

Sobre uma Impossibilidade de Instauração de Dissensos: fragmentos para um pequeno dicionário de verbos da pedagogia do teatro

Sidmar Silveira Gomes¹

¹Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá/PR, Brasil

RESUMO – **Sobre uma Impossibilidade de Instauração de Dissensos: fragmentos para um pequeno dicionário de verbos da pedagogia do teatro** – Inspirada no trato arquivístico de Michel Foucault, este artigo nasce da investigação em que se fez um mapeamento de artigos que versam sobre a pedagogia do teatro em 10 periódicos científicos da área das Artes e das Artes Cênicas. Deu-se a ver no interior de tal arquivo empírico um conjunto de 21 verbos regulares, a conduzir as condutas aí implicadas. Organizou-se, então, uma espécie de dicionário da pedagogia do teatro, valendo-se da apresentação em série de trechos desses artigos nos quais esses verbos estão presentes. Tal tecitura revela a maquinaria de veridicção atinente ao campo da pedagogia do teatro, evidenciando uma tendência à impossibilidade da instauração de dissensos.

Palavras-chave: **Pedagogia do Teatro. Arquivo. Michel Foucault. Artes. Educação.**

ABSTRACT – **On an Impossibility of Establishing Dissent: fragments for a small dictionary of theater pedagogy verbs** – Inspired by the archival treatment of Michel Foucault, this article stems from the investigation that mapped articles on theater pedagogy in 10 scientific journals in the field of Arts and Performing Arts. A set of 21 regular verbs was observed in this empirical archive, leading to the conducts involved therein. A sort of theater pedagogy dictionary was then organized, leveraging the serial presentation of excerpts from these articles containing these verbs. Such textual weaving reveals the machinery of veridiction pertaining to the field of theater pedagogy, evidencing a tendency towards the impossibility of establishing dissent.

Keywords: **Theater Pedagogy. Archive. Michel Foucault. Art. Education.**

RÉSUMÉ – **De l'Impossibilité d'Établir la Dissidence: fragments d'un petit dictionnaire des verbes de la pédagogie théâtrale** – Inspiré du traitement archivistique de Michel Foucault, cet article est né d'une enquête dans laquelle une cartographie des articles qui traitent de la pédagogie théâtrale dans 10 revues scientifiques dans le domaine des Arts et du Spectacle. Un ensemble de 21 verbes réguliers a été vu à l'intérieur de cette archive empirique, conduisant aux conduites qui y sont impliquées. Une sorte de dictionnaire de la pédagogie théâtrale a alors été organisé, utilisant la présentation en série d'extraits de ces articles dans lesquels ces verbes sont présents. Un tel tissage révèle la machinerie de veridiction propre au champ de la pédagogie théâtrale, témoignant d'une tendance à l'impossibilité d'établir une dissidence.

Mots-clés: **Pédagogie Théâtrale. Archiver. Michel Foucault. Art. Éducation.**

Introdução

Este artigo, escrito no âmbito da pesquisa docente *As potencialidades da noção de arquivo para investigações no campo da pedagogia do teatro*, da Universidade Estadual de Maringá, intentou promover, primeiramente, o mapeamento da discursividade sobre o tema da pedagogia do teatro no interior de revistas científicas do campo das Artes e das Artes Cênicas, com o intuito de flagrar como tem sido pensado e se permitido pensar tal tema. Toma-se aqui por pedagogia do teatro as práticas teatrais realizadas no escopo da educação formal e não formal que almejam interesses outros que não necessariamente a formação artística profissional dos sujeitos implicados.

Disso, a presente tecitura, fugitiva das regras canônicas da escrita científica, entusiasmou-se pela ideia de arquivo sobre a qual discorre o pensador francês Michel Foucault: arquivo como algo que evidencia a existência acumulada dos discursos.

Por arquivo, entendo o conjunto de discursos efetivamente pronunciados: e esse conjunto é considerado não somente como um conjunto de acontecimentos que teriam ocorrido uma vez por todas e que permaneceriam em suspenso, nos limbos ou no purgatório da história, mas também como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos (Foucault, 2014a, p. 52).

Sobre o pensamento foucaultiano, ao falar-se de arquivo, imediatamente somos remetidos às ideias de arqueologia, por Foucault (2011) definida como a descrição do arquivo, “[...] como a análise do discurso em sua modalidade de arquivo” (Foucault, 2008, p. 72). Ou seja, o pensador francês não define o arquivo como sendo apenas a massa de textos recolhidos em uma dada época, mas, sobretudo, como o conjunto de regras que, num dado tempo e espaço, são capazes de definir, por exemplo, do que é possível se falar; o que teria sido constituído como domínio do discurso; quais seriam os enunciados validados e destinados a entrar na memória dos homens e de que forma eles teriam sido colocados em circulação, passando por quais indivíduos e quais grupos; quais enunciados teriam se perdido na poeira do tempo, por abandono, censura ou invalidação; como se institucionalizaria o discurso e a sua relação com quem o detém; entre outros pontos (Foucault, 2011). Assim, complementa o pensador:

Não escrevo, então, uma história do espírito, segundo a sucessão de suas formas ou a espessura de suas significações sedimentadas. Não interrogo os discursos sobre o que, silenciosamente, querem dizer, mas sobre o fato e as condições de sua aparição manifesta; não sobre os conteúdos que podem encobrir, mas sobre as transformações que efetuaram; não sobre o sentido que neles se mantêm como uma origem perpétua, mas sobre o campo onde coexistem, permanecem e apagam-se (Foucault, 2011, p. 11).

Isso posto, interessado no mapeamento dos discursos atinentes ao campo da pedagogia do teatro, a partir de arquivo constituído por 213 artigos garimpados em 10 revistas científicas tidas como significativas pelo campo da comunidade acadêmica das Artes e das Artes Cênicas – Revista Arte da Cena (UFG), Revista Aspas (ECA-USP), Revista Sala Preta (ECA-USP), Revista Cena (UFRGS), Revista Urdimento (UDESC), Revista da Fundarte, Revista Brasileira de Estudos da Presença (UFRGS), Revista Repertório (UFBA); Revista Rascunhos (UFU); Revista Ouvirouver (UFU) –, em arco temporal que se estende da década de 1990 ao ano de 2020, o presente pesquisador, ao longo da leitura integral dos textos, foi fisgado pela recorrência de alguns verbos no interior da massa discursiva do campo em tela. Recolhidos, recortados e editados alguns dos trechos nos quais esses verbos se fazem presentes em seus textos de origem, dá-se a ver esta tecitura, espécie de dicionário de verbos, ou, se se preferir, de pequena dramaturgia, pois constituída de narrativas formadas por fragmentos cujos encadeamentos por ora dão a sensação de terem sido escritos pelas mesmas mãos, e ora nos remetem à ideia de diálogos vivos.

Três discentes contribuíram para a reunião inicial do material pesquisado, por meio da compilação de todos os artigos publicados nas supracitadas revistas: Charlie Wilson Oliveira de Souza (bolsista PIBIC-AF-IS Fundação Araucária), Márcio Winícios Neris Fabris (bolsista PIBIC-CNPq) e Matheus Henrique Messias Batista (pesquisador PIC – Programa de Iniciação Científica UEM). Esse trabalho resultou na confecção de um macroarquivo contendo os dados de todas as edições dessas revistas, os títulos de cada um de seus artigos, acompanhados dos nomes de seus respectivos autores, seus resumos e suas palavras-chave. Posteriormente, esse macroarquivo foi atravessado, por meio de busca simples, pelos termos *pedagogia*, *pedagogia teatral*, *pedagogia do teatro* e *educação*, o que culminou no arquivo de trabalho sobre o qual se debruçou a presente investigação.

Sobre a construção do texto que se verá adiante, o único critério para a organização dos trechos que nos remetem a estes 21 verbos foi o de respeitar a ordem alfabética dos sobrenomes de seus autores. No que tange aos critérios predominantes para a escolha desses fragmentos mobilizados, eles foram influenciados tanto por fatores objetivos, caracterizados pela recolha de trechos que traziam em si os verbos observados como recorrentes, conforme já dito, quanto por fatores subjetivos, comandados pela intuição e pela imaginação do presente pesquisador em contato com esse arquivo, já que, conforme expõe Didi-Huberman (2012, p. 211-212), o risco de se fazer arqueologia tem por nome imaginação e montagem, uma vez que “[...] fazer uma arqueologia sempre é arriscar-se a pôr, uns junto a outros, traços de coisas sobreviventes, necessariamente heterogêneas e anacrônicas, posto que vêm de lugares separados e de tempos desunidos por lacunas”. Por isso, o trabalho da descrição do arquivo, tomado como arqueologia, colocaria em xeque a ideia de verdade, a começar por questionar o seu próprio estatuto de verdade única e indiscutível.

Por fim, a arqueologia foucaultiana, alçada à condição de máquina crítica, recolocaria em questão certas relações de poder. Diferenciando-se da ideia clássica de história, a arqueologia de Foucault (2003) não obedeceria às leis da verificação, tendo como fim dizer a verdade pela transcrição do modelo do que se passou, mas sim intentaria dar, acerca do que se passou, um modelo tal capaz de permitir nos libertarmos disso que teria sucedido.

Parafraseando o próprio Foucault (2003; 2014a), ao se depor e reunir em série os trechos do arquivo aqui mobilizado, buscou-se, pelo mapeamento das coisas ditas sobre a pedagogia do teatro, das coisas conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e, às vezes, transformadas, dar a ver o que se passa em seu interior, para que, evidenciado o modelo do que se passa, sensações e percepções outras, quiçá, permitam-se ser despertadas, já que tais discursividades, quando tomadas de forma isolada, tendem a ostentar certo teor de encetamento e originalidade. Isso talvez seja o que Foucault designa como exercício e possibilidade de liberdade.

Fragmentos para um pequeno dicionário de verbos da pedagogia do teatro*Aprender*

“No teatro, se aprende enquanto se faz, e isso vale não apenas para os iniciantes, pois cada processo criativo proporciona um novo aprendizado sobre os modos de fazer” (Ferreira, 2020, p. 433). “Um dos objetivos do teatro na escola deve ser, portanto, enriquecer o sujeito em seu desenvolvimento enquanto pessoa. E a melhor forma de fazê-lo é ampliar sua capacidade de relação com o mundo sociocultural, possibilitando que o estudante se descubra e aprenda o maior número possível de registros comunicativos, ampliando seu vocabulário para que, através da linguagem, aprenda a reivindicar, pedir, discordar, dialogar com o outro ao invés de agir de forma violenta, agressiva ou preconceituosa” (Figueiredo, 2019, p. 253). “Desta forma, fomos conversando sobre a necessidade de rever este modelo pedagógico em que o adulto manda/ensina e a criança aprende/reproduz, pois ‘fazer junto’ não retira o papel do professor, ao contrário, potencializa as aprendizagens e pode gerar grande satisfação entre os sujeitos, adultos e crianças” (Hartmann; Araújo, 2020, p. 10). “Através dos jogos teatrais, os alunos podem ser alfabetizados na linguagem da representação dramática, ao mesmo tempo em que aprendem a fazer a leitura das cenas de teatro, que nascem na ação improvisada, através da contínua interação entre palco e plateia, inicialmente formada pelo grupo-classe” (Koudela, 2002, p. 234). “Essa alteração de ‘presença’ dentro da sala de aula, faz com que reflitamos sobre o quanto possível é propor um modo de ensino-aprendizagem que priorize o prazer de jogar e de aprender de forma lúdica, estabelecendo relações com os pares, dissolvendo hierarquias, assim como ocorre nas brincadeiras do pátio” (Pereira; Sanches, 2018, p. 181). “Diante do exposto, sugiro uma hipótese: as preferências de professores e alunos no que concerne à utilização de seus canais de percepção influenciam nos estilos de aprendizagem dos alunos, e os estilos de ensinar de seus professores são um fato gerador de dificuldades de aprendizagem no ensino do teatro” (Rosseto, 2012, p. 88). “Passa-se a assumir uma concepção de didática do teatro calcada na ideia ‘aprender a aprender’. O aluno passa a ser percebido não como uma figura passiva no processo de ensino-aprendizagem, mas como um agente responsável por sua formação” (Telles, 2011, p. 146).

Brincar

“Em outras palavras, é por meio das brincadeiras que a criança descobre o mundo e, nesse momento, a imaginação é um dos elementos mais importantes” (Correa; Araújo, 2014, p. 82). “Fim das cisões entre subjetividade e objetividade: início de um modo de ser e estar no mundo, junto a crianças e jovens onde o brincar e o jogo não são intermeios, mas, antes, são o caldo existencial principal das relações entre professor de teatro e aluno iniciante, pessoas em convívio, onde o campo relacional já é a própria aula, já é a forma-conteúdo, já é o que nos importa – corpo adquirido em estado de risco, provisório, performado na inconstância” (Ferreira; Hartmann; Machado, 2017, p. 66). “Nesse contexto, nossa provocação era: como elaborar um produto cênico em que a criança experimentasse o trabalho, fosse uma parceira de jogo se sentindo convocada a assumir o protagonismo da cena, a brincar com os performers. Brincar... Seria esse um bom começo” (Pereira; Neris, 2019, p. 117). “O Teatro Aplicado vai penar para redescobrir a íntima conexão entre o ‘brincar’ e ‘o teatro’ se ele é visto como parte de uma missão para salvar a sociedade, para aplicar um curativo para as feridas de vidas disfuncionais” (Prentki, 2011, p. 193). “A noção de brincar, no âmbito da cultura popular, tem uma dimensão de reinventar o mundo, de percebê-lo por meio das danças e brincadeiras, por um outro canal de comportamento, de um exercício de teatralidade” (Telles, 2013, p. 36).

Criar

“Por conseguinte, o trabalho cotidiano do/a professor/a de teatro seria criar esses ambientes investigativos, ainda em diálogo com Antônio Araújo, criar campos de experiência em que se engendram sentidos cênicos, por meio do conhecer-se, conhecer os outros e o mundo” (Caon, 2020, p. 5). “Através dos seus estudos sobre a evolução dos Jogos Simbólicos no desenvolvimento da criança, é possível encontrar muitos pontos que justificam a capacidade humana para criar símbolos, para a representação” (Gama, 2002, p. 268). “Nesse jogo sem fim, a tarefa do professor-diretor não poderá ser outra senão criar juntamente com os alunos atores. Desfaz-se, assim, as hierarquias mais rígidas, todos são criadores e a tarefa coletiva do teatro na educação escolarizada pode ser circunscrita no dever de multiplicar as noções” (Icle, 2011, p. 77). “Comprendemos, ao longo das aulas, que a apresentação final não é a parte

mais importante do processo, e sim a criação. Porém, é necessário que as/os estudantes mostrem o que criaram para as/os demais colegas para finalizarem o ciclo, porque essa é uma ação de ampliação dos repertórios” (Melo; Sampaio, 2020, p. 123). “Ao criar contextos ficcionais o professor poderá incentivar a vivência de papéis, a exploração da corporeidade e oralidade das crianças, a improvisação de situações, a fruição – mediante apreciação da criação dos colegas e dos personagens experimentados pelo professor, possibilitando a construção de conhecimentos sobre a linguagem teatral por meio de uma exploração dramática e não pelo viés da construção, em geral descontextualizada, de um produto artístico” (Pereira, 2014, p. 78).

Desnaturalizar

“Cada vez mais temos acompanhado a necessidade de desnaturalizar práticas e costumes da nossa sociedade nas distinções entre os gêneros. As aulas de teatro devem colocar em questão lugares determinados e discriminatórios que vêm dos alunos, auxiliando-os a evitar condutas preconceituosas, ampliando seu modo de ver o mundo pelo viés das discussões de gênero” (Figueiredo, 2019, p. 253). “Ademais, percebeu-se a emergente necessidade de estimular a criação cênica e incentivar a formação de novos olhares, novas subjetivações, que vão desnaturalizar narrativas culturais e criar possibilidades para que o ator social encontre na arte perspectivas de experientiação, de estar no mundo e que seja também a casa, na perspectiva bachelardiana” (Réus; Mügge; Conte, 2020, p. 14).

Educar

“Neste sentido, o objetivo da prática teatral na escola não é conseguir um aluno-ator, uma vez que o professor de teatro não deve buscar talentos, mas sim querer educar através do teatro” (Figueira; Rodrigues, 2018, p. 339). “Jogos teatrais que buscam a escuta do entorno, dialogam com realidades sociais dos estudantes e auxiliam estes a perceberem problemáticas sociais que os afetam diretamente e a sociedade na qual estão inseridos, logo, há um modo outro de educar para a solidariedade em que há uma preocupação e uma implicação com aspectos da vida em sociedade” (Figueiredo, 2019, p. 256). “Em outras palavras, assumir como necessidade intrínseca de nossa profissão de professores de teatro ‘educar a sociedade’ (sic) quanto à importância e especificidades da educação teatral e, na esteira disto, investigar me-

lhor como o ensino de teatro se relaciona com a vida de todos, particularmente nos seus modos de pensar” (Magela, 2017, p. 48). “E, em relação a isso, talvez o mais importante seja a possibilidade de vestirmos um novo olhar no ofício de educar: um olhar dotado de imaginação e criatividade, atento à grandeza que pode estar contida na simples descoberta do mundo” (Prudêncio, 2019, p. 479). “A improvisação ou jogo dramático tem um sentido afeito aos princípios propagados pela Escola Nova nos quais a ação e o jogo eram apontados como as melhores maneiras de educar e formar o ser humano” (Scheffer, 2020, p. 13-14). “Ao falar sobre a alegria de educar por meio do teatro as entrevistadas consideraram que veem nas artes cênicas uma possibilidade importante de tornar a aprendizagem, além de mais alegre e prazerosa, reveladora de pensamentos e sentimentos” (Sitta; Ormezzano; Potrich, 2005, p. 162).

Fissurar

“De seu lugar de organizador dos tempos e espaços artístico-pedagógicos, que o professor possa promover fissuras que convoquem os corpos dos estudantes a expressarem suas individualidades, assumindo a sala de aula como espaço de partilha e convivência entre diversos” (Berselli; Pereira, 2019, p. 185). “Essas fissuras denotam aberturas ou princípios, que podem até debilitar ou fraturar o todo hegemônico. Seu efeito depende do que acontece nessas fissuras, de como se plantam as sementes, como elas brotam, florescem e crescem, e de como elas estendem ainda mais as rupturas e aberturas” (Icle; Haas, 2019, p. 213). “Descobrir fissuras dentro desse sistema rígido e coercitivo é encontrar a beleza e o potencial que, a nosso ver, a arte da cena transborda” (Marques; Concílio; Silveira; Machado, 2020, p. 21). “Quando ampliamos esse pensamento para o território escolar, pode-se considerar que o professor de teatro, da mesma forma que o artista de intervenções, pode ser esse ‘caçador de fissuras’, a fim de provocar ações táticas, que busquem (re)significar a escola e sua estrutura disciplinar” (Silva, 2019, p. 242). “A arte, então, comprova sua potência como catalizadora de mudanças de imaginário e, também, como produtora de fissuras, decorrentes de uma proposição assentada no duplo recusa-e-criação” (Souza, 2020, p. 22).

Gostar

“Além disso, há outra interferência na percepção e fruição artística – ambas dependem também do gosto e experiências pessoais. Assim sendo, a formação do espectador requer que sejam ouvidas as percepções individuais e evitadas as interpretações por parte tanto dos alunos quanto do professor” (Cabral, 2008, p. 43). “A criança, ao se entregar ao processo criativo, assim como no recreio, aprende, adquire gosto pelo aprendizado e se torna protagonista de suas criações” (Pereira; Sanches, 2018, p. 184). “Em suma, com o método da intuição bergsoniana propomos um deslocamento do foco no ensino de teatro de: 1. apresentação da linguagem teatral para o aluno (contextualização); 2. desenvolvimento do gosto pela linguagem por meio da prática (feitura); 3. formação de espectadores para a linguagem (recepção) –, para a experiência da alteridade de si para si mesmo” (Sampaio, 2018b, p. 139).

Humanizar

“Nesse sentido, aventurei-me em uma prática teatral em que a emoção, a intuição e a imaginação pudessem guiar a minha prática artístico-estético-pedagógica em um processo de trabalho com o teatro e que, nesse processo, portanto, possibilitassem o autoconhecimento, a criatividade, a ética, a cooperação, a socialidade (estar junto), a aprendizagem, a autonomia, a emancipação e a humanização” (Cortês, 2014, p. 354). “Além disso, tanto no Brasil quanto na Itália as diretrizes apontam para uma valorização da arte na escola para melhoria dos sujeitos e suas relações com a sociedade, a arte como promotora de processos de humanização e de socialização calcados no respeito às diferenças e na promoção da diversidade” (Ferreira; Mariot, 2019, p. 106). “Afim, esse é o papel da arte! Destroçar e humanizar em poucos minutos através de corpos, movimentos, palavras, imagens, vozes e sons... pela partilha do que há de mais sagrado em nós” (Jacobs; Souza, 2020, p. 5).

Imaginar

“Em outras palavras, é por meio das brincadeiras que a criança descobre o mundo e, nesse momento, a imaginação é um dos elementos mais importantes” (Correa; Araújo, 2014, p. 82). “Além de promover um ambiente criativo, imaginativo e investigativo para o encontro com as crianças, o drama permite explorar as especificidades da pesquisa em artes, sem impor-

tar procedimentos metodológicos de outras áreas do conhecimento como a antropologia, a psicologia, a sociologia ou a educação” (Ferreira, 2020, p. 430). “Desta forma, trabalhar com este elemento do drama – estímulo composto – é uma maneira de pensar em uma perspectiva de ensino-aprendizagem que vai além da transferência alienante de conhecimento, alcançando, como coloca Freire, uma educação dialógica, onde o professor constrói conhecimento com seus alunos, através do estímulo à criação e a imaginação” (Janiaski Vale, 2020, p. 448). “Todos nós nascemos com imaginação e criatividade para funcionarmos como criaturas brincalhonas, como seres humanos, mas se todas as oportunidades são negadas por uma sociedade, cujo credo é o egoísmo absoluto, o instinto de jogar morre em uma geração que não é capaz de promover essa capacidade em seus filhos” (Prencki, 2011, p. 192). “Já o espaço imaginário, caracteriza-se como um lócus de infinitas possibilidades, criado no próprio espaço cênico. Este consiste numa proposta de construção de um onde, no qual os participantes exercitam sua imaginação por meio de jogos teatrais, dramáticos, técnicas de improvisação e de criação de cenas” (Réus; Mügge; Conte, 2020, p. 2-3).

Jogar

“Nesse sentido, foi possível estar junto com os detentos e, assim, produzir as suas narrativas, já que eles participaram da oficina intitulada por mim O Brincar com Teatro, tomando como procedimentos para essa empreitada tanto jogos tradicionais (brincadeiras de rodas, cantigas) quanto jogos teatrais (aprender jogar/atuar cenicamente com o outro), uma vez que ambas (sic) possibilitavam uma aprendizagem focada no autoconhecimento de si e do outro, que foram essenciais para refletir enquanto urgência a humanização deles mediante ao espaço em que se encontravam, isto é, o espaço carcerário” (Côrtes, 2014, p. 375). “O ensino de teatro no Brasil, desde seus primórdios, como narram Santana (2010) e Pupo (2005), é calcado na importância absoluta do exercício pleno do jogo dramático, do jogo teatral, dos jogos de regras e simbólicos e da improvisação como meios para a aquisição (ver, fazer, viver, compreender, significar) de elementos da linguagem cênica e da relação cênica” (Ferreira; Hartmann; Machado, 2017, p. 62). “A par da situação, nos perguntamos como fazer Teatro – prática que exige exposição sem amarras, liberdade de jogar e de se colocar no lugar de outrem – em espaços em que o controle é a regra? Como convocar o outro ao jogo

teatral em um local tão árido e repressor, que não consegue respeitar nossa existência?” (Marques; Concílio; Silveira; Machado, 2020, p. 19). “Um espaço de jogo é instaurado e a aula de Teatro parece ativar estados de liberdade, criatividade e cumplicidade que em outras disciplinas do currículo nem sempre são permitidos, incentivados e potencializados” (Pereira; Sanches, 2018, p. 181). “O jogo com o professor-personagem, a cada experimento, me faz constatar sua eficiência como instrumento de mediação para o envolvimento do aluno com questões da linguagem do teatro, de forma lúdica e impactante, e também se reforça como um elemento desafiador para o professor, já que abala as estruturas muitas vezes solidificadas da relação professor/ aluno, pois ambos agem de forma conjunta no espaço de jogo” (Vidor, 2011, p. 81).

Libertar

“Ao destacarmos que teatro e educação representam um ato político, defendemos a liberdade de expressão e o direito e a necessidade de termos arte na escola, para não permitir a manipulação do pensamento” (Catelan; André, 2019, p. 243). “A função principal deste teatro seria a de dar voz aos oprimidos, trabalhando de forma a ajudar as pessoas a se libertarem, seja de coações, submissões, ou até violências” (Janiaski Vale; Gomes; Aguiar, 2020, p. 8-9). “Por isso, na sala de teatro, passamos nosso tempo construindo um ambiente de liberdade e autonomia, que nem sempre se constitui, mas a ideia é sempre persistente para que seja possível um espaço onde a escuta e o afeto possam desencadear ações que se desenvolvem com as mesmas bases” (Merísio; Araújo; Silva, 2019, p. 186). “A arte talvez seja a forma de expressão mais livre do ser humano, e é em nome da manutenção desta sua característica essencial de liberdade que enfatizo que a arte não deve ter manual” (Nunes, 2018, p. 241). “O teatro é libertário justamente porque mostra e expõe” (Rocha, 2020, p. 25). “O teatro liberta e libera emoções contidas pela dor de cada um” (Rodrigues, 2020, p. 16). “Nesse sentido, as aulas de teatro parecem propiciar um espaço de maior liberdade e interação corporal, o qual as outras disciplinas parecem ainda ignorar ou subestimar – com exceção da Educação Física que os estudantes dizem em coro ser juntamente com o Teatro ‘a melhor de todas’” (Souza, 2015, p. 110).

Mediar

“Nas aulas de teatro percebo como é difícil muitas vezes a mediação perante tantos focos de atenção que a prática proporciona. O tempo para mediar a turma e conseguir ouvir e ser ouvida por todos é bastante grande e o espaço de conquista leva certo tempo” (Mathias; Berselli, 2020, p. 525). “Mediar significa dividir ao meio ou estar no meio. Mas o que vive neste meio entre palco e plateia?” (Paiva, 2014, p. 154). “Quando o professor lança um questionamento ou um desafio, ele pode perceber em que grau se encontra a apropriação de estruturas teatrais pelo seu grupo, quais conhecimentos os participantes possuem e, dessa forma, mediar a aprendizagem e torná-la instigante e significativa” (Pereira, 2015, p. 181). “As crianças discutiam, algumas vezes choravam, mas elas mesmas mediarão as desavenças e incentivaram os colegas a fazerem as pazes. [...] Essas atitudes ‘autogestoras’ também se assemelham às ações do recreio, quando as crianças, sem o adulto por perto, administram os acontecimentos” (Pereira; Sanches, 2018, p. 182). “Por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade, a modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos, ou à fidelização do público. No outro extremo do largo espectro das acepções, mediar a relação entre o público e a obra implica a realização de esforços visando à aprendizagem da apreciação artística por espectadores pouco experimentados. Nem sempre o profissional ou a instância a quem incumbe a tarefa de aproximar a obra e o público é designado como mediador” (Pupo, 2011, p. 114). “Existe a necessidade da construção de educadores que eduquem por inteiro, e é imprescindível o papel do teatro nessa formação. A arte teatral, com seus jogos dramáticos e brincadeiras cantadas, pode mediar essa formação e ampliar seus espaços de atuação, afirmando sua importância como ‘saber’, ‘ser’ e ‘fazer’ necessários para a fundamental construção do homem” (Werlang, 2008, p. 56).

Narrar

“Por meio do relato dessas experiências observamos que pedagogias das artes cênicas que envolvam performances de contação de histórias podem engendrar *communitas* espontâneas. Nesse processo de deshierarquização das relações, as crianças conquistam tempos/espacos significativos no ambiente escolar, atuando como sujeitos ativos, narradores e protagonistas de ações e

histórias” (Hartmann; Silva, 2019, p. 32). “Das imitações de animais, sons, ações e gestos à vivência de papéis do cotidiano ou personagens de histórias ou produções audiovisuais, da construção de narrativas dramáticas pelas crianças à apreciação de histórias narradas e/ou encenadas por adultos e/ou crianças; em diferentes dimensões o teatro pode e acredito que deva estar presente no dia a dia da Educação Infantil” (Pereira, 2020, p. 397). “Mas, para que o teatro praticado na escola possibilite a construção de novas narrativas sobre o mundo, oportunize o encontro significativo entre ‘atores’ e ‘espectadores’ e promova transformações nas relações humanas – funções reivindicadas pelo movimento teatral contemporâneo – o fazer pedagógico do professor de teatro precisa envolver-se na construção do conhecimento no sentido mais radical deste termo” (Santos, 2006, p. 16).

Oferecer

“O Teatro do Oprimido procura por meio da prática de jogos, exercícios e técnicas teatrais estimular a discussão e a problematização de questões do cotidiano para oferecer uma maior reflexão das relações de poder mediante a exploração de histórias entre opressores e oprimidos” (Leal, 2015, p. 194). “Trata-se da superação da ideia do teatro como portador de um conhecimento a priori a ser transmitido a um público que não o possui, mas como o elemento gerador de percepções e inquietações. Uma plateia de indivíduos singulares a quem se oferece uma vivência, buscando gerar, nesse encontro, um novo conhecimento diferente do que foi trazido por qualquer das partes” (Perez, 2015, p. 146-147). “O Teatro na Prisão coloca-se como caminho possível para o resgate da cidadania, como possibilidade de recuperação do nome perdido, por oferecer àquele que participa do processo a oportunidade de pertencer a um grupo com identidade garantida” (Rocha, 2020, p. 25). “Nesse contexto, a presença das aulas de teatro na grade horária semanal parece se constituir então como a única oportunidade de abertura à subjetividade na educação básica, único espaço curricular em que é possível propiciar aos alunos a elaboração de suas realidades de forma crítica-reflexiva e oferecer uma liberdade de experimentação e expressão que normalmente lhes é negada no cotidiano escolar, social, familiar” (Trotta; Moraes; Rangel; Mangeth, 2019, p. 264).

Protagonizar

“No momento em que o universo do teatro aplicado encontra-se em franca expansão, descobrindo a cada dia novos contextos para o acontecimento teatral, refletir sobre o porquê, as intenções e em quem o teatro é sobreposto torna-se uma tarefa importante; indispensável para quem acredita que deva ser garantido às comunidades o seu protagonismo, o seu direito de voz” (Coutinho, 2012, p. 126). “Como temos dito, em nossa proposta a transformação dos mundos escolares está ligada ao incentivo ao desenvolvimento do protagonismo da criança. Para que o protagonismo possa de fato se desenvolver na infância, é importante que a experiência das crianças seja ampliada, que seu repertório seja enriquecido, daí nossa opção pela utilização do Drama e da Contação de histórias no processo. Nessa perspectiva, o protagonismo está relacionado à autonomia, experiência e também à imaginação” (Hartmann; Gasperin, 2018, p. 156-157). “Partindo da premissa que é possível e necessário trabalhar política, teatro e sociedade em processos artísticos e pedagógicos com adolescentes, no intuito de serem agentes críticos e protagonistas de sua história, e da história que os cercam, a pergunta que permeou essa escrita foi: como desenvolver uma prática artística que destaque o olhar dos adolescentes para questões políticas que os atravessam?” (Menegaz, 2019, p. 328-329). “A preparação para as apresentações, a montagem da mostra, construção de cenários e figurinos, ensaios, alteram a rotina escolar e engajam os estudantes na produção. Segundo um dos professores da escola, a atividade proporciona o ‘protagonismo juvenil’, uma vez que os alunos se encarregam da criação, da organização e da realização, tanto das cenas quanto do evento em si” (Mundim; Queiroz; Menezes; Rafael; Brandão, 2019, p. 01). “Na abordagem a partir da escuta chamo a atenção para a abertura de espaços nos quais as próprias participantes possam gerar suas formulações e ocupar a centralidade na enunciação e o decorrente protagonismo em todas as instâncias da criação cênica” (Souza, 2020, p. 20).

Questionar

“Este caminho, criado pela pedagogia, é aquele sobre o qual vai transitar o ‘artista’, questionando e refletindo sobre como abordar as questões que vão surgindo durante esse mesmo processo criativo, lançando um olhar analítico sobre a natureza e o sentido do que está sendo criado” (Carvalho, 2012, p.

33). “Entretanto, ofertamos espaços criativos que possibilitem aos nossos alunos efetivamente produzirem pedagogias em teatro a partir, com, através, de todos esses saberes e noções? Agimos nós como o mestre ignorante de Rancière, que, por ignorar cumpre a função de questionar (e instigar), mais do que de fornecer respostas?” (Ferreira; Hartmann; Machado, 2017, p. 63-64). “Considerando que o Teatro, como o visualizamos, tem em seu cerne a função de questionar a ordem vigente, passamos, em nossa prática, a identificarmos momentos em que com a arte seríamos capazes de tensionar os lugares de autoridade e, a partir da identificação desses momentos, suscitar o debate, mesmo que em microescala sobre as estruturas opressivas já tão bem solidificadas no regime socioeducativo” (Marques; Concílio; Silveira; Machado, 2020, p. 17-18). “A experiência teatral verdadeiramente produtora de conhecimentos fruto da intuição, isto é, questionadora dos ditames da inteligência, é aquela que permite que a pessoa crie problemas para si e para as coisas” (Sampaio, 2018a, p. 515).

Representar

“No palco, as comunidades ganharam mais vez; se antes apareciam como personagens da cena, representadas por agentes ‘de fora’, com o tempo elas passam a atuar nele, como atores. Em muitos lugares do mundo espalharam-se iniciativas que descobriram o teatro como uma linguagem capaz de fazer emergir a voz de comunidades” (Coutinho, 2012, p. 119). “Desta maneira, o teatro tem o potencial de ser uma ferramenta capaz de representar para as pessoas a experiência de se sentirem humanas, de autoconhecimento e de liberdade” (Janiaski Vale; Gomes; Aguiar, 2020, p. 5). “A capacidade de representação dramática está presente tanto nos jogos de faz-de-conta quanto num espetáculo de teatro representado por atores profissionais, assumindo diferentes formas que se desenvolvem através de um processo evolutivo e construtivo, da criança até o artista adulto” (Koudela, 2002, p. 234). “É importante não esquecer que estar em representação (teatral) para uma criança é também mostrar-se, é representar de parte de ou por alguma coisa, é tornar-se visível ou ser para alguém” (Leyva, 2017, p. 94). “É necessário incrementar a aprendizagem da linguagem teatral pelo iniciante, indo além de sua habilidade na representação de personagens” (Martins, 2002, p. 243). “Assim, sabemos hoje que um signo teatral, presença que representa algo, comporta um significante – seus elementos mate-

riais – um significado – seu conceito – e um referente, objeto ao qual remete na realidade” (Pupo, 2001, p. 182).

Superar

“Trata-se da superação da ideia do teatro como portador de um conhecimento a priori a ser transmitido a um público que não o possui, mas como o elemento gerador de percepções e inquietações. Uma plateia de indivíduos singulares a quem se oferece uma vivência, buscando gerar, nesse encontro, um novo conhecimento diferente do que foi trazido por qualquer das partes” (Perez, 2015, p. 146-147). “Como o corpo do idoso, dentro de suas possibilidades expressivas, pode ser potencializado, superando limites e conferindo sentido à cena?” (Soares, 2011, p. 33). “Como atriz, professora de teatro e formadora de professores que sou, tenho procurado superar o preconceito que ainda se faz presente quando termos como ‘pedagógico’ ou ‘educativo’ aparecem como parceiros de ‘artístico’” (Vidor, 2011, p. 81).

Transformar

“A defesa do ensino de arte na escola é uma ação política que se soma às intencionalidades de transformação da sociedade, que tanto almeja o espaço escolar” (Catelan; André, 2019, p. 243). “Para um teatro que se propõe transformador, como pensado por Boal, faz-se necessário a desnaturalização das formas e maneiras de ser cristalizadas pelas forças do conservadorismo, mostrando que como são produzidas por homens podem também por estes ser transformadas, devolvendo à dimensão da estética sua face libertadora” (Goldschmidt, 2011, p. 44). “Enquanto promotores das práticas, aqueles que buscam preparar a aula de teatro como uma ação transformadora, nos perguntávamos como articular propostas que respeitassem as individualidades, interesses e identidades de pessoas que convivem diariamente com o comando repressor da vigilância” (Marques; Concílio; Silveira; Machado, 2020, p. 19). “Nessa ordem, constatou-se a potencialidade transformadora que o teatro pode desencadear na vida e na forma de ver e de pensar das pessoas” (Réus; Mügge; Conte, 2020, p. 14). “O teatro transforma devido às novas possibilidades de sentir a vida” (Rodrigues, 2020, p. 19). “Ensino de Teatro, nesses termos, deveria ser, antes de qualquer coisa, incentivo ao encontro com a duração de si e das coisas do mundo, aquilo que sempre se transforma para tornar cada coisa única, ainda que possa ser reduzida, pelo

exercício da inteligência, a categorias e representações, para adentrar princípios de comunicação, por exemplo” (Sampaio, 2018a, p. 517). “Através de atividades de ensino de teatro houve a legitimação de uma educação transformadora por meio do fazer artístico, com consideráveis resultados de aprendizagem e desenvolvimento da potencialidade criadora do aluno/aluna [...]” (Santos, 2020, p. 18). “Nesse sentido, ao afirmar que o teatro pode ser uma arma de libertação, de transformação social e educativa, Boal enfatiza a necessidade de transitividade do ensino, defendida por Freire” (Siqueira; Rodrigues; Lara; Campos, 2018, p. 85). “Experimentamos o fazer teatral como a emergência de um território apto à transformação do mundo e de nós mesmos” (Stürmer; Meimes; Barp; Lima; Silva, 2020, p. 20).

Utilizar

“Assim os jesuítas, funcionários da multinacional Companhia de Jesus, a serviço da colonização/civilização/catequização, utilizam o teatro como expediente metodológico para aplicação de sua dramaturgia tão bem desenvolvida no livro bíblico: a liturgia do apocalipse, a morte do corpo e da cultura dos Outros” (Almeida, 2018, p. 83). “Intitulada ‘Arte e saúde: o teatro na educação em saúde’, a pesquisa teve como objetivo principal a construção de uma análise sobre as possibilidades pedagógicas da utilização do teatro em processos educativos em saúde [...]” (Goldschmidt, 2011, p. 44). “Quando a maioria dos professores entrevistados diz que a sua presença artística é um atributo utilizado por eles, quando realizam a atividade docente, pois está incorporado ao seu fazer, seja ele docente ou artístico e, quando eles performam diferentes papéis, na medida em que são professores e que querem estabelecer uma comunicação atrativa com os seus alunos eles estão, conscientes ou não, possibilitando que a aprendizagem se dê de forma mais efetiva” (Pessoas Dal Bello, 2013, p. 68).

Vivenciar

“Segundo sua análise [Vigotski], as obras artísticas possibilitam aos indivíduos vivenciar sentimentos humanos numa intensidade e de uma maneira que diferenciam esses sentimentos daqueles vividos normalmente na vida cotidiana” (Assumpção, 2014, p. 45). “Assim, a criança revisita seus próprios desejos e lógicas, fazendo emergir seu corpo brincante ao vivenciar desafios diante do processo de fruição em arte” (Braga; Alves, 2018, p. 64).

“Portanto, foi emocionante vivenciar as potencialidades do teatro no processo de ressocialização de adolescentes privados de liberdade” (Castro, 2020, p. 30).

Pedagogia do Teatro e os exercícios de poder e liberdade

Como é possível notar, tende-se a investir na utilização do teatro como instrumento para aprender e educar – processos tomados de forma ampla –, por meio do criar, do brincar, do jogar, do imaginar e do representar, instâncias tidas como inerentes às práticas teatrais, capazes, dessa forma, de despertarem o desejo e o prazer na participação, ou seja, o gostar. Na esteira disso, as práticas teatrais são oferecidas como eficazes no que tange a mediar a relação sujeito/mundo, proporcionando a esse sujeito vivenciar situações nas quais possa narrar, de forma a protagonizar suas experiências, seus anseios, suas visões de mundo, suas sensações etc. Em última instância, ao longo e ao fim desse processo, o que se pretende é humanizar.

Outro aspecto passível de nota é que os trechos aqui elencados se revelam interdependentes. Um trecho pode pertencer facilmente ao domínio das categorias de mais de um dos verbos aqui apresentados, fato que reforça as profusões em jogo.

Daí que a discursividade pedagógico-artística aqui esquadrihada, ao enfatizar o consenso das dizibilidades, expõe, na mesma medida, a maquinaria dos jogos de veridicção (Foucault, 2010) atinentes às práticas da pedagogia do teatro, produtora da polarização entre discursos verdadeiros e falsos. Tal contexto tende à impossibilidade da instauração de dissensos. Quando operados em circunstâncias isentas de práticas de dissenso, em tese, grande parte dos verbos acima escrutinados, ao menos como parecem indicar as formas como foram empregados, tornar-se-iam inertes: fissurar, desnaturalizar, questionar, superar e transformar. Um paradoxo emerge: a identificada tendência à inexistência de dissensos no interior de tal discursividade não se oporia a certas ideias carreadas pelo verbo libertar, fomentador em grande parte, como aqui se viu, das práticas da pedagogia do teatro? Dessa, duas outras perguntas emergem: seriam os limites das práticas da pedagogia do teatro circunscritos pelo domínio do emaranhado constituído por esses 21 verbos e seus derivados? Haveria a possibilidade de se fabular práticas outras

da pedagogia do teatro livres da abrangência de tais verbos, de suas ideias e de seus desdobramentos?

Não há como se remeter à ideia de liberdade, do ponto de vista do pensamento foucaultiano, sem se debruçar sobre as suas considerações acerca do exercício do poder, amparadas, sobretudo, pela sua atitude de não opor poder e liberdade. Primeiramente, é necessário o reconhecimento dos artigos aqui mobilizados como campo privilegiado ao exercício do poder, uma vez que contribuem para a condução de condutas, por meio, em grande parte, da descrição e da prescrição de práticas. Aliás, de acordo com o pensador francês, tudo o que diz respeito às interações do sujeito consigo e com seus pares estaria sobre o escrutínio das relações de poder. Isso posto, de acordo com as elucubrações foucaultianas, podem ser consideradas dotadas de algum teor de liberdade as formas de relação entre sujeitos tributárias de um campo aberto de possibilidades, ou seja, aquelas relações passíveis de modificação.

O poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, e enquanto são ‘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. Aí onde as determinações são saturadas não há relação de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se, então, de uma relação física de obrigação), mas justamente quando ele pode deslocar-se e, no limite, escapar. Não há, pois, um face a face de poder e de liberdade, com uma relação de exclusão entre eles (por toda parte onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: nesse jogo, a liberdade vai aparecer como condição de existência do poder [...] (Foucault, 2014b, p. 134).

Dado a ver o que se passou, em parte, na discursividade da pedagogia do teatro, ao menos pelo recorte dos artigos aqui mobilizados, é notória certa tendência à prostração do campo no que tange ao seu suposto potencial de gerar diversidade de reações, de condutas e de pensamentos, devido ao predomínio de um discurso mantenedor de ideias naturalizadas, sempre as mesmas. Seriam pensadas as práticas da pedagogia do teatro efetivamente como um campo aberto de possibilidades? Quiçá saturadas e anestesiadas pela busca ilusória do exercício irrestrito da liberdade como forma de superação e extinção das facetas do poder, carece ao campo das práticas da pedagogia do teatro, tendo em vista que seus anseios não gerem exatamente os

efeitos que diz combater, assumir-se como espaço privilegiado ao exercício de relações equilibradas de poder, para que, na mesma medida, dê vazão à possibilidade de falhanço desse poder, exercitado pela resistência e pelo dissenso, por exemplo. É na lacuna que emerge desse falhanço que se abre espaço para o exercício das formas de liberdade, num jogo de retroalimentação entre relações de poder e práticas de liberdade. Para tanto, talvez um bom início seja dispor em estado de suspeição os tons monocromáticos e edulcorados de felicidade, de esperança, de otimismo e de positividade que predominam no interior da seara das práticas da pedagogia do teatro, tendo em vista que elas possam fomentar outras escalas de reações, abrangentes da apatia à vivacidade, e vice-versa; da tristeza à alegria, e vice-versa; da melancolia ao viço, e vice-versa; da resistência à vulnerabilidade, e vice-versa; do desejo ao desinteresse, e vice-versa; da crença à descrença, e vice-versa; entre outras.

Referências

ALMEIDA, Lígia Maria de. Desencaixar para descolonizar: aprender a aprender COM os povos originários da América Latina. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 78-91, dez. 2018.

ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia. As relações entre arte e vida em Lukács e Vygotski. **Revista aSPAs**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 41-49, 2014.

BERSELLI, Marcia; PEREIRA, Diego de Medeiros. Noções do trabalho corporal na formação do(a) artista-docente: há espaço para as diversidades na pedagogia do Teatro? **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 172-186, mar./abr. 2019.

BRAGA, Lia Franco; ALVES, Teodora Araújo. Na gira dos Orixás: Histórias e gingas encantar como processos de criação nas Artes Cênicas. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 5, n. 2, p. 61-82, dez. 2018.

CABRAL, Biange. O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, p. 41-48, 2008.

CAON, Paulina Maria. Ações Artísticas na Educação: a cena expandida em cenário expandido. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, e95565, 2020.

CARVALHO, Marcelo Braga de. Processo de formação do ator e montagem teatral como prática pedagógica: uma abordagem segundo Myrian Muniz. **Revista aSPAs**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 32-37, dez. 2012.

CASTRO, Marcelo. Bioescritas como dispositivo de construção dramatúrgica com adolescentes privados de liberdade. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-31, nov./dez. 2020.

CATELAN, Fernando Bueno; ANDRÉ, Carminda Mendes. Teatro na escola com ou sem partido sempre será político. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 236-245, mar./abr. 2019.

CORREA, Cristina Mara; ARAÚJO, Hanna. Hoje tem espetáculo? Sim, senhor! Dança, teatro e brincadeira na educação infantil. **Revista aSPAs**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 80-91, 2014.

CÔRTEZ, Micael. Portas Entre Abertas: um relato etnográfico a partir de um fazer teatro com pessoas privadas de liberdade – para além do espetáculo... **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 351-376, maio/ago. 2014.

COUTINHO, Marina Henriques. O teatro aplicado em questão: abrangência, teoria e o uso do termo. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 8, n. 1-2, p. 110-127, 2012

DIDI-HUBERMAN, Georges. Quando as imagens tocam o real. **Pós**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 204-219, nov. 2012.

FERREIRA, Taís. Artes da Cena e Educação: um comparativo entre Brasil e Itália. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, e88392, 2020.

FERREIRA, Taís; HARTMANN, Luciana; MACHADO, Marina Marcondes. Entre Escola e Universidade: dinossauros e caderninhos por uma dramaturgia encarnada. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 45-70, jan./abr. 2017.

FERREIRA, Taís; MARIOT, Marcio Paim. Normativas educacionais para o ensino de teatro no Brasil e na Itália: um exercício reflexivo-comparativo. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 96-109, mar./abr. 2019.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro; RODRIGUES, Ricardo Carvalho. (Ex)pressões dramáticas no desenvolvimento: um estudo sobre as representações de alunos, pais e docentes acerca dos benefícios da expressão dramática. **Repertório**, Salvador, ano 21, n. 30, p. 333-364, 2018.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. O teatro na escola e a construção de uma cultura de paz. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 249-259, nov./dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2003. P. 155-157.

FOUCAULT, Michel. Sobre as maneiras de escrever a história. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. P. 72.

FOUCAULT, Michel. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In.: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. P. 192-217.

FOUCAULT, Michel. Resposta a uma questão. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. P. 9-11.

FOUCAULT, Michel. O nascimento de um mundo. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos X**: filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a. P. 52.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. filosofia, diagnóstico do presente e verdade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b. P. 118-140.

GAMA, Joaquim. Produto ou processo: em qual deles estará a primazia? **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 264-269, 2002.

GOLDSCHMIDT, Irene Leonore. Augusto Boal: teatro pra a transformação. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 34-45, jan./jun. 2011.

HARTMANN, Luciana Hartmann; SILVA, Sonaly Torres. Pequenas Resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 19-35, mar./abr. 2019.

HARTMANN, Luciana; ARAÚJO, Hanna Talita Gonçalves Pereira de. A produção do olhar sobre infância e protagonismo infantil na formação de professores de artes cênicas. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 01-24, ano 20, n. 42, jul./set. 2020.

HARTMANN, Luciana; GASPERIN, Luis Eduardo. A CRIANÇA PROTAGONISTA: propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola de Educação Infantil. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 150-168, dez. 2018.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro? **Urdimento**, Florianópolis, n. 17, p. 73-77, set. 2011.

- ICLE, Gilberto; HAAS, Marta. Gesto decolonial como pedagogia: práticas teatrais no Brasil e no Peru. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 96-115, nov./dez. 2019
- JACOBS, Daiane Dordete Stecket; SOUZA, Samira Sinara. Sobre cartas, celas, elas e professoras-em-processo. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-21, nov./dez. 2020.
- JANIASKI VALE, Flávia. Process Drama e suas possíveis formas de desenvolvimento. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 436-450, jul./dez. 2020.
- JANIASKI VALE, Flávia; GOMES, Márcia; AGUIAR, Alan. Teatro e Prisão: experiências que se transformam em linguagem. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, nov./dez. 2020.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino do teatro. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 233-239, 2002.
- LEAL, Dodi. Teatro do Oprimido: síntese histórica do Arena ou narrativa de resistência do encontro de Augusto Boal com a pedagogia do teatro? **Sala Preta**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 191-202, 2015.
- LEYVA, Luvel Garcia. Cenários infantis latino-americanos. **Revista aSPAs**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 81-96, 2017.
- MAGELA, André Luiz Lopes. Afecções, exercícios, protopedagogias teatrais. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 4, n. 2, p. 46-71, jul. 2017.
- MARQUES, Laís Jacques; CONCÍLIO, Vicente; SILVEIRA, Túlio Fernandes; MACHADO, Flávia. O Teatro entre as grades do patriarcado: privação de liberdade e de experiências em uma prática no regime socioeducativo. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, nov./dez. 2020.
- MARTINS, Marcos Bulhões. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 40-46, 2002.
- MATHIAS, Nicoli Maiero; BERSELLI, Marcia. Quem quer ir para Loco Lândia? A estratégia da professora-personagem como mediadora em um processo de Drama na escola. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 519-530, jul./dez. 2020.
- MELO, Maria Augusta Camei; SAMPAIO, Juliano Cassimiro de Camargo. Criatividade em Sala de Aula: as aulas de teatro como processo criativo. **Cena**, Porto Alegre, n. 31, p. 117-129, maio/ago. 2020.
- MENEGAZ, Wellington. Distritos 2.217: um processo de drama com adolescentes. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 326-339, nov./dez. 2019

MERÍSIO, Paulo; ARAÚJO, Getúlio Góis de; SILVA, Ligia da Cruz. Experiências cênicas: fissuras criativas na escola com crianças e adolescentes. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 181-203, nov./dez. 2019.

MUNDIM; Liliane Ferreira; QUEIROZ, Rebeca Queiroz; MENEZES, Laura Menezes; RAFAEL, Nei Rafael; BRANDÃO, Arthur. O lugar do teatro na escola – uma breve incursão. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 158-170, nov./dez. 2019.

NUNES, Fábio Henrique. Proposições da direção teatral para uma pedagogia com recursos do teatro de animação e/ou da dramaturgia da imagem. **Urdimento**, v. 2, n. 32, p. 238-257, set. 2018.

PAIVA, Ana Carolina. Enfrentando a questão: há um abismo entre palco e plateia na cena contemporânea? **Rascunhos**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 148-158, jul./dez. 2014.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama como uma possibilidade teatral na educação infantil. **Revista aSPAs**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 68-79, 2014.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama e a teoria histórico-cultural: interlocuções possíveis. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 174-185, jul. 2015.

PEREIRA, Diego de Medeiros. “Professor personagem” como estratégia de mediação para o ensino do Teatro na Educação Infantil. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 392-405, jul./dez. 2020.

PEREIRA, Diego de Medeiros; NERIS, Elisabete de Paula de Lemos. Olhares sobre o teatro para crianças, as infâncias e as escolas. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 105-123, ano 19, n. 39, jul./dez. 2019.

PEREIRA, Diego de Medeiros; SANCHES, Maria Jade Pohl. O estado de recreio da criança no processo de Drama. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 169-186, dez. 2018.

PEREZ, Shirlei Torres. O ‘espetáculo’ como ‘comunicação’: proposta ‘para’ uma mediação profanadora. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 142-155, jan./jun. 2015.

PESSOA DAL BELLO, Márcia. As performances da presença. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 13, n. 26, p. 59-72, jul./dez. 2013.

PRENTKI, Tim. Acabou a brincadeira: o teatro pode salvar o planeta? **Urdimento**, Florianópolis, n. 17, p. 187-195, set. 2011.

PRUDÊNCIO, Bárbara Evangelista Vieira. Literatura infantil, teatro e educação: uma investigação sobre diálogos possíveis. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 15, n. 2, p. 470-480, jul./dez. 2019.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O Lúdico e a Construção do Sentido. **Sala Preta**, São Paulo, v. 1, p. 181-187, 2001.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2005.

PUPPO, Maria Lucia de Souza Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 113-121, 2011.

RÉUS, Rita; MÜGGE, Ernani; CONTE, Daniel. O ensino de teatro, seus espaços possíveis e imaginários. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 01-16, ano 20, n. 43, out./dez. 2020.

ROCHA, Maria de Lourdes Naylor. A dramaturgia da prisão em cena: um experimento teatral na Penitenciária Lemos Brito, no Rio de Janeiro. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-27, nov./dez. 2020.

RODRIGUES, Janilce. Educação e Teatro na Cadeia: Práticas pedagógicas realizadas no Sistema Penitenciário da Papuda/DF. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, nov./dez. 2020.

ROSSETO, Robson. A formação dos professores e a prática reflexiva: os canais de percepção no ensino do teatro. **Urdimento**, Florianópolis, n. 18, p. 85-90, set. 2012.

SAMPAIO, Juliano Cassimiro de Camargo. Bergson em cena. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 32, p. 505-518, set. 2018a.

SAMPAIO, Juliano Cassimiro de Camargo. Corpo-temporalidade: a intuição como conhecimento no ensino de teatro. **Sala Preta**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 138-151, 2018b.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e Formação de Professores**. São Luís: Editora da UFMA, 2010.

SANTOS, Márcio Silveira dos. Que tragédia é essa? Contextualizando Tragédias Gregas no Ensino de Teatro na EJA. **Revista da Fundarte**, Montenegro, p. 01-20, ano 20, n. 43, out./dez. 2020.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Teatro na Escola: formas de abordagem e condições de existência. **Revista da Fundarte**, Montenegro, ano 6, n. 11-12 p. 13-17, jan./dez. 2006.

SCHEFFER, Ismael. Educação pelo Jogo Dramático (EPJD): uma escola de teatro francesa. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, e90984, 2020.

SILVA, Renata Patrícia. Para pensar a escola como espaço teatral: o teatro como ação táctica no/do cotidiano. **Urdimento**, Florianópolis, v.3, n.36, p. 235-248, nov./dez. 2019.

SIQUEIRA, Aline W. Nunes de; RODRIGUES, Cibela A. de Souza; LARA, José Maria de A.; CAMPOS, Jucelina Ferreira de. O Papel do Teatro na Escola para o Despertar da Filosofia. **Cena**, Porto Alegre, n. 24, p. 80-96, jan./abr. 2018.

SITTA, Marli S. C.; ORMEZZANO, Graciela; POTRICH, Cilene M. Teatro na Escola: Espaciotempo do Pensamento e da Sensibilidade. **Urdimento**, Florianópolis, n. 7, p. 157-166, dez. 2005.

SOARES, Carmela. Teatro Renascer: da pedagogia à poética da cena. **Urdimento**, Florianópolis, n. 17, p. 29-36, set. 2011.

SOUZA, Caroline Vetori de. Memórias ao sol: em busca de uma dramaturgia da escuta com mulheres em privação de liberdade. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, p. 1-24, nov./dez. 2020.

SOUZA, Débora Helena Aparecida de. Corporalidade no aprendizado do teatro: o corpo no espaço escolar. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 98-112, jan./jun. 2015.

STÜRMER, Fernanda de Lannoy; MEIMES, Luzia Ainhoren; BARP, Nathalia Scapin; LIMA, Rodrigo Azevedo de; SILVA, Tatiana Cardoso da. Outros territórios: relato de uma experiência teatral em penitenciárias femininas. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 39, nov./dez. 2020.

TELLES, Narciso. Grupo Yuyachkani: pedagogia e memória. **Urdimento**, Florianópolis, n. 17, p. 143-149, set. 2011.

TELLES, Narciso. Oficina de teatro de rua utilizando a literatura de cordel: um olhar-fazer etnográfico sobre a pedagogia teatral do grupo Imbuça. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 9, n. 1, p. 32-45, jan./jun. 2013.



TROTТА, Rosyane; MORAIS, Andreia; RANGEL, Luiza; MANGETH, Ana. Pela linha do trem: a pedagogia do teatro na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 260-272, nov./dez. 2019.

VIDOR, Heloise Baurich. Uma lady Macbeth: da pedagogia ao palco. **Urdimento**, Florianópolis, n. 17, p. 79-85, set. 2011.

WERLANG, Cristiane. O Teatro na Educação dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Possibilidades de uma Formação Integral. **Cena**, Porto Alegre, v. 1, n. 6, p. 53-63, 2008.

Sidmar Silveira Gomes é Professor Adjunto do Departamento de Música da Universidade Estadual de Maringá, atuando no curso de Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4177-2464>

E-mail: sidmar.gomes@uol.com.br

Este texto inédito também se encontra publicado em inglês neste número do periódico.

Recebido em 27 de julho de 2021

Aceito em 18 de abril de 2022

Editor responsável: Gilberto Icle

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.