



REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS  
E-ISSN 2358.6958

## Entre o jogador e o espectador: dimensões lúdicas e performativas no ensino do teatro

Luvel García Leyva

Para citar este artigo:

GARCÍA LEVYA, Luvel. Entre o jogador e o espectador: dimensões lúdicas e performativas no ensino do teatro. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 55, ago. 2025.

 DOI: 10.5965/1414573104552025e0210

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)

## Entre o jogador e o espectador: dimensões lúdicas e performativas no ensino do teatro<sup>1</sup>

Luvel García Leyva<sup>2</sup>

### Resumo

O presente artigo analisa a relação entre jogador e espectador nos processos de ensino-aprendizagem em teatro, explorando o jogo como dispositivo estético/pedagógico. A partir de revisão teórica e análise das influências da cena contemporânea nos processos pedagógicos, abordaram-se três modalidades cênicas (*theater game*, *jeu dramatique* e *drama in education*), destacando a ludicidade no desenvolvimento da percepção crítica, autonomia criativa e capacidade de se relacionar na alteridade do jogador atuante e do espectador. Conclui-se valorizando o jogo como atividade estética emancipatória, fomentando formação crítica, sensível e aberta à alteridade, sobretudo em contextos de polarização político-social.

**Palavras-chave:** Jogador/espectador. Ludicidade. Performatividade. Alteridade. Pedagogia do teatro.

## Between the player and the spectator: ludic and performative dimensions in theatre education

### Abstract

This article analyzes the relationship between player and spectator within theater teaching-learning processes, exploring play as both an aesthetic and pedagogical device. Based on a theoretical review and an analysis of the influences of contemporary theater on pedagogical practices, it discusses three theatrical modalities—*theater game*, *jeu dramatique*, and *drama in education*—highlighting the centrality of playfulness in fostering critical perception, creative autonomy, and the capacity for relational alterity in both active players and spectators. The study concludes by valuing play not merely as a scenic tool, but as an emancipatory aesthetic activity that promotes critical, sensitive, and open subjectivities—especially in contexts of increasing political and social polarization.

**Keywords:** Player/spectator. Playfulness. Performative. Otherness. Theatre pedagogy.

## Entre el jugador y el espectador: dimensiones lúdicas y performativas en la enseñanza del teatro

### Resumen

El artículo analizó la relación jugador/espectador en los procesos de enseñanza y aprendizaje en teatro, explorando las potencialidades del juego como dispositivo estético/pedagógico. A partir de una revisión teórica y del análisis de las influencias de la escena contemporánea en los procesos pedagógicos, se abordaron tres modalidades escénicas — *theater game*, *jeu dramatique* y *drama in education* —, destacando la ludicidad en el desarrollo de la percepción crítica, la autonomía creativa y la capacidad de relacionarse en la alteridad, tanto del jugador actuante como del espectador. Se concluyó valorando el juego como una actividad estética emancipadora, que fomenta una formación crítica, sensible y abierta a la alteridad, especialmente en contextos de creciente polarización política y social.

**Palabras clave:** Jugador/espectador. Ludicidad. Performatividad. Alteridad. Pedagogía del teatro.

---

1 Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por Tássia Hallais Veríssimo. Mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduação em Produção Editorial pela UFRJ.

2 Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado em Artes Cênicas pela USP. Doutorado em Ciências sobre Arte pela Universidade das Artes (ISA), Cuba. Mestrado em Artes Cênicas pela USP. Especialização em Trabalho Comunitário a partir da Educação Popular pela Associação de Pedagogos de Cuba (APC), Cuba. Graduação – Licenciatura em Teatro pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro (UnÍTALO). Graduação em Bacharelado em Artes Cênicas – Habilitação: Teoria do Teatro pela Universidade das Artes (ISA), Cuba. Professor – Doutor Depto. de Artes Cênicas da Universidade de São Paulo (USP).  luvel@usp.br  <http://lattes.cnpq.br/3393439047667811>  <https://orcid.org/0000-0002-4951-3937>



## Introdução

No Brasil, vivemos, atualmente, um contexto político fortemente polarizado. Tal disputa ideológica inviabiliza a percepção do ponto de vista do outro, suas divergências, seus lugares de enunciação, bem como obstaculiza a possibilidade de se colocar no lugar do diferente para ter um outro olhar sobre o mundo. Nesse contexto, pensar as relações entre o jogo e a formação de espectadores torna-se da maior importância, uma vez que podem ser lançadas pistas para o trabalho artístico-pedagógico com crianças e adolescentes em diversos contextos educacionais, seja no âmbito escolar ou no campo da ação cultural.

Nesse sentido, no presente trabalho discute-se, à luz do pensamento teatral contemporâneo, as relações entre as figuras do jogador e do espectador, combinando essa análise com a ênfase no aspecto lúdico do fazer teatral em processos de ensino-aprendizagem envolvendo as artes da cena.

Tendo em vista modalidades cênicas diferentes – cujas abordagens metodológicas sobre o que significa situar-se simbolicamente diante do outro, de si mesmo, do mundo e de suas representações manifestam perspectivas diversas sobre o sentido do jogo no ensino do teatro –, as reflexões que o trabalho propõe apontam para uma valorização do jogo, não apenas como um dispositivo para a construção da linguagem teatral, mas como uma atividade estética-relacional que traz, em seu cerne, uma nítida dimensão emancipatória.

A essência política-pedagógica dessa dimensão emancipatória aponta para a formação sensível de um indivíduo que procura conquistar, por meio da construção de critérios de leitura em relação à cena, sua autonomia crítica e criativa, bem como uma ampliação da sua capacidade de se relacionar no campo da alteridade.

### **A exterioridade negada no Brasil: um desafio político e uma questão artística pedagógica nas artes cênicas**

O Brasil tem vivido, durante a última década, um complexo processo de polarização política que trouxe à tona, nas discussões cotidianas da população,

tanto reivindicações históricas de grupos marginalizados e excluídos pelas elites e núcleos de poder, quanto visões conservadoras, autoritárias, que flertam, muitas vezes, com o fascismo. As ideologias e posicionamentos políticos são moldados, entre oponentes, de maneira esquemática, sem possibilidade de reconciliação.

Nesse cenário, o reconhecimento da alteridade — isto é, do outro como legítimo na sua diferença — tem sido sistematicamente negado, o que compromete a convivência democrática e o exercício ético da escuta. Importa destacar, no entanto, que essa negação da alteridade como base da subjetivação social não é exclusiva do momento atual: trata-se de um processo histórico que também marcou, de forma contundente, o período da ditadura militar no Brasil (1964–1985), caracterizado por um discurso político polarizado e pela repressão violenta das diferenças.

Enrique Dussel (2004) reconhece esse processo como uma das manifestações da modernidade colonial ao instaurar, nos processos de subjetivação social, uma exterioridade negada, uma alteridade na sua perspectiva negativa, ou seja, uma negação do outro e dos discursos que fundamentam sua existência. Segundo o intelectual camaronês Achille Mbembe (2018), esse movimento poderia ser entendido como uma espécie de *altericídio*, ou seja, como uma falência na capacidade de se relacionar no campo da alteridade. Colocar-se no lugar do outro – mesmo sendo radicalmente diferente de mim – e, a partir dessa expansão, conseguir ter um olhar diferente sobre o mundo tem se tornado, na violenta, desigual e injusta sociedade brasileira, um importante desafio político, bem como uma questão pedagógica a ser encarada nos processos de ensino no campo das artes.

Nesse contexto, e na busca desse horizonte de alteridade, a cena brasileira vem mostrando radicais propostas que tentam constituir, de acordo com Rancière (2009), um *inconsciente estético* que marca tanto a criação artística quanto o lugar do espectador. Desafiando modelos tradicionais de criação, ditas propostas trazem para a cena experiências híbridas, descentradas, que parecem desviar-se de padrões de reconhecimento e leitura mais convencionais, num processo de expansão e contaminação dos territórios artísticos.

A análise da desfronteirização das artes e de sua expansão para além das especializações é um tema que vem sendo discutido por vários autores faz alguns anos. Entre outros, destacam-se Jean-Pierre Sarrazac (2002), que fala do transbordamento dos gêneros e formula o conceito de *rapsódia*; Erika Fischer-Lichte (2008), que detecta um *giro performativo* no teatro; Josette Féral (2015), que utiliza o conceito de *teatro performativo*; Hans-Thies Lehmann (2007), que reconhece os mecanismos de hibridização como um dos traços do que considera um *teatro pós-dramático*; Ileana Diéguez (2011), que recorre ao conceito de *teatralidade* no entendimento de dispositivo capaz de deslocar os limites do teatral e do artístico.

Esse movimento de hibridação das artes e de superação dos limites entre os campos artísticos pode ser considerado, segundo Sílvia Fernandes (2018, p.9), como:

um primeiro passo em direção à paulatina perda de autonomia e especificidade da obra artística. De fato, a ampliação do território teatral, definida, em um primeiro momento, como travessia da linha fronteiriça que separa as artes, e que levou à emergência de manifestações como o teatro performativo, a dança-teatro, o cinema expandido, as instalações, as ocorrências *site specific* e outros modos de situação liminar, tramados na mistura de procedimentos e de linguagens, parece constituir um movimento inicial de expansão, ainda referido à desconstrução da representação.

Diante das mudanças crescentes no contexto de criação das artes, as interfaces da cena e a sua miscigenação, em termos de linguagem, com outras modalidades artísticas que, até então, respondiam ao campo expandido das artes, começam a dar prioridade ao caráter processual da prática artística. Nesse caso, não se trata mais de ressaltar o hibridismo de linguagens, mas da tentativa de subtrair do teatro o caráter espetacular de obra acabada (Fernandes, 2018).

Observa-se, então, uma série de propostas cujo território artístico parece ser mutável, sem margens fixas, em que várias vertentes da arte contemporânea se friccionam, tornando difícil detectar a linhagem a que pertencem. Esse movimento pode ser verificado em experiências como a trilogia *Julia, E se elas fossem para Moscou?* e *A Floresta que Anda*, de Christiane Jatahy e a Cia Vértice<sup>3</sup>, ou no

---

3 Para maiores informações sobre a artista, visitar o site: <https://christianejatahy.com/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

espetáculo *Eu amo Chris: uma pequena coleção de fracassos*, de Verônica Veloso e o Coletivo Teatro Dodecafônico<sup>4</sup>, onde videoinstalação documental, performance, audio *tours* e cinema ao vivo se misturam. Igualmente, essa tendência é visível em propostas mais radicais, como o trabalho de Bioarte de Eduardo Kac, particularmente a obra *GFP Bunny*<sup>5</sup>, que compreende a criação de um coelho verde fluorescente por meio da modificação genética de um coelho albino, introduzindo a proteína verde fluorescente (GFP). A performance, apresentada pela primeira vez em *Avignon*, trouxe a debate uma contestação da alegada supremacia do DNA na criação da vida. O trabalho performativo de Gina Czarnecki<sup>6</sup>, já no contexto internacional, é outro exemplo a considerar. Sua obra, que transita nas interfaces entre biotecnologia, *performance art* e tecnologias da imagem, particularmente a instalação interativa *Silvers Alter*, que assume a forma de uma projeção em grande escala dentro da qual “vivem” formas humanas, evidencia essa mutabilidade da qual fala Sílvia Fernandes (2018, p. 12);

As fronteiras fluidas entre processo e produto, ensaio e espetáculo, vida e representação, teatro contextual e teatro do real, imagem corporal e imagem midiática, performance e situação são difíceis de demarcar, levando as experiências cênicas para fora de paradigmas definidos e instaurando um tipo de convivialidade e compartilhamento imediato com o espectador.

Essa tendência em torno dos processos de criação e recepção da cena contemporânea tem desembocado nos traços mais salientes do que hoje atribuímos à dimensão formativa da cena, sobretudo quando pensamos nas figuras do jogador-atuante/jogador-espectador. A ampliação da experiência por parte de quem atua e de quem assiste, a compreensão do processo de criação e do processo receptivo como um modo de conhecimento coletivo, com as marcantes implicações que isso tem para o estabelecimento de relações humanas de outro tipo, moldadas no campo da alteridade, o desenvolvimento da capacidade do jogo, o questionamento das habituais estruturas de enunciação e

---

4 Para maiores informações sobre o grupo, visitar o site: <https://coletivoteatrododecafonico.com/euamochris.html>. Acesso em: 26 jan. 2026.

5 Para maiores informações sobre o artista e sua obra, visitar o site: <https://www.ekac.org/> Acesso em: 26 jan. 2026.

6 Para maiores informações, visitar o site: <https://www.ginaczarnecki.com/silvers-alter> Acesso em: 26 jan. 2026.



recepção da cena são, entre outros, alguns dos elementos presentes no fazer teatral contemporâneo que sustentam o campo da Pedagogia do Teatro.

### O jogo e a constituição do jogador atuante e o jogador espectador em três modalidades cênicas: *theater game, jeu dramatique e drama in education*

Quando falamos de pedagogia do teatro não estamos nos referindo a meras considerações didáticas sobre procedimentos de ensino/aprendizagem no campo do teatro-educação, e sim de uma “reflexão acerca das finalidades e modalidades de conhecimento implicadas em processos de aprendizagem envolvendo as artes da cena” (Pupo, 2006, p. 111). Ou seja, trata-se de um campo do conhecimento que envolve tanto a formação do artista da cena (ator, encenador, dramaturgo, cenógrafo etc.) quanto a dimensão educacional da prática teatral e sua relação com a sociedade, o que envolve o universo do espectador.

No âmago dessa esteticidade fragmentada, contaminada e processual do teatro contemporâneo, diferentes modalidades cênicas atreladas a uma dimensão lúdica do fazer teatral, e que sustentam pedagogicamente as abordagens metodológicas de muitos dos processos de ensino do teatro que conhecemos, vêm sendo afetadas por dispositivos (Agamben, 2005) de criação próprios desse universo cênico, trazendo novas possibilidades educativas para a formação do espectador em um ambiente de ludicidade.

A noção de jogo, intrínseca no acordo tácito que une atores e espectadores durante a representação teatral, ganha contornos pedagógicos especialmente marcantes nesses processos, uma vez que, como afirmam tanto Huizinga (1971) quanto Caillois (1967), no jogo se revelam amplos espaços de abertura para a corporeidade, a metáfora e o deleitamento, numa dimensão representativa carregada de símbolos, alegorias, e diversos níveis de ficção e realidade. Assim, o prazer de jogar se aproxima do prazer de aprender a fazer e a ver teatro, estimulando os participantes a organizar um discurso cênico apurado, que explore a utilização dos diferentes elementos que constituem a linguagem teatral, bem como a empreender leituras próprias acerca das cenas criadas pelos demais integrantes do grupo (Desgranges, 2006).

Em consonância com essa ênfase pedagógica do jogo intrínseca à experiência teatral, encontramos o sistema de jogos teatrais – *theater game*. Sistematizado por Viola Spolin (1999) nos EUA durante os anos sessenta, esta proposta diz respeito a modalidades lúdicas caracterizadas pela presença de regras que asseguram a equidade da participação de quem joga. O sistema de Viola Spolin caracteriza-se como uma abordagem da improvisação teatral cercada por regras precisas, entre as quais se destacam o *acordo grupal* em torno da estrutura dramática – lugar, papéis/ personagens e ação como ponto de partida; *o foco*, atribuído pelo coordenador e que diz respeito a um aspecto específico sobre o qual o jogador deve fixar sua atenção; *a instrução*, ou seja, a retomada do foco pelo coordenador cada vez que for necessário; e *a avaliação*, efetuada pela plateia composta por uma parcela do próprio grupo de jogadores, em alternância com a parcela dos outros participantes, que deve verificar se o foco estabelecido foi ou não atingido. Nesse ambiente, a cena provém da tentativa de solucionar um problema de atuação, sintetizado pelo foco. O ato de experimentar a arte do teatro nesses moldes é encarado como formador, uma vez que, ao entrar em relação com o parceiro de jogo, propondo ações e respondendo simultaneamente às ações do outro, construindo assim fisicamente uma ficção partilhada com as pessoas na plateia, o jogador participante cresce, amplia sua percepção do outro e do ambiente, ao mesmo tempo que aprende como se dá a significação no teatro (Pupo, 2001).

O grupo, a partir da experiência, cria uma maneira particular de se apropriar da linguagem teatral. Essa apropriação pode acontecer pela via da corporificação de uma situação teatral na cena ou pelo movimento de leitura/avaliação dos jogadores/espectadores. O estado de improviso que se gera por meio da situação lúdica criada na cena transborda para o processo receptivo, de modo que, ao entrar em relação com a proposta cênica criada ao redor do foco, o jogador/espectador se coloca igualmente em estado de improviso durante o ato de leitura, elaborando associações inusitadas, tecendo um roteiro de leitura imprevisto, que toma rumos inesperados, na tentativa de verificar se o foco foi atingido ou não pelos jogadores da plateia. Dessa maneira, os



jogadores/espectadores são instados a se colocarem em condições de efetivar uma leitura que se produza como um gesto crítico-criativo, como um ato artístico que se consolida enquanto produção de conhecimentos sobre teatro (Desgranges; Simões, 2020).

O jogo dramático, na perspectiva francesa – *jeu dramatique* – é outra modalidade, semelhante ao jogo teatral, que visa fazer com que participantes de qualquer idade adquiram consciência sobre a significação no teatro e possam, através dele, emitir um discurso sobre o mundo (Pupo, 2001). Acunhado pelo Léon Chancérel na França dos anos trinta do século XX, e amplamente atualizado pelo Jean-Pierre Ryngaert, o salto de qualidade do Jogo Dramático, diferentemente da perspectiva anglo-saxã, está inscrito, como afirma Flávio Desgranges (2006, p. 94) justamente, no caráter artístico que o constitui.

Sem perder o prazer próprio ao jogo espontâneo, almeja-se que os participantes conquistem a capacidade de criar, organizar, emitir e analisar um discurso cênico. Desenvolvem-se, no decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares (Desgranges, 2006, p.94).

Ou seja, vemos aqui que criação cênica e recepção são duas ações equacionadas pedagogicamente através do jogo e que passam pela aquisição de novos códigos e pela reflexão sobre a teatralidade, situando-se para além de uma cultura teatral, uma vez que estimula a apropriação de formas contemporâneas que permitam modificar o olhar dos nossos alunos sobre o mundo (Ryngaert, 1980).

Diferentemente dos jogos teatrais, o *jeu dramatique* não se configura como um sistema de ensino fechado e autoral. Ele se constitui como um processo híbrido, valendo-se de variadas vertentes de práticas, técnicas e procedimentos artísticos provenientes de contextos e tradições diversos, ficando a cargo do próprio coordenador elaborar uma sistematização para o trabalho com o grupo, o que (Desgranges, 2006) traz refrescantes possibilidades para abordar a formação do espectador.

Constituindo-se como outra tradição inglesa diferente do jogo dramático (*dramatic play*) analisado pelo Peter Slade<sup>7</sup>, o Drama como método de ensino (*Drama in Education*) é outra modalidade cênica que nos permite discutir a relação jogador/espectador em processos de ensino e aprendizagem.

Criado por Dorothy Heathcote, a partir da segunda metade dos anos 50, o Drama como método de ensino prioriza a ampliação do conhecimento do aluno através de uma preocupação com a forma: confrontos espaciais, signos visuais de linguagem (cartões, posters, banners, rótulos, manchetes), atuação dialética através de uma troca de enquadramentos e papéis, foco no gesto etc. (Cabral, 2008, p. 38).

O Drama, segundo Beatriz Cabral (2006), propõe um processo coletivo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno) e que visa à construção de uma narrativa dramática a partir da articulação de uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu sequenciamento e aprofundamento por todos os participantes.

Assim, algumas características básicas associadas ao Drama como atividade de ensino podem ser ressaltadas (Cabral, 2006, p. 12):

*contexto e circunstâncias de ficção*, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com os interesses específicos dos participantes; *processo* em desenvolvimento através de episódios, um *pré-texto* que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de um *professor-personagem*, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos. Entre as estratégias que articulam essas características, algumas são fundamentais: as convenções teatrais que identificam formas distintas de ação dramática, a quantidade e a qualidade do material oferecido aos participantes, a delimitação e ambientação cênica.

Ditas estratégias, que buscam o envolvimento do jogador com o estímulo ficcional, confirmam que, no processo do Drama, o papel do espectador como

---

<sup>7</sup> Peter Slade, em sua obra *An Introduction to Child Drama* (1958), publicada no Brasil como *O jogo dramático infantil* (tradução de Tatiana Belinky, 1978), define o *dramatic play* como uma forma espontânea e livre de expressão, na qual as crianças exploram suas emoções, ideias e relações por meio da imaginação e da brincadeira dramática. Esse conceito destaca o jogo como uma atividade natural e instintiva, que promove o desenvolvimento criativo, emocional e social, permitindo que as crianças experimentem papéis, histórias e situações de forma simbólica. Slade (1978, p. 17-18) diferencia o *dramatic play* de "fazer teatro", explicando que, enquanto o primeiro é espontâneo e centrado na expressão pessoal da criança, o segundo envolve uma abordagem formal e estruturada, com ensaios, habilidades técnicas e o objetivo de criar um produto final voltado à apresentação pública.

alguém de fora do processo convidado a apreciar uma obra *finalizada* ou um espetáculo, não existe (Vidor, 2018). Diferentemente dos jogos teatrais e do jogo dramático francês, em que esses papéis estão bem delimitados, aqui o papel de espectador é desempenhado pelo próprio participante, que assume, ao mesmo tempo, a dupla realidade de observador e atuante no âmbito do marco ficcional. É o que Dorothy Heathcote denominou como *self-spectator*, *autoespectador* ou *espectador de si mesmo* uma vez que o jogador atuante trabalha com a dupla consciência de atuar e observar concomitantemente. Essa dinâmica de alternância deve ser estimulada pelo professor para que, numa fase posterior de análise com os jogadores, possa ser atribuída ao acontecimento ficcional representado a qualidade de teatral.

Vemos, assim, que, nestas três modalidades cênicas apontadas (*theater game*, *jeu dramatique*, *Drama in Education*), instaura-se uma situação lúdica-performativa cujos aspetos constituintes são passíveis de serem encontrados na esteticidade fragmentada, processual, contaminada e na gênese dos processos de criação e recepção artística da cena contemporânea, singularizando a relação jogador/espectador em processos de ensino-aprendizagem.

Entre outros aspetos, ressalto aqui a *pesquisa*, que envolve o ato de jogar-se ao desconhecido quando os participantes são colocados numa situação de jogo; a *dimensão lúdica do estado de improviso*, que implica uma determinada relação com a produção artística; a *colaboração*, como dimensão transversal – e não apenas como abordagem metodológica para a criação artística – que singulariza eticamente a organização do processo artístico-pedagógico; o *caráter processual ou de inacabamento*, que valoriza a experiência em si e não a construção de uma peça, e a *performatividade*, presente no presente da experiência lúdico-poética, que implica uma resignificação na presença e nos modos de ser e estar no mundo, e uma ampliação dos registros da experiência em relação a si, ao outro e ao mundo (Desgranges; Simões, 2020).

Ao se colocarem em situação de pesquisa no jogo, os participantes atuantes e espectadores querem sair do seu lugar em uma busca vital em direção ao desconhecido, numa trilha movida pelo desejo de aprendizagem. A inquietação dos jogadores sobre um determinado tema, objeto ou situação teatral, se dá, tanto



no ato criativo quanto no ato de leitura, por meio de um processo em que os jogadores se veem premiados a partir em busca exploratória pessoal, levando em conta seus interesses, anseios e desejos, que vá ao encontro de tecidos significantes da linguagem cênica.

Esse impulso em direção ao desconhecido depende essencialmente das qualidades mobilizadoras do jogo, que enquadram a ação ficcional do estado de improviso. Ou seja, a forma teatral corporificada ou percebida é o resultado de um processo singular de criação, em que algo inesperado ou inacabado vai surgindo na medida em que a espontaneidade e o intuitivo exercem um papel de relevo durante o jogo.

Esse tipo de abordagem artística-pedagógica transparece uma organização calcada na participação integrada entre jogadores/atuantes e jogadores/espectadores, em situação equitativa, em um regime de colaboração criativa e de aprendizagem que torna o processo como de conhecimento coletivo. Coloca-se em evidência a noção de que é só na leitura do jogador-espectador que a materialidade cênica, enquanto processo gerado no jogo, adquire seu caráter próprio e seu sentido artístico.

Outro aspecto que marca os modos de produção e recepção da cena teatral contemporânea e que atinge a relação jogador/espectador em processos de ensino-aprendizagem é o caráter processual ou de inacabamento da experiência artística. Uma vez que o epicentro do fenômeno teatral se desloca da encenação (Pupo, 2010), o processo de ensino-aprendizagem, num âmbito educativo envolvendo modalidades lúdicas, deixa de se restringir à montagem de uma peça para ser apresentada. Esse aspecto revela, por um lado, a ênfase pedagógica na experimentação dos elementos operativos da arte teatral e não necessariamente na construção de um espetáculo. Por outro lado, esse aspecto também revela que a imersão exploratória a que são movidos os jogadores/atuantes, na corporificação de uma materialidade cênica está matizada por uma incompletude intrínseca que solicita o inesgotável olhar criador do jogador/espectador, que, por sua vez, se vê obrigado a visitar o seu arsenal mnemônico, associativo, gerindo e abandonando produções simbólicas no decorrer da sua leitura diante de cada estímulo proveniente da materialidade cênica criada pelos outros jogadores. Exercício esse

que revela, igualmente, o caráter processual e de inacabamento do ato de leitura do jogador/espectador (Desgranges; Simões, 2020).

Aqui emerge um último aspecto da maior importância, que diz respeito à emergência de um universo performativo em torno dos processos lúdicos que afetam diretamente a relação jogador-espectador. Entendemos aqui a performatividade em um sentido duplo. Por um lado, é vista como um tipo de tecnologia educacional que instaura formas de organização dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito cênico de novo tipo, pautadas pela experiência coletiva, introduzindo uma flexibilização das hierarquias, um reposicionamento do lugar de professores e jogadores, uma valorização da centralidade dos corpos, suas presenças e sua capacidade de leitura nos processos artísticos, provocando outras formas de aprender e ensinar. Por outro lado, a performatividade é entendida na sua dimensão discursiva que valoriza a densidade da presença dos jogadores/espectadores na construção de uma ação, atravessada pela metáfora ou pela metonímia que, em alguma medida, restaura seus comportamentos da vida cotidiana. Nesse sentido, a performatividade expressa a realização de atos lúdicos ou ações de leituras através das quais os jogadores se apresentam e se constituem diante si e diante dos outros, fato esse que outorga significado a seu estar no mundo.

É no caráter performativo das situações lúdicas que os jogadores integram toda a substância estética contida no presente do jogo, adquirindo conhecimentos em torno do universo cênico enquanto capacidade criativa, de leitura, reflexão crítica e ressignificação do mundo. Nesse sentido, a dimensão lúdica-performativa presente nos processos de ensino-aprendizagem das três modalidades cênicas anteriormente citadas mostra-se como uma aventura volátil, efêmera, na qual os jogadores participantes, sujeitos sensíveis, vulneráveis e expostos, tornam-se sujeitos abertos à sua própria transformação. Ou seja, abertos à transformação de suas palavras, de suas ideias, de suas expressões, de seu imaginário. Durante esses processos, eles vivem a experiência de alguma coisa, mas, sobretudo, vivem a experiência da sua própria transformação. Daí a opinião de que essa experiência vital, lúdica, performativa *forma e trans-forma* aos jogadores participantes, sejam eles atuantes ou espectadores (Garcia, 2015).



## Ver o mundo com os “olhos emprestados” para trabalhar nossa humanidade

No Brasil, cada vez mais, o diferente (e as diferenças) têm se tornado o signo de uma alteridade impossível de assimilar. Uma espécie de *altericídio* (Mbembe, 2018), como comentamos no início, vem ocupando as redes sociais, os lares, as escolas, as famílias, as ruas, a política, como sintoma de uma falência na capacidade de se relacionar no campo da alteridade. Seguindo essa lógica reacionária, encontrar-se com os diferentes implica experimentar uma perda identitária que autoriza sua “invasão/ocupação/desflorestação simbólica” nas “propriedades subjetivas” daqueles corpos padronizados pelas hegemonias contemporâneas. Como vemos, o que está em questão aqui não é apenas uma rivalidade de valores morais, ideológicos e de projetos sociais, e sim uma disputa, imposta imperceptivelmente pelas maquinárias capitalísticas do desejo na sua tentativa de continuar lucrando, sobre a condição da humanidade. Imposição essa que tenta moldar os corpos, as linguagens, as vozes das minorias, mulheres, pretos, pobres, favelados, *gays*, pessoas trans, crianças, como um *alter ego* dos axiomatizados pelo poder.

Nesse sentido, a valorização do jogo não apenas como um dispositivo para a construção da linguagem teatral, mas como uma atividade estética cuja essência política pedagógica se funda na sua dimensão emancipatória, apontando para a formação sensível de um indivíduo crítico e para a ampliação da sua capacidade de se relacionar no campo da alteridade, é um imperativo nos processos de ensino.

Maria Lúcia Pupo (2010) afirma que, talvez, essa seja a dimensão mais importante dos processos de ensino do teatro hoje em dia. Na medida em que a ficção intrínseca na ludicidade do jogo passa pelo corpo de quem a vive, por todo o dispositivo intelectual e sensorial, esse jogador, seja na condição de atuante ou de espectador, começa a ter uma expansão de seu olhar, começa a conhecer o mundo de outras maneiras, possibilitando-lhe sair de si e ver o ponto de vista do outro. Ser capaz de, por um instante – mesmo que seja por obra da ludicidade –, colocar-se no ponto de vista do outro e ver o mundo com olhos “emprestados” é uma tarefa política-educativa.



Essa mesma linha de pensamento é o que mobiliza o trabalho artístico pedagógico desenvolvido por César Escusa (Garcia, 2019) e seu grupo Vichama Teatro no Peru. Para Escusa, o teatro é fundamentalmente isso: colaboração, alteridade, partilha. Segundo ele, existimos porque existe alguém que nos observa e nos leva em conta.

E como podemos contribuir, a partir dessas dimensões, para mudar a sociedade?” - pergunta-se. “Meu corpo começa onde começa minha pele. Isso é uma fronteira. Mas posso me conectar com a pele do outro, fazer nossas fronteiras dialogarem, podemos nos tocar, nos abraçar. E esse aprendizado necessário, essa nova oportunidade de se expor, de ser você de novo, nos é oferecido pelo teatro. Por isso tem tanta gente que faz teatro. Não para representar, mas porque querem trabalhar a sua humanidade (Garcia, 2019, p. 531).

A celebração da alteridade em um ambiente de ensino teatral só tem sentido, seguindo as palavras de Escusa, se ela se abrir para a questão central do nosso tempo: a da partilha, do comum e da abertura para o mundo. Trabalhar nossa humanidade implica imaginar uma política do ser humano que seja, fundamentalmente, uma política do semelhante, mas num contexto em que o que partilhamos em conjunto sejam as diferenças. E são elas que precisamos, paradoxalmente, pôr em comum (Mbembe, 2018) através dos jogos e do ensino do teatro.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? *Outra travessia*, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576>. Acesso em: 24 ago. 2025.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. *Urdimento* - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 035-044, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008035>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CAILLOIS, Roger. *Les jeux et les hommes*. Paris: Gallimard, 1967.



DIÉGUEZ, Ileana. *Cenários liminares: teatralidade, performance e política*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio; SIMÕES, Giuliana. *O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo: Hucitec, 2020.

DUSSEL, Enrique. Sistema-mundo y transmodernidad. In: DUBE, S.; DUBE, I. B.; MIGNOLO, W. *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes*. México: El Colegio de México, 2004. p. 201-226.

FÉRAL, Josette. *Performances du théâtre: au-delà du texte dramatique*. Paris: CNRS, 2015.

FERNANDES, Sílvia. Teatro expandido em contexto brasileiro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 6-34, 2018.

FISCHER-LICHTE, Erika. *Estética do performativo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

GARCIA, Luvel. Por una pedagogía de la alteridad y un teatro con niños en comunidad. Entrevista a César Escusa. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 517-531, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15748>. Acesso em: 9 set. 2023.

GARCIA, Luvel. *A cruzada das crianças: sinais históricos nas performances e no teatro cubano*. 2015. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Teatro) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MBEMBE, Achille. *A crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Teatro e educação formal. In: CORADESQUI, Glauber. *Teatro na escola: experiências e olhares*. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010. p. 181-187.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Sinais de teatro-escola. *Humanidades, Edição Especial Teatro Pós-Dramático*, Editora UNB, n. 52, nov. 2006, pp 109-115

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O lúdico e a construção do sentido. *Sala Preta*, São Paulo, v. 1, p. 181-187, set. 2001. Disponível em: <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57023> Acesso em: 03 mai. 2015.

RANCIÈRE, Jacques. *O inconsciente estético*. São Paulo: Editora 34, 2009.



RYNGAERT, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique en milieu scolaire*. Paris: Pratiques Pédagogiques, 1980.

SARRAZAC, Jean-Pierre. *O futuro do drama*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. Trad. Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisation for the theater*. Evanston: Northwestern University Press, 1999.

VIDOR, Hélio Bordin. O papel do espectador no processo de drama e sua relação com o fenômeno da teatralidade. *Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 9, p. 59-67, 2018.

Recebido em: 26/01/25

Aprovado em: 31/07/25

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC  
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC  
Centro de Arte, Design e Moda – CEART  
*Urdimento* – Revista de Estudos em Artes Cênicas  
[Urdimento.ceart@udesc.br](mailto:Urdimento.ceart@udesc.br)