

Teatro Intensivo: aulas de teatro remotas no Programa Residência Pedagógica

Intensive Theater: remote theatre classes in the Pedagogical Residency
Program

Jaqueline Sibeli Florêncio Ribeiro
André Luiz Lopes Magela

202

Resumo: Tendo como base uma abordagem intensiva do teatro, esse artigo compõe reflexões sobre o ensino de teatro em escolas públicas durante o período de ensino a distância vivenciado em decorrência da pandemia originada pela Covid-19, no Programa de Residência Pedagógica, promovido pela CAPES e pela Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ. Aborda temas existentes na pesquisa da teatralidade, subjetividade e corporeidade. As discussões se baseiam na experiência de uma residente e um coordenador da Residência Pedagógica.

Palavras-chave: Teatro intensivo; Ensino remoto; Residência Pedagógica; Subjetividade.

Abstract: Based on an intensive approach to theater, this article composes reflections on theater teaching in public schools during the distance learning period experienced due to the pandemic originated by Covid-19, in the Pedagogical Residency Program, promoted by CAPES and the Federal University of São João del Rei - UFSJ. It addresses themes linked to the research of theatricality, subjectivity and corporeity. The discussions are based on the experience of a resident and a coordinator of the Pedagogical Residency.

Keywords: Intensive Theater; Remote Teaching; Pedagogical Residency; Subjectivity.

Introdução

Este artigo tem como origem dois elementos que, no momento, têm um papel central na trajetória acadêmica de uma licencianda em teatro na UFSJ – Universidade Federal de São João del Rei. O primeiro elemento é a adoção de um olhar intensivo para o teatro, avaliando-o, na educação, como fomentador de potência de vida e produção singular de subjetividade, partindo da pesquisa do professor André Magela (2021) sobre educação Teatral. O segundo é a situação, ainda em curso, de ser residente no Programa de Bolsas da Residência Pedagógica Artes (Teatro e Música), pela UFSJ e Capes. O que aqui será abordado é o confronto desta abordagem com a necessidade de transposição das aulas de artes para o ensino remoto, por conta do atual momento pandêmico, originado pela Covid-19. O foco será o deslocamento da



perspectiva para uma prática nova, que atende ao imperativo de reinventar-se; e com uma velocidade inesperada.

Em meu processo de aprendizagem em teatro, sempre concebi a arte como o espaço da possibilidade, mesmo que sempre condicionada. É nesse espaço que se constrói a relação do eu com o outro, conectando voz, corpo e escuta. Esta percepção se agregou à ideia de que a educação teatral diz respeito a um teatro para o dia-a-dia, para o acontecimento teatral na vida do aluno, não só a produção de um material final para ser exposto. Com o contato com a escola estadual, vivenciando na prática como o ensino funciona, pude perceber que educação estética ganha força quando se situa na vida do aluno como um recurso para ele ser e estar no mundo. Os alunos se sentem parte da ação quando o professor coloca a arte com propriedade e pertinência, tanto no corpo, como em suas atitudes.

Recordo-me, como exemplo, de um encontro que tive através do Programa Residência Pedagógica - PRP - com os professores e alunos do 6.º ano ao 8.º ano da Escola Estadual Iago Pimentel, onde todos participavam de um jogo/atividade que continha uma roleta com as mais variadas perguntas, como: qual o último lugar aonde você iria? Se você fosse invisível, o que você faria? Neste dia os alunos se sentiram parte daquela situação pedagógica, porque se conectaram com os professores, percebendo que eles também têm medos, descobertas e sonhos.

De certa forma, entender melhor sobre a diversidade de possibilidades da arte e apropriar-se delas contribui para criar um meio de iniciação a uma educação não tanto da arte ou pela arte, mas sim uma educação estética entremeada à vida do aluno: fomento de potência de vida e de produção de subjetividade.

Teatro Intensivo e Ensino Remoto

Analisar o teatro de modo intensivo é pensar nas intensidades teatrais que operam na presença cênica, no treinamento artesanal dos atuantes, mas também nas ações que fazemos em nossas vidas. Trata-se de uma atenção teatral, uma forma de percepção, uma cognição teatral (MAGELA, 2018). A



abordagem intensiva baseia-se na perspectiva presente nas obras de Gilles Deleuze e Félix Guattari, em uma derivação filosófica da obra do filósofo Baruch de Espinosa (DELEUZE, 2002) (ESPINOSA, 1992). É utilizada no âmbito da educação teatral em alguns artigos do coordenador do projeto aqui relatado (MAGELA, 2017, 2018, 2019, 2021).

É levando em conta essas questões que podemos colocar em relevo a qualidade teatral que têm algumas ações do cotidiano - saber lidar com uma situação delicada, fazer escolhas difíceis, lidar com os imprevistos, perceber quando outra pessoa precisa de ajuda pela percepção de seu comportamento e não pelo fato dela o ter pedido, rir da própria frustração e ter distanciamento da própria condição, saber o momento adequado de falar e de se posicionar:

Sensibilizar um aluno para o teatro em seus aspectos intensivos - nas operações de pensamento que podem ocorrer na prática da cena, dos jogos, dos exercícios teatrais - seria sensibilizá-lo para a teatralidade da vida, que é intensiva. (MAGELA, 2018, p.309)

Isso tudo acontece no teatro e numa aula que envolva, mobilize, teatralidade. Como mostram estudos da cognição já consolidados (LAKOFF, JOHNSON, 1999) (VARELA, THOMPSON ROSCH, 2003), é pelas experiências corporais que se formam as ações e as visões de mundo do educando. Do mesmo modo, quando um aluno experiencia em aula uma vivência profunda (MAGELA, 2017), ele poderá no futuro reativar aquele momento em uma tomada de decisão, na troca com o outro, além de construir uma compreensão ampliada do que vive, principalmente nas relações cotidianas.

Sempre ao pesquisarmos e mesmo em nossas ações práticas mais simples estão em questão a nossa epistemologia implícita, os modos como percebemos o mundo e quais lentes estamos usando como critérios de avaliação do que ocorre ao redor. Neste artigo, a lente adotada é a de sempre perceber o que ocorre em seus aspectos intensivos, operacionais. Assim, a noção do que seja o teatro e de qual é a matéria em jogo em aulas de teatro em escolas se torna bem mais ampliada. De modo esquemático,



Ao pensarmos a educação teatral de maneira mais didática, mesmo que ainda imprecisa, podemos dizer que, se as aulas de artes visuais podem tocar a beleza do que é visual, e a música do que é sonoro na vida, as aulas de teatro nos ajudam a perceber e produzir a beleza de uma ação, de uma situação, de uma história de vida – a vida como obra de arte teatral (MAGELA, 2018, p.304-305)

Essa passagem nos faz pensar numa visão diferente de teatro, não apenas naquela da montagem de um espetáculo, da elaboração de um produto, ou mesmo de aulas com jogos teatrais, mas sempre uma aula subsumida ao teatro instituído. Trata-se de um teatro que faz uso ou consiste na teatralidade como matéria da vida e para a vida. E isso acontece na concepção e condução dinâmica de jogos, que podem mobilizar esta cognição junto aos alunos, ao travarem contato com riscos e consequências que remetem à própria trama da vida. É neste aspecto de remeter aos desafios da vida e ao trabalho necessário para enfrentá-los que esta aula de estética pode aumentar a capacidade de agenciamento do aluno, fomentando que reinvente o seu cotidiano e reformulando sua percepção. E tudo isso no âmbito teatral. Assim, a aula de teatro é instrumental por fomentar agenciamentos teatrais junto ao aluno (MAGELA, 2021).

O conhecimento aqui não é concebido como algo que é transmitido de um professor para o aluno, uma informação, mas sim, visto de modo intensivo, uma orientação epistemológica, perceptual. Segundo a noção composta por Magela:

O olhar no intensivo compõe critérios precisos para o processo pedagógico de cada aluno e para a aula, uma vez que o conteúdo da aula é a teatralidade presente no aluno – que não é o mesmo que as metodologias de ensino (que podem ou não construir aulas efetivamente de teatro), nem o teatro em suas formas instituídas (cenas ou peças, que podem ou não provocar a experiência de teatralidade junto aos alunos). Em outras palavras, o acontecimento teatral é o que importa, e a educação teatral se detém sobre os agenciamentos do aluno com esses acontecimentos... (MAGELA, 2018, p. 309)

Também é preciso colocar em relevo que, quando examinamos uma aula de teatro, constatamos que ela tem como tônica a corporeidade. Além



disso, a forma como ela é conduzida pode ou não mobilizar efetivamente os alunos. Podemos notar esta reflexão também na obra de Ingrid Koudela:

A corporeidade é manifestação cotidiana que se nos apresenta os movimentos naturais e mais simples, naqueles primeiros modos de se estar no mundo que integram o sentir, o pensar e o agir. Essas primeiras descobertas do eu que se move, e passa a se relacionar com o mundo, encaminham processos de percepção e autoconhecimento através dos jogos corporais inventados ou aprendidos que, pela repetição e refinamento na execução, vão se tornando pensamento/movimento. (KOUDELA, 2015, p. 35)

Dentro dessa perspectiva, se assumimos que a cognição teatral que opera na aula é, “em natureza”, a mesma do cotidiano, ela então corresponde a processos de subjetivação. Essa subjetivação opera na imbricação entre teatro e vida:

Se perspectivamos a teatralidade presente na vida como uma articulação complexa de formas e forças que modulam o tempo, o espaço e o comportamento (um processo de subjetivação), talvez possamos em aulas de teatro abordar o modo como alunos produzem subjetividade, como eles percebem as forças e formas da aula e da vida e produzem modos potentes de se relacionar com isto. Isto definiria as aulas de teatro e as tornaria menos dependentes da cultura de profissionalização de atores. (MAGELA, 2019, pag. 54)

Com essa concepção específica de teatralidade, afina-se a ideia de que aprender não é um processo de solucionar problemas, de responder sobre questões já dadas. Pelo contrário: é a invenção dos problemas. Segundo Virginia Kastrup, “aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas” (KASTRUP, 2005, p. 1277). É nesse processo de enfrentamento e produção da mudança e do novo, também ocorre a produção de subjetividade:

É também preciso notar que o conceito de “subjetividade” se refere a duas coisas. Em primeiro lugar, ao processo de produção; em segundo, às formas que resultam desse processo, que são os seus produtos. Trata-se aí dos dois planos a que me referi anteriormente. Planos que são distintos, embora indissociáveis: o plano dos processos e das forças moventes e o plano das formas que dele emergem. Estas duas inflexões do conceito de “subjetividade” marcam também a



noção de invenção, que caracteriza, ao mesmo tempo, o processo de inventar e o invento que dele resulta. (KASTRUP, 2005, p. 1276)

Mas, como isso tudo pode se dar nessa situação tão restritiva de ensino remoto?

Essa forma de produção citada pela autora e suas reflexões podem dizer respeito ao ensino remoto, e contribuir para sua melhoria, se consideramos as relações convencionais entre os processos de aprendizagem e produtos idealizados (resultados), bem como as próprias concepções que subjazem a noção de aprendizagem:

Ainda nesta direção, cabe perguntar também sobre o tipo de relação que se estabelece com a aprendizagem. De acordo com a política da recongnição, aprende-se para obter um saber. A aprendizagem é solução de problemas preexistentes, que são colocados muitas vezes pelo professor. A atenção que é mobilizada durante o processo de aprendizagem atém-se a formas prontas e à aquisição de informações. Já na política de invenção, a aprendizagem inclui a experiência de problematização e a invenção de problemas. A aprendizagem não se submete a seus resultados, mas faz bifurcar a cognição, mantendo acessível seu funcionamento divergente. Aprender é, então, fazer a cognição diferenciar-se permanentemente de si mesma, engendrando, a partir daí novos mundos. (KASTRUP, 2005, p.1281 – 1282)

Afinal, com o distanciamento, o contato entre aluno e docente ficou ainda mais deficiente. Com isso, os alunos tiveram que ativar (e frequentemente desgastar) formas de atenção até então secundárias. Entretanto, mesmo nessa situação, talvez o teatro seja capaz de agenciar e fazer algo efetivo no âmbito pedagógico. No artigo “A Pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto em Linhares-ES”, Joana Freitas tece um relato sobre as mudanças que foram necessárias diante da nova realidade:

A pandemia do COVID-19 serviu de catalisador para a educação, acelerou mudanças necessárias no processo de ensino e de aprendizagem que já aconteciam nos EUA, na França, e em alguns lugares do Brasil. Essas mudanças promulgam o uso estratégico da tecnologia e o desenvolver da autonomia do aluno em estudar um determinado assunto, ou seja, despertar as diversas formas de aprender a teoria fora da escola para na aula, com auxílio do professor, colocar a teoria em prática por meio de resolução de atividades, experiências, discussões etc., em suma, uma série de AÇÕES, em que o



aluno dialoga e aprende a verificar seu grau de aprendizagem com o professor ao lado para mediar o processo. (FREITAS, 2020, p.5)

Devido às circunstâncias “pandêmicas” que mudaram a forma de docência (e ensino), elementos intensivos do teatro se mostraram como recursos para lidar com essas mudanças, principalmente no escopo de uma atividade que trabalha atenção, prontidão, trabalho em grupo, corporeidade e questões atitudinais. Sim, já sabemos que os jogos teatrais e dramáticos, infantis, folclóricos e de improvisação têm uma proposta de mobilizar a (convencionalmente concebida) subjetividade, a criatividade, e fazem com que o aluno se posicione e tenha atitude para viver e solucionar situações no cotidiano, como, por exemplo, lidar com o isolamento, em decorrência da pandemia. Mas é o modo como docentes percebem a teatralidade como presente na vida que vai determinar seu planejamento e sua percepção durante a aula. Há uma distinção muito definida entre, de um lado, perceber a aula como uma situação em que formas convencionais de teatro devem ser reproduzidas, ou, de outro, tentar mobilizar atenções teatrais nos alunos para que este possam agenciar teatralmente em suas vidas.

Esta percepção não é exclusiva da abordagem aqui adotada. Como percebido por todos que passaram ou passam por limitações devido ao isolamento sanitário, com o ensino remoto a corporeidade passou a ter outras configurações. O próprio corpo se modificou pelo fato de ficarmos horas sentados, de não podermos sair de casa. Esses aspectos contribuíram para uma aula de estética com novas barreiras. Considerando a performance, encontramos uma entrevista do pesquisador das artes do corpo e da educação estética, Luiz Carlos Garrocho, que afirma:

O que deve ser resgatado quando se pensa em teatro é o ato performático, ou seja, o exercício de viver o corpo numa situação de liberdade para a criação. Nos jogos dramáticos infantis, por exemplo, a criança brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca. A matéria do teatro é a imagem, a voz, o corpo, o espaço e o tempo. A criança precisa ter contato com tudo isso. [...] O teatro é uma dramaturgia de sons e imagens, de tempo e espaço, de ações poéticas enfim. (GARROCHO, 2008, p.2)



Esta passagem reforça o que já é notório: a importância das aulas de teatro, inclusive desde a infância. Podemos enfatizar também que elas mobilizam o comportamento não-verbal e a intersubjetividade. Mas historicamente é através da aula presencial, com seus jogos, improvisações e exercícios, que o processo pedagógico acontece. Porém, se adotamos ou ao menos reconhecemos a ideia de que a educação teatral mobiliza e amplia elementos do comportamento, é necessária ponderação para que o ensino de arte não se torne um servo do mundo do trabalho, para ele não ser visto como um facilitador e promovedor da criatividade, da eficácia emocional e um componente responsável apenas pela desenvoltura do educando em outras áreas, tornando a educação estética um instrumento do sistema hegemônico. Por isso, outro ponto importante é a avaliação da educação teatral pela ótica política.

Como nos alerta Jacques Rancière (2012) a arte não é política pela mensagem que transmite ou pela estrutura que representa. Ela se configura como política, e de modo eficaz, naquilo que Rancière denomina como “regime estético” - na reconfiguração das sensações, na estética do espaço/tempo que determina as maneiras de estar no mundo.

Considerando o ensino à distância, aqui, se falamos em aprender, é inevitável colocar em questão o uso da tecnologia. Estamos constantemente ligados a aparelhos que nos mostram a todo momento respostas para as mais variadas perguntas; em poucos segundos a informação chega de todas as fontes e sem nenhum esforço (leia-se investimento corporal e conexão com elementos situados no espaço). E é por causa dessa velocidade que deparamos com um mundo de muitas informações e pouco conhecimento efetivo, que é produzido pela experiência (BONDÍA, 2002). A cognição agora precisa ser reformulada a todo instante, já que a resposta está sempre nas nossas mãos, basta pegar o celular.

Embora esse avanço tenha muitos pontos positivos, a educação ficou inserida nesse mundo da velocidade e todos os envolvidos em processos de aprendizagem não conseguem se reinventar ao ponto de saciar as necessidades do mercado que vêm até nós em forma de bombardeio. Para



Virginia Kastrup, com as escolas contemporâneas, a atenção se modificou entre os alunos:

Um dos motivos é que o funcionamento da atenção de grande parte das crianças e jovens vem assumindo hoje em dia uma característica de dispersão. Ela desliza incessantemente entre fatos e situações, transparecendo uma certa dificuldade de concentração. Numa busca acelerada por novidades, a atenção é passageira, muda constantemente de foco e está sujeita ao esgotamento em frações de segundo. Quando se procura descrever como a atenção funciona nos dias atuais, o primeiro aspecto que sobressai é uma acentuada dispersão, que resulta da mudança constante do foco da atenção. Não é difícil perceber que alguns fatores participam da produção desse tipo de subjetividade. As imagens e os textos constantemente veiculados pela mídia, bem como a explosão recente das tecnologias da informação, tornam disponível uma avalanche de informações, atravessando grandes distâncias em alguns segundos. Por sua vez, os celulares são também fatores importantes, atravessando sem cessar o fluxo da vida cotidiana. Observa-se que há neste quadro de coisas algo que é da ordem da quantidade. Há na sociedade contemporânea um excesso de informação e uma velocidade acelerada que convoca uma mudança constante do foco da atenção, em função dos apelos que se multiplicam sem cessar. (KASTRUP, 2005, p. 1282)

Apesar dessas ferramentas serem essenciais no ensino remoto, estamos apenas transferindo para a máquina a função do professor, mantendo a ideia e a estrutura de forças baseadas na transmissão de informação, repetindo o projeto pedagógico convencional. E nos preocupa pensar que essa prática se torne cotidiana, pois podemos acreditar que vamos chegar a um momento da humanidade em que todo trabalho vai ser realizado por máquinas. E essa busca incessante por informações novas não vai garantir uma nova política cognitiva: “ao contrário, esse tipo de estratégia apenas reforça o sentimento de que estamos sempre em déficit, jamais conseguindo dar conta da avalanche de informações que nos atinge nos dias atuais” (KASTRUP, 2005, p. 1284).

O ensino de teatralidade acontece quando o novo é experimentado, quando descobrimos as potências, as forças e as propagações que podem ser deflagradas no encontro entre o mestre e o aluno. É nesse encontro



intersubjetivo que pode se formar uma vida com potência. Por isso, a importância de se fazer teatro na escola, como afirma Koudela:

Todas as etapas do fazer teatral na escola são importantes para o desenvolvimento integral do ser. Aprender a fazer teatro implica o exercício de todas as capacidades humanas, desde a utilização dos mecanismos de percepção, até a mais elaborada racionalização, sem deixar de considerar as emoções, os sentimentos e acima de tudo a intuição, matéria-prima das improvisações. (KOUDELA, 2015, p. 185)

211

A finalidade de uma aula de arte/teatro é fazer com que o aluno não faça e não pense o teatro como um papel, algo para se mostrar, cenas e apresentações, mas sim como uma ação, para definir o modo de pensar e para ser potência na sua própria vida, melhorando o seu cotidiano. É uma aula de teatralidade, na qual o teatro é operação, corpo, intenção e movimento, onde não existem elementos previamente definidos que determinam isoladamente o que vai ocorrer, mas sim relações e experiências.

Programa de Residência Pedagógica em ensino remoto

O programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criado em 2018 como política de aprimoramento do percurso do licenciando no estágio, ao tentar possibilitar, durante a metade do curso de licenciatura, o exercício de atividades características do dia-a-dia de um docente, com uma aproximação a demandas reais de uma sala de aula, principalmente em uma escola de educação básica. Não teceremos neste momento avaliações ou reflexões quanto a intenções e efeitos deste programa como um todo, que desde seu anúncio encontra-se numa situação complexa, marcada por questionamentos por todos os lados. O que faremos é nos debruçar um pouco sobre uma das ocorrências deste programa, em uma situação específica.

Conforme se apresentou anteriormente de forma geral sobre o programa de Residência Pedagógica, este projeto em específico é realizado pelos cursos de Teatro e Música, da Universidade Federal de São João del Rei, iniciado em outubro de 2020, com a supervisão dos professores André Magela e Mariana Rennó Jelen (depois substituída por Maria Amélia Viegas), os



preceptores Daniel Schawrz, responsável pela E.E. Governador Milton Campos e Raphaela Malta Mattos, responsável pela E.E. Professor Iago Pimentel. O projeto foi inicialmente concebido para acontecer de forma presencial, com os residentes atuando em conjunto com os preceptores nas escolas estaduais. Com o agravamento da pandemia, originada pela Covid-19, a atuação desde o início ocorreu de forma remota. Mas isso não alterou o cronograma já pré-estabelecido, fazendo com que as etapas acontecessem mesmo à distância.

No primeiro encontro, os supervisores mostraram como seria o planejamento dos encontros, as reuniões e as ações que seriam desenvolvidas ativamente com os preceptores. O segundo momento ficou a cargo dos professores estaduais, para apresentarem o funcionamento das escolas, as condições das salas de aulas, o número de alunos por turma, os horários e também exporem um pouco os contextos das comunidades atendidas.

Com as informações levantadas, iniciamos o desenvolvimento das atividades. A decisão que parecia melhor atender às circunstâncias seria a criação de vídeos que apresentassem os residentes com um tom de leveza e descontração, aproximando-os da suposta realidade vivida de virtualidade tecnológica e audiovisual dos alunos - pensando nesse mundo de Instagram, Tiktok e Youtube. A atitude assumida era de clara resistência (REVEL, 2005) ao domínio midiático na percepção das pessoas, no sentido agir de dentro das forças em jogo, com as mesmas armas vigentes, para mudar uma situação. Um fato curioso, que nos chamou a atenção à época, na concepção de uma relação no âmbito virtual com os alunos, veio do fato de saber que a escola Iago Pimentel possui um canal de Instagram, onde os professores, os alunos e a comunidade são apresentados e uma plataforma na qual os avisos são publicados frequentemente.

Houve uma produção audiovisual considerada por nós e outros integrantes do projeto institucional da universidade como bastante expressiva. Muitos vídeos contemplavam nossas intenções pedagógicas e nos deixaram satisfeitos com o que supúnhamos ocorrer quanto à adesão dos alunos das



escolas¹. No decorrer do projeto, os exercícios dos residentes foram se tornando individuais, levando em consideração as particularidades de cada licenciando.

No meu caso, pude dar continuidade à minha pesquisa pessoal, relacionada às sensações e à estética da vida cotidiana, que despertou ainda mais com o estímulo dado pela preceptora Raphaela Malta, onde ela incentivava o olhar para um autorretrato. Vou expor aqui um breve relato da criação: quando comecei a elaboração do autorretrato, dediquei um tempo pessoal para pensar: o que eu mesma via em mim? Pois acredito que estamos sempre em constante transformação, então naquele momento pensei “onde está o meu eu?”. Percebi que os sentidos, sempre presentes, vêm sendo modificados com a atual condição que estamos vivendo.

Com isso, comecei a fazer um recorte com partes do meu corpo: o olho, a boca, o nariz, a orelha e as mãos. Partes que podem se conectar com todas as outras, com o outro e com o mundo. Essa proposta operou uma reconexão comigo mesma a todo momento.



Imagem 1 – Partes do corpo da residente Jaqueline Sibeli

1 Os vídeos podem ser fruídos no canal youtube do projeto: https://www.youtube.com/channel/UChigg8ecujedBSxo3ew_kCg

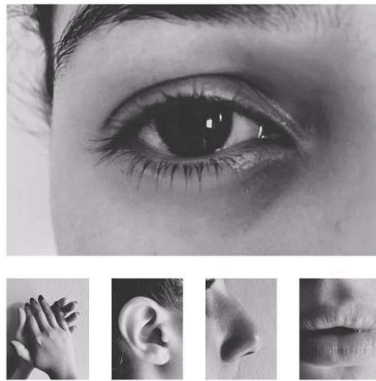


Imagem 2 - Partes do corpo da residente Jaqueline Sibeli



Imagem 3 - Partes do corpo da residente Jaqueline Sibeli

Depois das construções visuais individuais, iniciou-se um trabalho em dupla, partindo agora dos autorretratos. Em conjunto com Felipe Cáceres, outro residente, idealizamos uma atividade para os alunos do 9º ano da Escola Estadual Iago Pimentel, criando a associação de imagens visuais ao texto, tendo como motivadoras as noções de corpo e espaço. A primeira orientação foi olhar para a casa, a comunidade e as partes do corpo e a partir disso, montar uma composição com fotos, colagens, desenhos do dia-a-dia. Imagens da primeira parte da tarefa realizada pelos alunos:

Imagem 1- Atividade de um aluno do 9º



Imagem 2 – Atividade de um aluno do 9º



Imagem 3 – Atividade de um aluno do 9º



Com as imagens feitas e escolhidas, sempre explorando as possibilidades e potências estéticas, começamos a segunda parte, que era da unidade narrativa, com letra de músicas, legendas, palavras-chave. Após as montagens feitas separadamente, incentivamos os alunos a unirem a foto/colagem com o texto.

Uma pontuação importante dessa experiência de ensino remoto foi a dificuldade de se comunicar com os alunos, já que muitos não têm computador, nem celular. Em vários casos o celular é dos pais e com mais de um filho em casa, o que faz com que as crianças precisem revezar seu uso para poder acompanhar as atividades. Diante disso, resolvemos sempre mandar os trabalhos de forma escrita, pois assim a escola poderia imprimir e colocar à disposição para coleta por parte dos alunos. Mas ao mesmo tempo, também montamos vídeos, procurando nos aproximar do mundo dos jovens, como a concepção de um *reels*, um vídeo que envolve dança, música e um jogo com as palavras.

A proposta que fica

Não há como não reconhecer que trabalhar com o teatro, que é sempre considerado como a arte da presença, que contempla a artesanaria corporal, a troca, a experiência, o momento e o contato, parece impossível quando se trata de ensino remoto. Mas, quando olhamos para o teatro com um olhar para o cotidiano, para o dia-a-dia, percebemos que ele vai além da tela, da máquina. Neste caso, quando pensamos em teatralidade da vida, pensamos na própria vida como obra de arte, num teatro que é muito mais que as relações já convencionadas entre ator, palco e plateia.

Em vários momentos, neste processo relatado parcialmente, notamos a importância do uso do ensino remoto emergencial diante da situação que estamos presenciando. Mas por mais que ele possa contribuir para uma aprendizagem necessária, não há consistência que nos faça encará-lo como uma nova forma de ensino que possa substituir a presença – ele é necessário, mas não suficiente. Defendemos a valorização dos professores em sala de aula, da pesquisa de campo e do trabalho ativo de prática pedagógica.



O ensino de teatro tem como principal razão de estar nas escolas o fato de problematizar, inventar, expandir os aspectos teatrais intensivos e operativos da vida. Isso reside em suas intensidades de caráter teatral, e não tanto nas suas formas configuradas e estabelecidas (o teatro reconhecível e convencional). O conceito de teatralidade em uma abordagem intensiva insere-se numa articulação em que prática e relação se apresentam como sinônimos, atuando como produtoras de mundo e de sentido.

Olhar o teatro de modo intensivo se mostra como um critério exigente, na medida em que não considera necessariamente como teatro um evento que apenas se configurou convencionalmente como teatro – por exemplo, o notório “teatro morto”, criticado por Peter Brook (1970). Mas ao mesmo tempo, torna o critério do que seja “teatro” e do que seja “aula de teatro” algo flexível, que pode se dar de formas múltiplas. Podemos dizer “isso não é teatro” num SESC com atores profissionais, bem como posso dizer “isso é teatro” em um jogo de bolas de gude ou em um jantar.

Por um lado, a utilização de tecnologias de contato remoto deve ser situada com cautela como um canal que pode eventualmente dar condições para que uma aula de teatro aconteça. Por outro lado, se eu olho o teatro intensivamente, é possível que algo que ocorra neste canal seja da mesma natureza daquele fenômeno presencial – uma potência teatral que, uma vez ocorrendo com as pessoas envolvidas, não importa muito como e de onde vem. O que propusemos aqui é um modo de ver que permita uma possibilidade que atenda às necessidades do presente e a critérios pedagógicos que tornem esse momento algo de valor teatral para nossos alunos.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Nº 19. Abr 2002. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis: Vozes, 1970.



DELEUZE, Gilles. **Espinosa. Filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

ESPINOSA, Baruch de. **Ética**. Lisboa: Relógio d'água, 1992.

FREITAS, Joana Lúcia Alexandre. **A Pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto em Linhares-ES**. Kiri-kerê: Pesquisa de Ensino, Espírito Santo, v. 1, n. 9, .32654, dez. 2020.

GARROCHO, Luiz Carlos. **“Exercício de liberdade”**. Dimensão na Escola. Belo Horizonte, v. 1, n. 5, p. 2. mar./abr. 2008.

HIUZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva 2008.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. **Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 93, 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien, ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva 2015.

MACHADO, M. M. **A Criança é Performer**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010.

_____. **Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 22, n. 49/1, p. 249-264, 2013. DOI: 10.29286/rep.v22i49/1.913.

O que é residência pedagógica e qual é sua importância? **Blog Uniderp**. 9 nov 2020. Disponível em: <<https://blog.uniderp.com.br/residencia-pedagogica/>>. Acesso em: 7 jun. 2021.

Residência pedagógica. Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residencia-pedagogica>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: Conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

MAGELA, A. L. L. **Abordagem somática na educação teatral**. MORINGA - Artes do Espetáculo, [S. l.], v. 8, n. 1, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841.2017v8n1.34856. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/34856>.

MAGELA, André L. L. **Cognição Teatral e Educação**. Rascunhos. Caminhos da pesquisa em artes cênicas, Uberlândia, v. 5, n. 3, p. 302-318, dez. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43132>>.



MAGELA, André Luiz Lopes. **Educação Teatral como Produção de Subjetividade**. Conceição/Conception, Campinas, v. 8, n. 2, p. 50-74, dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8656489>>.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Normatividade da Cooperação em Aulas de Teatro**. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 110-128, 2019b. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019110>>.

219

MAGELA, André Luiz Lopes. **Recusa e Adesão: resistência entre estudos da cognição e a educação teatral**. Revista Brasileira de Estudos da Presença, Porto Alegre, RS, v. 11, n. 1, p. 01-29, jan. 2021. ISSN 2237-2660. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/102372>>

Sobre os autores:

Jaqueline Sibeli Florêncio Ribeiro

jaque.sibeli@gmail.com

Graduanda em Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e Atriz formada pelo Curso Técnico em Artes Dramáticas da Escola Municipal de Artes Maestro Fêgo Camargo – Taubaté- SP.

André Luiz Lopes Magela

andremagela@ufsj.edu.br

Professor Adjunto na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) no Curso de Licenciatura em Teatro e no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas.

Recebido em: 29/06/2021

Aprovado em: 03/09/2021

