgico** — p. 14, 63-67, 71-74, 76, 78, 80-81, 84  
*Coro dos Maus Alunos* — p. 16, 119, 124, 128, 132-133, 135, 137  
**Cultura Surda** — p. 20, 231, 233, 243-244  
**Dança** — p. 89, 144, 219, 251-252, 283  
**Décio de Almeida Prado** — p. 69-70, 84  
**Denise Stoklos** — p. 18, 146  
**Design de Moda** — p. 21, 263, 274, 277  
**Dias Gomes** — p. 125  
**Dicionário** — p. 171, 179, 236, 243, 260  
**Direitos Humanos** — p. 114, 116, 142  
**Diversidade** — p. 22, 59, 140, 153, 199, 206, 214, 270  
**Dramaturgia** — p. 9, 12, 14-17, 22, 70, 86, 90-1, 97-115, 119-126, 128, 130-136, 145, 147, 149, 161, 207, 233, 236, 258, 276, 279, 281  
**Dramaturgia infantil** — p. 15, 99-102, 110, 287  
**Duque de Saxe-Meiningen** — p. 87  
**Educação Básica** — p. 17, 65, 139-140, 144, 205-206  
**Educação Infantil** — p. 262, 266, 282  
*Elagalinha* — p. 16, 119, 130-133, 135, 137  
**Elliot Eisner** — p. 187, 200-201

**Ensino Fundamental** — p. 14, 67, 74, 76, 80, 139, 144, 212, 227, 262, 277, 282

**Ensino Médio** — p. 35, 154, 227

**Ensino Remoto** — p. 13, 58, 243

**Ensino Superior** — p. 16, 86, 91, 93, 273, 275

**Escrita Dramática / Dramatúrgica** — p. 15-16, 85-86, 89-94, 96, 108, 112, 252,

**Estágio** — p. 12, 19, 21, 27-33, 35-37, 39-41, 43, 44, 81, 97-98, 105, 205-206, 208, 210, 212-213, 227, 263-266, 277

**Estatuto do Idoso** — p. 246, 259

**Experiência(s)** — p. 9-13, 15, 19-22, 25, 27-45, 50, 53-54, 58-59, 65-66, 73, 75-76, 97-98, 101, 105-107, 110-111, 113, 129, 139, 148, 183-184, 186-196, 199, 205, 208, 214, 221, 223, 228, 231, 234, 241, 247-251, 254, 256-257, 262, 269, 271-272, 274, 278, 281,

**Extensão** — p. 20-22, 92, 94, 119, 123, 134, 235, 247, 261, 264, 266, 272-273, 277, 279

**Fernanda Lopes de Almeida** — p. 114

**Figueiredo Pimentel** — p. 29

**Gilberto Gawronsky** — p. 146

**Grace Passô** — p. 18

**Grupo XIX de Teatro** — p. 147

**Guacira Lopes Louro** — p. 228

**Guillermo Gómez Peña** — p. 223

**Helena Loureiro e Mário Loureiro** — p. 21, 231

**Henrik Ibsen** — p. 87

**Hilda Hist** — p. 146

**Inês de Castro** — p. 14, 63-64, 66-69, 71-73, 76-79, 81-84

**Jacques Rancière** — p. 13, 23, 27-28, 34-38, 40, 42-43, 45, 50, 60, 161, 179

**Jean Jacques Rousseau** — p. 142

**Jerzy Marian Grotowski** — p. 257, 259  
**Jô Bilac** — p. 119, 125-128, 136  
**John Locke** — p. 142  
**Jorge Andrade** — p. 88  
**Jorge Larrosa** — p. 9-11, 13, 23, 27-29, 32-34, 37, 39, 41, 45, 243  
**Josefina Álvarez de Azevedo** — p. 17, 144-145, 151  
**Judith Butler** — p. 18, 162, 168-171, 178-179, 215, 223, 228  
**Kariri Barbara Matias** — p. 147  
**Larry Kramer** — p. 18-19, 161-162, 166, 172-173, 178-179,  
**Leandro de Sousa Almeida** — p. 14, 27, 63, 67, 81-83  
**Leilah Assunção** — p. 146  
**Lélia Gonzalez** — p. 143, 155  
**Leonardo Cortez** — p. 119, 128-130, 135-136  
**Libras** — p. 20, 231, 233-237, 240-242  
**Lourdes Ramalho** — p. 83  
**Luis Lobianco** — p. 57  
**Marcelo Romagnoli** — p. 119, 130-131, 135, 137  
**Maria Adelaide Amaral** — p. 146  
**Maria Angélica Ribeiro** — p. 17, 144-145  
**Maria Clara Machado** — p. 101, 146  
**Maria Isabel de Moura** — p. 4  
**Maria Jacintha** — p. 17, 145, 156  
**Maria Lúcia Pupo** — p. 30, 39-40, 45  
**Martin Sherman** — p. 163  
**Matthew Lopez** — p. 18, 161-162, 166, 173, 176-179  
**Memória(s)** — p. 18, 21, 65, 67, 69, 76, 145, 149, 174, 177, 188, 196,  
247-248, 250-251, 253, 256-258  
**Memórias de Coxim** — p. 21, 57 248, 256

**Metodologia(s)** — p. 11, 14, 19-22, 58, 61, 66, 109, 187, 189-190, 195, 199-200, 205, 212, 214, 234, 241

**Michel Foucault** — p. 16, 51-55, 60, 120-122, 128, 133-136,

**Mikhail Bakhtin** — p. 51-52, 60, 106, 116, 201

**Música** — p. 21, 89, 102, 247-248, 250-252, 261-262, 264-273, 277, 280-281, 283,

**Nelson Rodrigues** — p. 145

**Nena Inoue** — p. 149

**Noam Chomsky** — p. 166

*O Dia de Alan* — p. 16, 119, 123, 128, 132-133, 136

**Oduvaldo Vianna Filho** — p. 88

**Oficina(s)** — p. 31, 38, 75,77, 92, 94, 109, 146, 154, 241, 247-248, 251, 271-273, 275

*Parece loucura, mas há método* — p. 13, 47, 55-58

**Partilha (do sensível)** — p. 12-13, 27, 34-35, 37-39, 41-42

**Patrice Pavis** — p. 65, 84, 236, 243, 251, 260

**Paul Zumthor** — p. 74, 84, 250, 253, 260

**Paula Chagas** — p. 146

**Paulo Freire** — p. 22, 223, 231-232, 243, 254-255, 259

**Pedagogia Crítica** — p. 13, 20, 27, 208-209, 215, 228

**Pedagogia e performance** — p. 205, 207-209, 227

**Pedagogia(s)** — p. 30, 41, 44, 119, 123, 135, 192, 216, 223, 251, 277

**Pedagogias teatrais** — p. 27, 31, 37, 39, 42, 91, 193, 195

**Pensamento Feminista / Feminismo** — p. 27, 142-143, 148, 151, 153-155

**Peter Brook** — p. 88, 233-234

**Peter McLaren** — p. 210, 214, 223, 228

**Peter Slade** — p. 19, 192, 203

**PNLD Literário** — p. 113

**Poder** — p. 11, 16, 28, 36-37, 47-48, 51-55, 57, 64, 69-70, 72, 79, 94, 119-122, 126, 128, 130-131, 133-134, 136, 189, 217, 220-221, 238, 241, 246, 251, 256,

**Política(s) (dimensões)** — p. 9, 16, 18, 35, 40, 48-49, 51-53, 56-57, 60, 126, 129, 135, 161-163, 166, 170, 173, 199, 209, 211, 214-216, 218, 233, 247, 254, 276

**Políticas públicas** — p. 40, 170, 233, 247, 274

**Práticas Inclusivas** — p. 20, 22, 59, 60, 66, 75, 80, 142, 144, 229, 250,

**Raimundo Leão** — p. 101

**Raymond Williams** — p. 94

**Renata Felinto** — p. 147

**Renata Pallotini** — p. 146

**Rosas Negras** — p. 149

**Sala dos Professores** — p. 16, 119, 128, 130-132, 135, 136

**Sobrevivente** — p. 149

**Subjetividade(s)** — p. 20, 27, 122, 128, 130, 132, 136, 185, 198, 200, 207, 210, 213-214, 218, 221, 223-226, 228

**Susan Sontag** — p. 18, 162, 165, 169-172, 176, 178

**Sylvia Orthof** — p. 101

**Tadeusz Kantor** — p. 88

**Teatro do Oprimido** — p. 10, 23, 47, 49, 60, 161, 179, 253-254, 256, 259

**Teatro Surdo** — p. 234-236

**The Inheritance** — p. 18, 162, 173-174, 176-179

**The Normal Heart** — p. 18, 162, 166, 173, 177-179

**Tony Kushner** — p. 18, 162, 166, 173, 178, 179

**Um circo diferente** — p. 21, 262, 273-275, 282, 284

**Vaga Carne** — p. 146

**Viola Spolin** — p. 19, 31, 37, 45, 191, 192, 203

**Walter Benjamin** — p. 12, 23, 33, 41-42, 44, 60, 178

**William Shakespeare** — p. 56-57, 60

## AUTORAS E AUTORES

**André L. Rosa** transita entre o teatro, a dança, a performance, a pedagogia e os saberes anticoloniais. Artista da Cena e das Imagens em Movimento. É docente na Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra/Portugal. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFBA. Licenciado em Educação Artística (Teatro e Dança) pela UNESP. Seu percurso como docente de teatro, dança e performance inclui a UFBA, UFS, UFSM e UFRGS. Trabalha há mais de 25 anos com as artes da cena, atuando em mais de 30 espetáculos e filmes. Fundou o *Movimento Sem Prega* (Brasil/Portugal) e o *Núcleo de Estudos e Criação Cênico-Visual* (CNPq/UEM), ambos investigam as dimensões culturais, políticas, espirituais, sexuais/gendéricas e linguísticas, funcionando como uma estrutura laboratorial nômade em arte, educação e mediações tecnológicas. Apresentou seus trabalhos cênicos e ministrou oficinas e masterclasses em mostras e festivais no Brasil, Canadá, Portugal, Espanha, França, Uruguai, Bélgica e Grécia. Possui publicações em livros, revistas e periódicos nacionais e internacionais. Contato: [alrosa@uem.br](mailto:alrosa@uem.br)

**Anna Paula Lemos** é Doutora e Mestre em Literatura Comparada na Faculdade de Letras – UFRJ com pós-doutorado em Literatura Comparada pela UFF. Atualmente é Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, PPGHCA/UNIGRANRIO. É JCNE Faperj com a pesquisa “Sala de ensaio: a produção teatral brasileira em tempos de isolamento social”. Contato: [anna.lemos@unigranrio.edu.br](mailto:anna.lemos@unigranrio.edu.br)

**Bruna França da Silva** é Licenciada em Educação do Campo-Linguagens e Códigos pela Universidade Federal de Campina

Grande, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (UFCG-CDSA). Participou como membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas-NUPERFORP CDSA-UFCG. Participou do Programa Institucional de Residência Pedagógica-PRP da Universidade Federal de Campina Grande, como bolsista residente no subprojeto de Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido-CDSA, no período de 11/2022 a 04/2024. Colabora no Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação do Campo-Linguagens e Códigos (LAPPEC-LING) da UFCG-CDSA. É autora do poema “Inês e Pedro”, que compõe a coletânea *Inês&Nós: Trinta e uma Novas Histórias de Inês de Castro* (EDUEPB, 2022). Contato: brunafranca170@gmail.com

**Elisângela Cristiane Rozendo** é Professora Adjunta do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Coxim. Mestrado em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Campo Grande. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Coxim. É membra do Grupo de Pesquisa Ícaro (CNPq). Possui experiência na área de Teatro e Dramaturgia, além das Artes, com ênfase em Música. Atua especialmente com Transculturação, Cristina Mato Grosso, Estudos Culturais, Literatura Comparada, Mediação de Leitura e Estágio Supervisionado. Contato: elisangela.rozendo@ufms.br

**Fabiano Tadeu Grazioli** é Doutor em Letras, Leitura e Produção Discursiva (Linha de Pesquisa: Leitura e Formação do Leitor); Mestre em Estudos Literários, na mesma linha de pesquisa, ambos pelo PPGL da UPF; Especialista em Ensino de Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol e Literaturas pela URI, Campus de Erechim. Professor do Departamento de Ciências Humanas da mesma universidade, onde também coordena o Projeto de Leitura Literária *Tempo de voo*, na Escola de Educação Básica. Realizou estágio de Pós-Doutorado no PPGL da PUCRS

(2023-2024), com pesquisa sobre a mediação editorial da dramaturgia infantil no Brasil. É membro do Grupo de Pesquisa EnLIJ - Encontros com a Literatura Infantil/Juvenil: ficção, teorias e práticas (CNPq-UERJ), e do Grupo de Pesquisa Narrativas e Visualidades: Análise e Crítica Sócio-histórica (CNPq-Univasf). É autor de diversos artigos publicados em importantes periódicos nacionais e outras publicações, algumas premiadas, como a obra *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Maralto, 2015), que recebeu o Selo Altamente Recomendável e o Prêmio Cecília Meireles de Melhor Livro Teórico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). Contato: ftg@uricer.edu.br.

**Gabriel Almeida Torres** possui graduação em Design Gráfico pelo Centro Universitário do Distrito Federal (UDF). Graduando no Curso de Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (LSB - PSL), no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB). Com Formação Complementar Pedagógica para Graduados pelo Centro Universitário Fael (UNIFAEEL). Atualmente, desenvolve pesquisas na área de Direitos Humanos com foco em acessibilidade artística através da linguagem teatral dentro da comunidade acadêmica da Universidade de Brasília (UnB) por meio do Programa de Iniciação Científica (Pibic) com as seguintes temáticas: “Cultura Surda: Diálogo entre a Libras e o Teatro” (2023/2024) e “Libras e Artes Cênicas: acesso ao senso crítico” (2024/2025). Contato: 231007728@aluno.unb.br

**Helena Loureiro** é doutora em Estudos da Linguagem, mestre em Educação, especialista em Metodologia da Ação Docente pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Licenciada em Música, desde 1992 é professora do Departamento de Música da UEL, atuando na área de Educação Musical. Membro do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Música e Educação Musical - SCHEMA (CNPq), colabora como parecerista da Revista Brasileira de

Educação Musical e é autora do livro *Música e poesia em canções para crianças* – musicalização como letramento musical e inclusão cultural (2022), pela editora Appris. Comprometida com a formação de professores na licenciatura, desenvolve e orienta projetos relacionados à educação musical na Educação Básica – incluindo o PIBID e a Residência Pedagógica. Idealizadora e coordenadora do Projeto Música Criança, tem se dedicado à produção de espetáculos e repertório para crianças, incluindo três espetáculos musicais e dois álbuns de canções. Contato: hloureiro@uel.br

**Ivanildo José da Silva** é Professor Adjunto do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Coxim. Doutorado em Letras pelo IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *Campus* de São José do Rio Preto. Mestrado em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Campo Grande. Especialista em Metodologia e Prática de Linguagens Clássicas e Contemporâneas pela Universidade Estácio de Sá - Campo Grande/MS. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Coxim. Membro do Grupo de Pesquisa Ícaro (CNPq); Membro do GT Dramaturgia e Teatro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). É ator e diretor de teatro. Contato: ivanildo.silva@ufms.br

**João Alfredo Martins Marchi** é Professor da área de metodologias de pesquisa nas artes da cena no curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá. Doutor em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho – Portugal em regime de cotutela com a Universidade Estadual de Maringá com o título de Doutor em Educação. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Graduado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Maringá. Integrante do Núcleo transdisciplinar de defesa e pesquisa da criança e do adolescente.

Integrante do grupo de pesquisa Infâncias, adolescências, juventudes e educação social. Autor do livro *Faz assim ó: modos de ensinar das crianças como subsídio para a educação*. Investiga os temas relacionados às ensinagens das crianças como princípios metodológicos para diferentes práticas educativas. Contato: [jammarchi@uem.br](mailto:jammarchi@uem.br)

**Juliana do Nascimento Araújo** é Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba (PPGLI/UEPB) com pesquisa sobre Inês de Castro, atuando na Linha de Pesquisa Literatura Comparada e Intermidialidade e na qualidade de bolsista pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ). Licenciada em Educação do Campo-Linguagens e Códigos pela Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (UFCG-CDSA). Colabora no Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação do Campo-Linguagens e Códigos (LAPPEC-LING) da UFCG-CDSA. Entre suas publicações mais recentes estão o capítulo “Do trágico ao mágico: o mito português de Inês de Castro em dois cordéis brasileiros para crianças” (Realize, 2024) e o poema “Pedro e Inês: os frutos do amor”, que compõe a coletânea *Inês&Nós: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro* (EDUEPB, 2022). Contato: [julyaaraujoo958@gmail.com](mailto:julyaaraujoo958@gmail.com)

**Leandro de Sousa Almeida** é Doutor em Literatura e Interculturalidade (UEPB), com pesquisa sobre a dramaturgia de Lourdes Ramalho. Professor da rede municipal de educação de Sumé-PB, Tutor na Especialização em Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido (UFCG/CDSA) e Supervisor do PIBID-Linguagens e Códigos da Licenciatura em Educação do Campo (UFCG/CDSA). Participou das coletâneas *Teatro e Política* (Pedro & João Editores, 2022) e *Dramaturgias Inquietas: o teatro nos livros e nos palcos* (Pangeia, 2024), organizadas pelo GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL e *Mito e dramaturgia portuguesa: Inês de Castro*

e Almeida Garrett (Todas as Musas, 2023). Participou da organização das coletâneas *Inês&Nós: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro* (EDUEPB, 2022) e *Diálogos Interculturais e Tendências Utópicas: Inês de Castro nas dramaturgias portuguesa e brasileira na perspectiva de mulheres* (Todas as Musas, 2024), nas quais também é autor do texto dramático *Almas Livres*. Contato: leandro\_almeida\_15@hotmail.com

**Lua Lamberti de Abreu** é Graduada em Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro (2016), mestra (2019) e doutora (2024) em Educação pela Universidade Estadual de Maringá, professora colaboradora no curso de Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro (UEM), vinculada ao grupo de pesquisa NUDISEX, pesquisadora nos campos do Teatro, Artes transformistas, artes eróticas, comichades, educação, feminismos e direitos humanos. Transativista, com produção nas áreas de direção, atuação, preparação de elenco, dramaturgia e curadoria, nos campos do Teatro, da dança, do circo e do audiovisual. Destaque para os trabalhos *Dizer Lene* (dramaturgia), *Más Monas* (direção, dramaturgia e atuação), *Sonhante* (curadoria), *Fabulosas* - operação aranha (direção e atuação), *Maria do Ingá* (dir. de elenco) e *O Nome das Coisas* (dir. de elenco). Contato: Luax.l.de.a@gmail.com

**Margie Rauen**, nome em artes de Margarida Gandara Rauen, é doutora (Ph.D.) em Teatro (*Michigan State University*, 1987) e graduada em Letras pela PUCPR (1978). Foi cofundadora da Licenciatura em Arte da UNICENTRO (2003) de onde aposentou-se em 2015, permanecendo Docente Sênior no PPPG em Educação da UNICENTRO, na linha de Cultura e Diversidade, até fev. 2024, com pesquisas sobre feminismos e teoria interseccional no campo da Arte e seu ensino. Foi professora adjunta do Depto. de Teatro da FAP-UNESPAR (1995-2005) e cofundadora da *Revista Científica da FAP*. É parecerista das Revistas *Mosaico* e *Urdimento*. Foi cofundadora do GT de Dramaturgia e Teatro da ANPOLL (Assoc. Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Letras e Linguística)

ativo desde 1999. É associada da ANPED e da ABRACE. Tem publicações nacionais e internacionais, é *performer*, traduziu e escreveu para a cena, codirigiu e dirigiu, incluindo a assistência de direção de DESLADY, solo de Nathalia Luiz, em cartaz desde 2018. É filiada ao SATED-PR. Desde 2022, é pesquisadora associada ao CERLAC – Centro de Pesquisas sobre a América Latina e o Caribe da *York University*, de Toronto, Canadá. É mãe da Carina. Contato: margierauen.br@gmail.com

**Mário Loureiro** é Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP e Bacharel em Música, habilitado em Composição e Regência pela FAAM/SP. Professor aposentado do Departamento de Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina, atuando na área de Linguagem e Estruturação Musical, tanto na graduação quanto na pós em Música. Atuou como diretor musical e compositor de trilha sonora para espetáculos teatrais nas décadas de 1980 e 1990. Atuou como professor de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em universidades do Paraná e de São Paulo. Professor convidado em diversos festivais de música, nos estados do Paraná e São Paulo. Diretor do XXIV Festival de Música de Londrina em 2004. Professor colaborador do projeto Música Criança, na qualidade de compositor e diretor musical desde 2009 até o presente. Diretor musical dos espetáculos musicais “Bichos, cores e outros amores” (2013), “Um circo diferente” (2015) e “Navegando em poesia – canções poéticas para pequenos exploradores” (2024). Contato: mloureiro@uel.br

**Paulo Ricardo Berton** é diretor teatral, autor dramático e professor, lecionando Escrita Dramática e Encenação Teatral na graduação em Teatro e orientando pesquisas sobre Drama na pós em Literatura, ambos na UFSC. Bacharelado em Artes Cênicas – hab. Direção Teatral (UFRGS), Mestrado em Literatura (PUCRS) e Doutorado em Theatre (CU Boulder/EUA). Publicações recentes: ‘O drama fechado como uma forma literária de engajamento ideológico dissonante’ (Pangeia/2024), ‘Ésquilo, nosso contemporâneo’

(EDUFBA/2023) e 'Henrik Ibsen - O Pai do Drama Moderno' (Giostri/2020). Foi o editor do dossiê 'Escrita Dramática: o termo que veio para ficar', publicado pela Revista Dramaturgias da UnB (2024). Fez conferências no Centro de Estudos Ibsen da Universidade de Oslo (2022/2023) e na Südtirol Summer School em Feldthurns (2022) durante o pós-doutorado realizado em Viena junto ao Wiener Wortstätten (2022/23). Contato: paulo.ricardo.berton@ufsc.br

**Ricardo Augusto de Lima** é Doutor em Letras (2017), área de concentração Estudos Literários, pela Universidade Estadual de Londrina. Em 2020, concluiu o estágio pós-doutoral com tradução e análise da dramaturgia de Sergio Blanco. É docente no Dep. de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL), nos Programas de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e de Pós-Graduação em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá. Faz parte do GT Dramaturgia e Teatro, da ANPOLL, com pesquisas relacionadas às escritas de si tanto na prosa quanto na dramaturgia contemporâneas. Publicou, assinando como Ricardo Dalai, o texto dramático infantojuvenil *O príncipe atrasado* (2018) e o romance autoficcional *Trinta e três* (2022). Contato: ralima@uem.br

**Roberta Cantarela** é professora Adjunta II de Português como Segunda Língua (PSL) no Curso de Língua de Sinais Brasileira - Português como Segunda Língua (LSB - PSL), no Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP), do Instituto de Letras (IL), da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora do grupo Literatura, Educação e Dramaturgias Contemporâneas cadastrado no CNPq. Desenvolve pesquisa na área de Teatro Performático, Teatro Político e Teatro Bilíngue (Libras e português). Desenvolve pesquisas desde a graduação até o doutorado na área de teatro, com destaque para o estudo sobre o grupo teatral performático Living Theatre e sua cofundadora Judith Malina. Doutora na área de Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, na Linha de Pesquisa Crítica Feminista e

Estudos de Gênero, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Literatura no Instituto de Letras da UnB e Coordenadora do Curso de Licenciatura Letras - Português EAD da UnB. Contato: roberta.cantarela@unb.br

**Sidmar Silveira Gomes** é Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor Adjunto do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Estadual de Maringá (DMC/UEM). Coordenador do projeto de extensão “Entre a escola no teatro e o teatro na escola: interações e pedagogias possíveis” (ETTE). Líder do grupo de pesquisa “Pedagogias das Artes Cênicas e Estudos Foucaultianos” (CNPq). Contato: ssgomes@uem.br

**Sonia Pascolati** é docente do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual de Londrina. É graduada em Letras (1994) e Pedagogia (1997), Mestre em Letras (1999) e Doutora em Estudos Literários (2005), sempre na UNESP - Campus Araraquara. Realizou dois estágios pós-doutorais, um em 2012, na Sorbonne - Paris IV, sob supervisão de Denis Guénoun, e outro em 2017/2018, sob supervisão de Diógenes Maciel, na Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande. É autora do livro *Bodas de café*, publicado pela Eduel em 2019, organizadora de vários livros e autora de artigos em periódicos e capítulos em coletâneas acadêmicas. Atua especialmente nas áreas de dramaturgia, teatro, literatura comparada, literatura infantil e juvenil, formação de leitores e de professores. Contato: pascolati@uel.br

**Vanessa Cianconi** é Professora de Literatura Norte-Americana no Departamento de Línguas e Literaturas Anglo-Germânicas da UERJ e também faz parte do corpo docente da pós-graduação em Literaturas de Língua Inglesa. É vice-coordenadora geral do Programa de Pós-Graduação em Letras e bolsista JCNE/FAPERJ. É

doutora em Literatura Comparada com período sanduíche no Departamento de Teatro da Universidade de Pittsburgh e pesquisa na Mellon School of Theater and Performance Research na Universidade de Harvard (2012 e 2022). Tradutora e autora de *As bruxas como desculpa* (2014), Multifoco. Atualmente faz parte do GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL e é vice-líder do grupo de pesquisa “Escritos Suspeitos” ligado ao CNPq. Contato: vcianconi@gmail.com

**Valéria Andrade** é Professora Associada na Universidade Federal de Campina Grande. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Doutora em Literatura Brasileira (UFSC). Pós-doutora em Estudos sobre Utopia (FLUP) e em Estudos Literários (UFMG). Integrante do GT Dramaturgia e Teatro da ANPOLL. Coordenadora do Laboratório de Práticas Pedagógicas em Educação do Campo-Linguagens e Códigos (LAPPEC-LING) da UFCG-CDSA. Pesquisa dramaturgias brasileira e portuguesa de autoria de mulheres. Publicou livros como *Índice de Dramaturgas Brasileiras do Século XIX* (1996); *O Florete e a Máscara: Josefina Álvares de Azevedo, dramaturga do século XIX* (2001); *Maria Ribeiro: Teatro quase completo* (2008; 2014); *Teatro quase completo de Lourdes Ramalho - Vols. 1 e 2* (2011); *Josefina Álvares de Azevedo, 1851-1913* (2021), *Inês&Nós: Trinta e Uma Histórias de Inês de Castro* (2022) e *Diálogos interculturais e tendências utópicas: Inês de Castro nas dramaturgias portuguesa e brasileira na perspectiva de mulheres* (2024), além de capítulos em coletâneas como *Teatro e Política* (2022), *Mito e dramaturgia na literatura portuguesa: Inês de Castro e Almeida Garrett* (2023), *Para uma história feminista da Literatura Brasileira* (2024) e *Dramaturgias inquietas: o teatro nos livros e no palco* (2024). E-mail: val.andradepb@gmail.com

**Wagner Corsino Enedino** é Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Bolsista Produtividade em Pesquisa FUNDECT/CNPq (PQ-E). Pós-doutorado pela

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas. Doutorado em Letras pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *Campus* de São José do Rio Preto. Mestrado em Estudos Literários pela UNESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *Campus* de Araraquara. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Três Lagoas. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens na FAALC - Faculdade de Artes, Letras e Comunicação -, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campo Grande. Também é Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), na FALE - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras -, da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Contato: [wagner.corsino@ufms.br](mailto:wagner.corsino@ufms.br)

As cinco seções que compõem a presente obra são um convite irrecusável à reflexão. Pensar sobre a reinvenção dos espaços educativos, sobre os novos horizontes das metodologias dramatúrgicas, sobre a força transformadora do teatro, sobre a necessária diversidade da formação do artista e sobre o teatro como prática inclusiva é, ao mesmo tempo, uma oportunidade e um privilégio. Assim, ao modo dos narradores machadianos, recomendo: deleite-se, caro leitor!

(André Dias - Professor Associado de Literatura Brasileira - UFF/CNPq)

