Arte | Educação | Performance
Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026
ISSN 2319-0868

DESIERARQUIZAÇÕES PERFORMATIVAS NO ENSINO DO TEATRO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES (AS) NO BRASIL E NO CHILE

PERFORMATIVE DE-HIERARCHIZATIONS IN THEATRE EDUCATION: A CASE STUDY WITH TEACHERS IN BRAZIL AND CHILE

DESJERARQUIZACIONES PERFORMATIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL TEATRO: UN ESTUDIO DE CASO CON PROFESORES (AS) EN BRASIL Y CHILE

Luciano Cerda-Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil

Gilberto Icle
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil

Resumo

Este artigo aborda o tema das didáticas de professores de Teatro problematizando como eles performam os currículos. Foram observados e entrevistados seis professores de Teatro brasileiros e chilenos na procura de agenciamentos possíveis entre suas práticas e particulares visões do ensino do Teatro na escola neoliberal. A análise revela um conjunto de práticas pedagógicas performativas que respondem de maneiras alternativas, críticas e criativas às disposições tradicionais da escola. Apresentam-se as desierarquizações dos processos instaurados na cultura escolar, promovendo assim a vivificação das competências declaradas pelos documentos curriculares, em performances.

Palavras-chave: Performance e Educação; Práticas Pedagógico-performativas; Desierarquização; Ensino do Teatro.

Abstract

This article addresses the topic of theater teachers' teaching methods, questioning how they perform the curricula. Six Brazilian and Chilean theater teachers were observed and interviewed in search of possible connections between their practices and particular visions of theater teaching in neoliberal schools. The analysis reveals a set of performative pedagogical practices that respond in alternative, critical, and creative ways to traditional school arrangements. The de-hierarchization of processes established in school culture is presented, thus promoting the enlivening of the competencies declared by curricular documents in performances.

Keywords: Performance and Education; Pedagogical-Performative Practices; De-hierarchization; Theater Education.

CERDA-SILVA, Luciano; ICLE, Gilberto. DESIERARQUIZAÇÕES PERFORMATIVAS NO ENSINO DO TEATRO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES (AS) NO BRASIL E NO CHILE. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-26.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Resumen

Este artículo aborda el tema de la didáctica de los profesores de teatro, cuestionando cómo performan los currículos. Se observó y entrevistó a seis profesores de teatro brasileños y chilenos en busca de posibles conexiones entre sus prácticas y sus visiones particulares de la enseñanza del teatro en la escuela neoliberal. El análisis revela un conjunto de prácticas pedagógicas performativas que responden de manera alternativa, crítica y creativa a las disposiciones tradicionales de la escuela. Se presentan las desjerarquizaciones de los procesos instaurados en la cultura escolar, promoviendo la vivificación de las competencias declaradas por los documentos curriculares, en performances.

Palabras clave: Performance y Educación; Prácticas Pedagógico-performativas; Desjerarquización; Enseñanza del teatro.

> Como nossas disciplinas e metodologias mudariam se levássemos a sério a ideia de que corpos (e não somente livros e documentos) produzem, armazenam e transferem conhecimento? O movimento para reintroduzir o corpo no reino da erudição acadêmica tem sido tão premente e difícil quanto reintroduzir o corpo no que é considerado arte e prática artística. Não é coincidência que o desafio acadêmico dos limites disciplinares tenha começado no final da década de 1960, no momento em que a arte da performance estava rompendo barreiras institucionais e culturais (Taylor, 2023, p. 179).

Este artigo[1] se propõe apresentar de que maneiras os professores de Teatro *performam os currículos*, ou seja, como esses docentes vivificam os currículos nos corpos dos estudantes de aulas de Teatro no Brasil e no Chile. Argumenta-se que o processo de criação didática realizado pelos professores de Teatro torna-se performativo devido ao encontro *em presença* dos corpos na aula de Teatro, que desencadeia uma série de práticas e estratégias específicas entre professor-performer e estudantes-performers, que subvertem as lógicas da escola tradicional,

[1] Esta pesquisa e os resultados aqui apresentados contaram com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações do Brasil, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (Fapergs). Tal estudo faz parte da Rede Internacional de Estudos da Presença, coordenada pelo Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (http://www.ufrgs.br/getepe) e do projeto de pesquisa "Pobreza e Performance" (http://www.ufrgs.br/pobrezaeperformance). Acesso em: 22/10/2025. A pesquisa contou ainda com bolsa de doutorado da CAPES.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

dando cabida a desierarquizações/parataxes[2] nos processos formativos propostos pelo Teatro. Essas ações estratégicas são chamadas de práticas pedagógico-performativas (Duarte, 2021), pois "[...] colocam em relevo as contradições do espaço escolar e da própria prática pedagógica, problematizam as relações entre os sujeitos envolvidos nos processos de aprendizagem e propõem caminhos para a elaboração de outros modos possíveis de produzir conhecimento" (Pires; Icle, 2023, p. 6) ao colocar o trabalho com o corpo e a procura da presença como eixos centrais da prática pedagógica.

Dessa maneira, *performar os currículos* implica o exercício de uma série de práticas pedagógicas que se tornam performativas na medida em que respondem de formas alternativas às práticas tradicionais da escola, adotando modos de fazer que constituem linhas de fuga do estabelecido. Nesse sentido, a noção de didáticas performativas ou didáticas-performance é capital nessa proposta, visto que, além de promover a corporificação dos currículos, ela descentra a didática do professor, atualizando-a constantemente no *ser-estar-agir* dos corpos em convívio, deixando de lado a ideia de que a criação didática depende da decisão individual de uma pessoa que seleciona o(s) procedimento(s) mais adequado(s) para atingir um objetivo curricular.

Assim, as didáticas performativas revelam múltiplas maneiras de *performar os currículos*, adotando formas de diálogos, reflexões e a tomada de decisões que acontecem em comunicação com as diversas existências — currículos — afetivas, singulares e mutáveis, ou seja, que convivem e se encontram frente a frente na aula de Teatro. Nesse caso, a performance, superposta nos âmbitos curricular e didático, vai permitir olhar os processos de criação didática liminalmente, pois a "[...] performance refere sempre a suspensão de uma dada realidade, porque telescopa o real [...]. Sendo assim, ela indefine territórios, dimensões [...]. Nela, não há fronteiras que demarquem precisamente essa diferença. Ela própria é a fronteira, ela é o límen, zona liminal" (Schechner, 2002, p. 19). Isso se refere ao fato de que a

[2] Tomo emprestado essa denominação de Hans-Thies Lehmann (2013), que a usa para se referir ao primeiro atributo da paleta de características estilísticas do teatro pós-dramático. Como veremos, pensamos que a escuta performativa e a sensopercepção da tonalidade afetiva, assim como as decisões didáticas e as transcriações didáticas levadas a cabo numa aula de Teatro, são manifestações da desierarquização dos processos comunicativos, participativos e colaborativos que ocorrem no percurso formativo específico proposto pelo ensino das artes cênicas.

REVISTA DA FUNDARTE

performance, como lente epistemológica, possibilita a expansão das dimensões que atravessa e a geração de impensados agenciamentos.

Nesse sentido, os agenciamentos são entendidos como cada uma das novas conexões e tentativas gerativas que acontecem quando os contornos dos objetos/das dimensões se indeterminam e seus limites começam a desaparecer para estabelecer uma comunicação entre eles/elas, habitando seus diversos e insuspeitados devires como experiência de exploração do límen. Portanto, o currículo seria mais bem compreendido como agenciamentos curriculares (Gauthier, 2002, p. 144), aludindo à multiplicidade de novas relações possíveis geradas pela flexibilização dos contornos da estrutura curricular tradicional.

Quando Richard Schechner, autor estadunidense precursor dos Estudos da Performance, assinala que a performance é o límen, ele refere que "[...] a performance não se apresenta em alguma coisa, mas entre as coisas, como ação, interação e relação" (Schechner, 2002, p. 24), pois é uma noção de ampliação e de vinculação das existências. Nesse sentido, as práticas pedagógico-performativas dos professores de Teatro emergem, precisamente, nesses entrelugares/momentos de quebra das rotinas, nas respostas inesperadas que abrem caminhos criativos e nas ocasiões em que a escuta e as decisões se tornam coletivas, integrativas, horizontais e pacíficas, mas também surpreendentes, inimaginadas e inéditas.

Portanto, a noção de performance ajuda a permear as membranas que separam as disciplinas e as conceituações fixas de didática e currículo no ensino das Artes Cênicas e nos permite imaginar um ambiente lacunar no qual essas dimensões diluem seus limites para possibilitar interações que permitam descobrir novas formas de coexistência e novas formas pensadas a partir da perspectiva liminar.

Até agora, pensamos na noção de performance desde uma perspectiva epistemológica, como um olhar amplo. Isso significa que ela se torna capaz de explorar espaços liminares entre dimensões tradicionalmente afastadas, de desafiar estruturas de dominação, as lógicas do consumo capitalista e do tecnopoder invisibilizado e de suspender as lógicas disciplinares tradicionais, pois os Estudos da Performance são pós-disciplinares "[...] no sentido de que resistem em se converter em uma disciplina com limites definíveis" (Taylor, 2023, p. 180), visto que será *para*

sempre um campo emergente. Mas, além de ser uma lente analítica da realidade, a performance pode remeter a outras ênfases específicas: a performance entendida como prática — no caso, um fazer *com* e *para* os professores de Teatro — e a performance como imaginação, "[...] que permite sonhar, encenar cenários e futuridades melhores" (Taylor, 2023, p. 185).

Distinguiremos, desse modo, quatro sentidos de performance envolvidos na formulação desta proposta, que permitirão pensar a escola "[...] não apenas no diagnóstico (pensar a escola como performance), mas também na proposição (pedagogias performativas), pois a qualidade da performance (o performativo) é a capacidade que ela tem de nos mostrar a transformação como fator essencial da ação humana" (Icle; Bonatto, 2017, p. 9). Tais sentidos são:

a) performance como lente epistemológica por meio da qual se analisam os documentos curriculares do Brasil e do Chile, permitindo a agência das noções que sustentam este estudo com as ideias prescritas nas bases curriculares;

b) performance como olhar metodológico que visa à utilização de métodos qualitativos, como a observação participante, à análise de diários e à montagem de narrativas para conhecer as performances dos professores e analisá-la a partir de perspectivas liminares;

c) performance como atitude pedagógica que performativiza as práticas e as utiliza estrategicamente para vivificar os currículos e assim responder às padronizações impostas pelas políticas de mercantilização da educação; e

d) performance como linguagem artística ensinada na disciplina de Teatro.

Não obstante esses usos, concordamos com o pesquisador brasileiro Zeca Ligiéro, que compreende os Estudos da Performance como "um território sem fronteiras [que] se expandiu para quase todos os setores da vida humana [...]. Segundo essa perspectiva, agora não é somente o artista visual ou o ator que cria a performance, mas também o homem da rua, o lojista e o professor" (2003, p. 3).

Metodologia

Para estudar os processos de vitalização curricular e responder ao questionamento aqui proposto, foi realizada uma pesquisa de inspiração etnográfica,

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

consistente com a observação participante de oito aulas e a realização de quatro entrevistas semiestruturadas com cada um dos seis professores participantes da pesquisa — três brasileiros e três chilenos —, cuja performance pedagógica realiza-se em seis contextos escolares diferentes. As entrevistas foram organizadas em torno a quatro perguntas-eixo que procuraram a ativação das memórias e lembranças do exercício escolar, o conhecimento de seus processos de criação didática e as ligações entre suas práticas e a dimensão normativa do ensino, bem como aprendizados e reflexões das suas práticas pedagógico-performativas.

As pesquisadoras americanas Lesley Bartlett e Frances Vavrus (2017), em seu artigo *Estudos de caso comparado*, adotam o que Maxwell chamou de *orientação de processo* como inerente à sua proposta de estudos de caso comparado, isto é, "[...] enxergar o mundo em termos de pessoas, situações, eventos e os processos que os conectam; a explicação está baseada em uma análise de como algumas situações e eventos influenciam outros" (Maxwell, 2013, p. 29 *apud* Bartlett; Vavrus, 2017, p. 906). Isso se deve ao fato de que "[t]endem a perguntar *como x* desempenha um papel ao causar *y*, qual *é o processo* que conecta x e y" (Maxwell, 2013, p. 31 *apud* Bartlett; Vavrus, 2017, p. 906).

Dessa forma, a análise visa conectar as diferentes práticas pedagógico-performativas dos seis professores em plena comunicação com o seu contexto, tendo em conta que esses não são estáticos. Doreen Massey diz que "[…] ao invés, então, de pensar em lugares como áreas com limites ao redor, podem ser imaginados como momentos articulados em redes de relações e compreensões sociais" (1991, p. 28). Junto a isso, visualizaram-se relações e redes das práticas observadas, formas como elas se formaram e se transformaram ao longo do tempo e interações entre propostas curriculares e estruturais próximas, como as do Brasil e do Chile.

Destarte, o objetivo é indagar e analisar estratégias de vivificação curricular ao agenciar os currículos, as didáticas e seus modos de ser e agir nos processos pedagógico-performativos envolvidos no ensino do Teatro na escola. Os dados e o material empírico coletados foram registrados num diário de campo, em arquivos de áudio e vídeo e em fotografias e analisados sob as lentes pós-críticas de Teorias do

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Currículo, dos Estudos da Performance, da Teoria da DidáticArtista da tradução e do campo da Performance e a Educação.

Práticas pedagógico-performativas de desierarquização

As práticas pedagógico-performativas de desierarquização ou parataxe têm sua origem na ideia de que a "[...] estrutura não hierárquica contradiz esmagadoramente a tradição, que preferiu evitar a confusão e optou por um modo hipotático de conexão que rege a superordenação e subordinação dos elementos para a produção de harmonia e inteligibilidade" (Lehmann, 2013, p. 150, tradução nossa). Dessa forma, a parataxe responderá de forma polivocal a construções, processos e decisões lineares organizados sob lógicas de subordinação, favorecendo outros modos de entrelaçamento dos elementos de um sistema.

O conjunto de práticas de desierarquização que são pensadas a seguir mostra como os professores de Teatro subvertem ordens, estruturas e organizações normatizadas da escola tradicional. Subjacente a elas está a ideia de equilibrar a importância de áreas que foram silenciadas nas práticas cotidianas da sala de aula, dando atenção a espaços de criação e escuta que revelam processos singulares de existência vivenciados na aula de Teatro. Dessa forma, abordaremos três estratégias para a quebra de hierarquias: escuta performativa e sensopercepção da tonalidade afetiva da aula; decisões didáticas; e transcriação didática em performance.

Escuta performativa e sensopercepção da tonalidade afetiva da aula

Essa estratégia apresenta a escuta como uma experiência corporal e relacional que transcende as implicações físicas e fisiológicas. O ato de escutar revela possibilidades de criação por meio da percepção do outro, de si e do coletivo, transformando e diversificando os modos de normatização da percepção. A pesquisadora argentina Victoria Polti, em seu artigo *Escuta performativa e artivismo (trans)feminista: LASTESIS e suas ressonâncias sono-corpo-políticas* (2021,

REVISTA DA FUNDARTE

tradução minha), propõe a compreensão da escuta performativa a partir da noção de iteração de comportamentos, extraída da obra de Judith Butler (1990):

> […] como uma forma iterável e corpóreo-senciente em que vinculamos um espaço a uma subjetividade, configuramos, damos sentido e disputamos regimes auditivos baseados na escuta. Nem todos os sujeitos ouvem o mesmo som no mesmo sentido (estético, perceptivo, acústico, emocional, biográfico ou cultural), assim como o mesmo sujeito pode transformar a maneira como ouve certas acústicas ou auralidades em diferentes momentos, estágios ou circunstâncias de sua vida. Da mesma forma, as condições de audibilidade dependerão da maneira como nos posicionemos em relação a essas normas e regimes estabelecidos (Polti, 2021, p. 65).

Neste momento, visualizo a história da professora Mara Ravello, que se refere ao fenômeno da escuta performativa "tentando perceber a turma":

> A primeira coisa que eu procuro no início de um ano é tentar perceber quem é a turma. Porque, como a gente trabalha nessa escola com vários alunos com deficiência, eu preciso pensar. Eu preciso pensar na turma, para pensar em que exercícios, o que que eu vou fazer com eles e que que eles têm vontade de fazer. Claro que a gente está sempre recebendo alunos novos.
> Então, a gente trabalha com memórias, com experiências de trabalho, com referências, com o que eles gostam de fazer, com que música eles gostam de ouvir. Então, eu sempre faço, tento fazer esse reconhecimento de quem são esses alunos e, a partir daí eu tenho uma estrutura que é o trabalho do corpo, observar o corpo, quem sou eu, que espaço que eu ocupo nesse universo. A relação com o outro, que tem que ter isso, senão não é Teatro. Essas turmas de adolescente, eu falo muito da questão da confiança, porque, se eu não confiar nos meus colegas, eu não posso fazer Teatro. Então, essa é uma tecla que eu bato bastante (Ravello, 2024).

Ao basear suas escolhas didáticas no que percebe do grupo de alunos, ato fundamental de escuta que lhe permite situar suas ações pedagógicas e projetar suas decisões, diante do contexto de mudanças drásticas e constantes apresentadas na escola, o professor Cristian Pessoa argumenta que:

> Às vezes acontece uma coisa na escola naquele dia e tem que mudar toda a aula. Então eu acho que é isso, a questão de ouvir. Ouvir mais o que a turma diz. Isso é uma coisa que eu aprendi com o tempo e que hoje eu tento colocar nas aulas. Nem sempre é possível. Nem toda aula dá certo, como a gente pensa. Às vezes a

REVISTA DA FUNDARTE

> aula não dá certo. Às vezes a gente programa uma aula de teatro e acaba fazendo uma roda de conversa sobre um assunto que, naquele momento, a turma está precisando. Mas faz parte do dia a dia da escola. Eu acho que sim, eu acho que é isso. Eu acho que é escutar mais o que a turma tem a dizer naquele momento. Para não insistir num exercício que muitas vezes não dá certo naquele momento com aquela turma (Pessoa, 2024).

A partir do relato de experiência do professor supracitado, apresentam-se as primeiras reflexões sobre a atenção estratégica do que diz o grupo de alunos. Essa escuta, justamente, transcende a comunicação na sala de aula tradicional para se tornar escuta, suspende a habitual unidirecionalidade do encontro e constrói uma dialética — transitando entre o tácito e o evidente — e estimula a participação da turma na tomada de decisões em sala de aula:

> Eu acredito que o meu primeiro momento é o momento de escuta, [...] de perceber como é que a turma está. Até porque, mesmo que nós tenhamos um plano de aula, às vezes aquilo não é o que o momento pede. Às vezes tem que fazer algumas transformações naquele momento. Então eu sempre gosto desse primeiro momento de escuta, de escuta dos estudantes [...]. Aí depois tem o momento de deixar o estudante disponível para o trabalho de Teatro, preparar o corpo (Pessoa, 2024).

Pensaremos nisso de perto, como um exercício de observação por intermédio de uma lupa: quando o professor-performer toma contato com o grupo de estudantes-performers e enquanto acontecem as primeiras atividades de contato e vínculo — abertura, saudação inicial e aquecimento —, vários indícios são captados pelo professor-performer. Ele escuta performativamente procurando sintonizar com a *tonalidade afetiva* da turma, ou seja, promove-se uma atenção voltada para os humores, que permitirá o acesso a informações fundamentais para decidir como performar os currículos expressos nesse contexto particular.

A noção de tonalidade afetiva está ligada ao que Heidegger (1962), em seu famoso *Ser e tempo*, denomina como "*stimmung*", comumente traduzido como humour. De acordo com a explicação do francês Jean Greisch, "[...] para traduzir verdadeiramente *Stimmung* [...] dever-se-ia poder de algum modo adicionar em uma só palavra, ressonância, tom, ambiente, tonalidade afetiva subjetiva e objetiva – o que é evidentemente impossível" (1994, p. 176). No contexto desta pesquisa, a

tonalidade afetiva se refere aos humores que podem ser percebidos em um encontro coletivo, o que implica a afecção mútua entre os corpos participantes da aula de Teatro e, consequentemente, a construção de um ambiente socioafetivo comum e compartilhado.

A professora Mara Ravello (2024) assinala que as aulas de Teatro têm "[...] um pouco a ver com a vida também, a gente não tem como separar muito. Eu comecei a dar aula quando eu tinha 20 anos, agora eu tenho 52, então acho que tem uma coisa um pouco mais fluida, né" e, assim como aquela percepção mostra coisas compatíveis com as aulas pensadas, "[...] às vezes as coisas não acontecem daquela forma que a gente imaginou. Nem sempre o professor tem isso de sair também satisfeito, às vezes a gente não sai, às vezes a gente tem momentos que são mais difíceis, mesmo" (Ravello, 2024). Por isso, ela tenta:

> [t]rabalhar mais isso, sabe, de tentar perceber mais os alunos, de tentar estar mais atenta ao que eles mostram, de tentar saber quem eles são, como eu fiz hoje com a Kiara, que essa aluna tá chegando e tem questões. Então, a gente também vai ficando mais ligado um pouquinho nos tempos de cada um, né. Antes, eu tinha aquela coisa muito 'todo mundo tem que fazer', né... Hoje eu acho que não, tem dias que não é todo mundo que vai fazer, tem dias que os alunos vão fazer sem muita vontade, né, então eu acho que a nossa função como professor é tentar fazer com que esses momentos sejam importantes, que as pessoas que chegam, fiquem dentro (Ravello, 2024).

O caso particular da estratégia de escuta e sensopercepção da tonalidade afetiva da aula revela a *simultaneidade do processo de criação didática* desenvolvida pelos professores e professoras de Teatro em sala de aula, cuja característica principal é mudar e ser flexível ante a contingência socioemocional percebida. Em outras palavras, o estado vivo de criação didática descreve a restauração *in situ* dos currículos vivenciados pelo professor-performer e pelos alunos-performers, o que provoca o constante repensar das trajetórias formativas em decorrência da atualidade dos corpos. O professor Pedro Reyes detalha como tem acontecido esse "repensar a trajetória" de sua própria aula a partir da sensopercepção dos estados que, para ele, são fundamentais, como energia, vontade e participação:

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> Então começa a partir daí, primeiro o estado [de energia, vontade e participação] e, quando esse estado não ocorre, quando você vê que seu aluno está com energia fraca, eu acho que você tem que mudar a dinâmica, principalmente na primeira parte, acho que nos dois primeiros meses de aula, que é quando você faz mais jogos do que técnicas. Você faz muitas dinâmicas de grupo, com isso você se obriga a trabalhar com a pessoa ao seu lado, sem olhar para ela ainda, porque eles dizem que não querem, os meninos com os meninos, as meninas com as meninas [...]. Aqui, quando a energia está baixa, geralmente você tem que mudar a dinâmica (Reyes, 2024).

O professor citado descreve uma situação de mudança de dinâmica em função da observação estratégica das qualidades de energia, vontade e participação de seus alunos, equivalentes a indicadores da efetividade de suas dinâmicas, jogos ou desafios. Nessa orientação, os pesquisadores brasileiros Igor Pires e Gilberto Icle (2023) chamam de atenção performativa os "[…] processos atencionais que auxiliam no engendramento de práticas pedagógicas no ensino do teatro. Ou seja, […] a atenção performativa os/as movimenta para uma prática específica, qual seja, a elaboração de possibilidades de trabalho com o Teatro na disciplina Arte" (Pires; Icle, 2023, p. 3), visto que a sensopercepção da tonalidade afetiva da aula por meio da escuta/observação/recepção seria parte desses processos.

Decisões didáticas que vivificam processos de criação governados por documentos

Como vemos, o *estado vivo da criação didática* só pode ser acessado a partir do ser-estar-agir performativo, ou seja, a partir da convivência de corpos em comunicação com afetos, preceitos, humores e herança cultural em uma aula de Teatro que rompe com decisões fixas e expectativas listadas como objetivos/objetos de conhecimento e planejamentos fechados e que compreende que nenhuma decisão que vise ser experimentada nela poderia ignorar a atualidade dos envolvidos. Do mesmo modo, se "[...] a integração entre Didática e Currículo ocorre em uma concepção do currículo como processo [...] [o qual] não envolve apenas transformações, mas sucessivas interpretações e construções do 'texto' curricular (entendido em sentido amplo)" (Bolívar; Bolívar Ruano, 2011, p. 18),

Volume 2026
ISSN 2319-0868

compreendemos que o processo de criação didático vivifica-se na medida em que é permeável a possíveis mudanças, outras leituras e criações: *em performance*.

Desse modo, emerge a noção de *decisão didática* — entendida como uma estratégia performativa de *desierarquização/parataxe* — que dilui a lógica verticalista de liderança e exercício da autoridade tradicionalmente endossada aos professores, os quais, distantes da centralidade dos conteúdos, buscam construir sentidos por meio do estímulo e da provocação dos alunos-performers, promovendo sua presença autêntica[3] em um espaço-tempo aleatório, lúdico e desafiador que comunica e afeta corpos no convívio e na participação numa comunidade. Constitui uma prática que, tal como o teatro, "(…) preserva atualmente a cultura do convívio em uma sociedade letrada regida pela ascensão do sociocomunicacional sobre o socioespacial, que desdenha cada vez mais o encontro corpo-a-corpo, favorece a comunicação por meio de máquinas e exalta o acontecimento literário da escrita e da leitura na solidão" (Dubatti, 2003, p. 6, tradução nossa).

Nesse sentido, as decisões didáticas se comportam rizomaticamente, de maneira que a tomada de decisões responde a uma lógica que quebra a linearidade e as hierarquias, possibilita a interconexão de múltiplas variáveis, favorece a flexibilidade e a adaptação a novas circunstâncias e inaugura outras maneiras de pensar, polívocas e abertas, sem verdades absolutas. Sobre isso, a professora Mara Ravello reflete:

> Eu vou adaptando conforme o que a gente tem de planejamento da escola. Porque é uma troca. É muita coisa que surge nesse espaço. E para mim são encantadoras, às vezes, algumas situações [...]. Eu vou conhecendo os alunos e vou tentando ver a partir daquela configuração, o que é possível avançar, o que a gente pode fazer, o que a arte pode fazer por esses alunos que, às vezes, se contam pouco (Ravello, 2024).

As decisões didáticas do professor-performer e dos estudantes-performers também mostram a natureza dos movimentos de desierarquização específicos,

[3] Lehmann (2013) enfatiza a presença autêntica em oposição ao modo teatral-dramático de ser e habitar o palco. Da mesma forma, a presença autêntica é utilizada neste parágrafo para destacar as diferenças que podem ser vistas a partir das decisões didáticas, uma das práticas pedagógico-performativas que são desenvolvidas pelos professores de Teatro para performar os currículos da escola.

como são a *simultaneidade* dos processos dialógicos que influem na tomada de decisões didático-performativas. Esses movimentos se contrapõem à linearidade do planejamento, governado por estruturas alheias instauradas de maneira exógena que procuram a normatividade do exercício pedagógico das artes na escola, ou à inversão dos processos de criação e organização didático-curriculares, como aponta a professora Mara Ravello num extrato já citado de sua entrevista:

> [...] a gente tem objetivos que falam com as competências e as habilidades, mas, realmente, eu coloco lá no início do semestre e deixo. Aí na hora de fazer a avaliação, eu volto para esse espaço. E vou tentando ver o que a gente trabalhou, como se encaixa cada coisa. Então, é um processo meio inverso mesmo que eu faço (Ravello, 2024).

Ela vivencia uma experiência pedagógica muito próxima à forma como a Performance, como lente liminal, dialoga com a Educação, isto é, revelando espaços intersticiais na performance cotidiana da escola. Nesse caso, performance designa um repertório contínuo de gestos e comportamentos que são reencenados ou reativados reiteradamente até os incorporar, naturalmente, através da prática performada, ou seja, corporificada. Assim, o caráter libertador e rompedor da performance permite reimaginar espaços, ritos, rotinas e identidades para descobrir novos agenciamentos e incontáveis *outros jeitos de fazer e de refazer* que, como sabemos, mantêm uma sólida vinculação com os processos de comunicação, como a atenção e a escuta performativa.

Duas ideias fortes podem ser deduzidas das palavras da professora Mara Ravello. A primeira é que a comunicação entre seu trabalho didático com as propostas curriculares e orientações didáticas é o oposto do que tradicionalmente tem sido feito no cotidiano escolar, pois, no momento de realizar a avaliação — a posteriori da prática pedagógico-teatral —, ela revisa o que foi feito e estabelece correlações entre o que foi realizado e o que está documentado "lá no início do semestre". A segunda é que, embora o plano de aula exista, é extremamente importante perceber o que está acontecendo no dia a dia, escutar à turma. Nas palavras dela, "[...] tem um planejamento de coisas que eu acho importantes, mas isso dá para julgar também [...]. A minha ideia é que eles se divirtam, que eles

possam experimentar outras possibilidades de estar no mundo, com mais segurança, com mais propriedade, com mais autoestima" (Ravello, 2024).

Assim, a estratégia performativa *Decisões didáticas que vivificam processos criativos governados por documentos* inicia sua influência quando o coletivo se expressa por meio de decisões, ações e criações, afastando-se da centralidade na figura do professor para dar lugar a lideranças plurais e heterogêneas. Esse é o caso ideal. A realidade do professor Cristian Pessoa não permite generalizações: ele tem uma agenda de 50 minutos semanais para a disciplina de Artes, que utiliza para desenvolver projetos de interação das artes, a saber: ler um mito de origem indígena; construir o ambiente com materiais reciclados e os personagens com argila; estudar para usar os padrões gráficos e cores de identidade dos povos nativos; recriar a história através de diferentes grupos de oradores, usando as suas criações plásticas; e explorar músicas pertencentes aos povos nativos para serem usadas nas apresentações. Ele relata que:

> [...] o componente curricular arte, normalmente, tem um período na escola, 55 minutos. Então, até sair da sala de aula, que é um espaço com uma cadeira disposta uma atrás da outra, e chegar no lugar mais adequado para aula de Teatro, e fazer chamada e todos os outros trâmites burocráticos, já vai boa parte da aula. E o que acontece é que às vezes não dá tempo de fazer tudo o que é planejado. Aliás, eu consigo planejar para 55 minutos, mas às vezes acontecem coisas no meio do caminho, que mesmo aquilo que é planejado não tem como ir adiante. Então assim, quando dá tempo, quando a aula sai redondinha, tem o improviso, normalmente tem mais de um improviso, tem esse momento de reflexão, e depois nós fazemos um fechamento. Pergunto para eles como eles se sentiram. Mas é sempre importante voltar a isso, mesmo que seja em uma aula depois, é sempre importante fazer esse fechamento, esse diálogo, ouvir a turma de novo, começar ouvindo e terminar ouvindo também (Pessoa, 2024).

Como podemos ver, cada professor representa uma tonalidade da ampla gama de cinzas no que diz respeito às tomadas de decisões didáticas em performance. Isso acontece porque cada professor atravessa diferentes contextos de sala de aula no mesmo dia, então o diálogo sensório-perceptivo das exigências do contexto, por meio dos traços e das marcas que os corpos dos alunos-performers evidenciam, é decisivo para realizar os acordos didáticos de uma forma ou de outra.

Nesse sentido, as decisões didáticas dos professores podem estabelecer uma relação de desierarquização com os documentos, sejam eles propostas curriculares ou planos de sala de aula, tradicionalmente concebidos como guias e/ou roteiros das decisões didáticas tomadas pelo professor em momentos de trabalho individual que projetam processos criativos para um futuro coletivo.

No ensino de Teatro nas escolas, portanto, os comportamentos didáticos tendem a confrontar a verticalidade na tomada de decisões, oferecendo alternativas performativas que promovem a participação e a transformação coletiva dos percursos formativos. Isso não significa a anulação de documentos, mas sim sua ressignificação como instrumentos normativos, de modo que eles estão mais próximos de serem repensados, recriados e reimaginados do que de serem usados como ponto de partida (ou chegada) para práticas teatrais na escola.

A transcriação didática em performance

A pesquisadora Sandra Mara Corazza pensa sobre a possibilidade de uma didática da tradução, baseada na filosofia da diferença e nas teorias da tradução poética e literária, pronta "[...] na cena dramática da aula, sua zona prática é proximal de criação em processo" (Corazza, 2015, p. 105). Ela afirma que, em sala de aula, é possível conceber ideias didaticamente por meio da tradução de materiais originais da arte, da ciência e da filosofia, promovendo o maior número de caminhos divergentes que possam ser criados. Não é estranho pensar que essas maquinações didáticas também possam ocorrer fora da sala de aula, dada a natureza transgressora da própria imaginação criativa. Caminhos criativos divergentes tomam forma no sentimento da professora Gianina Viel, que expressa sua busca por referências em espaços não convencionais da escola:

> Eu me encontro naqueles espaços estranhos da escola, fora da sala de aula tradicional […]. Tenho uma ânsia e um desejo de quebrar um pouco os sistemas monótonos que existem. Então, nessas duas escolas [onde trabalhei por vários anos] sempre busquei a oportunidade de mostrar coisas diferentes para ensinar às crianças e à comunidade que existem coisas por aí, que eu gosto e que elas também podem gostar, e isso eu acho interessante. Que eu tive —

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> talvez — que esperar para crescer e começar minha busca para encontrá-los (Viel, 2024).

A monotonia que a professora descreve — e que é quebrada, justamente, por seus desejos criativos — dialoga diretamente com os princípios da didática da tradução, que assume formas únicas e inéditas de exploração e consegue transcriar os imaginários, os preceitos e as divagações de nossa cultura para transformar os currículos de maneiras insuspeitadas. Assim, transcriar didaticamente implica:

> [...] um movimento do pensamento, uma direção tradutória dos atos curriculares — por si próprios, transcriadores de elementos artísticos, filosóficos e científicos. Tradução, que implica menos transportar ou transpor (Chevallard, 1985) os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar: dotando-se da consistência de romper com o estabelecido; empreendendo novos recomeços; apropriando-se do antigo ou do estrangeiro e tornando-os seus, ao entrecruzá-los com a língua didática e fazer ressoar a sua voz (Corazza, 2015, p. 108).

Observemos, então, as transcriações dos professores pesquisados por meio do relato de suas próprias experiências e da minha experiência como pesquisador participante de suas aulas a partir do professor brasileiro Cristian Pessoa, que manifesta suas interações da seguinte forma:

> Eu gosto bastante de trabalhar no intermeio entre as aulas de Língua e as aulas de Arte. Então eu vejo dois exemplos agora na mente. Um deles é o trabalho com imagens. Muitas vezes disponibilizar alguma imagem aos estudantes, que pode ter relação ou não com os projetos da escola, e a partir daí pedir para que eles improvisem alguma coisa. Ou também o estímulo do texto. Muitas vezes trabalhar com a poesia, com a leitura de alguma poesia e, a partir daí, fazer um improviso (Pessoa, 2024).

Como também pudimos verificar no decorrer das observações em sala de aula, a professora propõe o desafio de criar uma breve história a partir de duas imagens (Figura 1) para depois improvisar uma cena no palco. A atividade despertou o interesse de todos os alunos, que manifestaram uma mistura de sensações típicas de sentir-se observados — nervosismo, medo do ridículo, mas também agrado e

Volume 2026
ISSN 2319-0868

bom humor e, como base, compromisso com os colegas e com a atividade —, levando-os a apresentar seus improvisos e provocando a participação ativa e respeitosa de seus espectadores.

Logo, o professor explica a maneira como ele vincula os movimentos da arte teatral com as outras manifestações artísticas, como as artes visuais e as literárias:

> Eu tento associar quando falo do improviso, até porque muitas vezes os alunos precisam só você dar a imagem, para eles saírem fazendo improviso. Então muitas vezes é preciso dar alguns outros estímulos. Trabalho bastante com a característica da narrativa, que funciona tanto na área de produção textual, também como na área de improviso. Muitas vezes eu faço algumas perguntas geradoras, como por exemplo, pedir para que eles pensem o que está acontecendo ali, quem são os personagens, se tem algum conflito, o que conflito seria esse, como se resolve esse conflito. E a partir daí dou um determinado tempo para que eles ensaiem, para mostrar depois (Pessoa, 2024).

Figura 1 — Imagens utilizadas em processos de transcriação didática em aula de Teatro.
Professor Cristian Pessoa, EMEF Erna Würth de Canoas, RS, Brasil, 2024.



Foto: Luciano Cerda-Silva (2024).

Uma reflexão sobre as imagens de diferentes características produzidas pelos corpos, "[...] de linguagem através do gesto, que é essa pesquisa do corpo mesmo, de estar mais atento ao seu corpo [...], de pensar que o teatro também pode ser uma imagem e que, a partir daquela imagem, pode se desdobrar de várias maneiras" (Ravello, 2024), é feita pela professora brasileira Mara Ravello, referindo-se a imagens estáticas (estátuas), ou imagens em silêncio, seja em situações criativas individuais ou coletivas. A partir disso, ela volta a situações já vivenciadas e se pergunta: "o que que vai acontecer? Com essa pessoa que está numa posição, fugindo, por exemplo? É esse tipo de dramaturgia que a gente pode criar a partir de

REVISTA DA FUNDARTE

uma imagem" (Ravello, 2024). Aqui ela visualiza as possibilidades de ação que um corpo tem a partir de *imagens corporais estáticas*, estátuas que podem ser conectadas com visões infinitas e possibilidades insondáveis de criação corporificada.

Outras práticas em torno das artes visuais são aquelas compartilhadas pela professora Fernanda Arce, que menciona que faz uso contínuo dessas manifestações, principalmente quando trabalha o teatro de formas animadas (Figura 2):

> [...] em termos de artes visuais, eu acho que eu consigo me inteirar mais, assim, em função das formas animadas, como o teatro de sombras, né? Desde recorte de papel, teatro de sombras com o corpo, corpo e objetos, em que eles ficam menor que uma garrafa pequena, que eles entram dentro da garrafa, que eles compõem o espaço que eles querem estar, de entrar dentro de uma gaiola, de sair de dentro de uma gaiola. Então, a gente conseguiu brincar bastante ano passado com isso, brincamos muito (Arce, 2024).

Ela descreve seu processo de transcriação didática a partir de diferentes referências artísticas que compartilha e estuda com os alunos, pois, além de reconhecer o trabalho do artista por trás da obra, isso permite que ela conheça os procedimentos que o artista utilizou, a fim de poder imitá-lo com os recursos que estão ao alcance de suas possibilidades na escola, numa pedagogia que ela intitula "do papel pardo":

> Assim, daí o que eu faço? Eu busco as referências e a gente assiste as referências, porque essas coisas não vêm do nada [...]. Daí a gente vê de onde foram criados, como é que as pessoas fazem, a gente experimenta dos nossos jeitos, com os materiais que a gente tem, né? Daí a gente cria, a gente chegou a fazer uma miniapresentação das formas animadas. Eu chamo de 'pedagogia do papel pardo'. Trabalhamos bastante com construção de histórias [...] daí cada grupo vai contando uma parte e depois a gente tenta entender a história inteira. E daí depois a gente pensa se a gente vai improvisar cada uma delas ou vai improvisar um momento só. Então eu já fiz isso com o Bem-Amado, do Dias Gomes, já fiz isso com o Auto-da-Compadecida, já fiz isso com Romeu e Julieta. Então, assim, com textos que são mais, textos que eu curto [...], eu trabalho pouco com textos atuais, eu tenho que ler mais textos atuais. Textos que batem no Enem, no vestibular (Arce, 2024).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Figura 2 — Encenação do processo de criação de histórias e teatro de objetos.
Professora Fernanda Arce, Colégio de Aplicação de Porto Alegre, RS, Brasil, 2024.

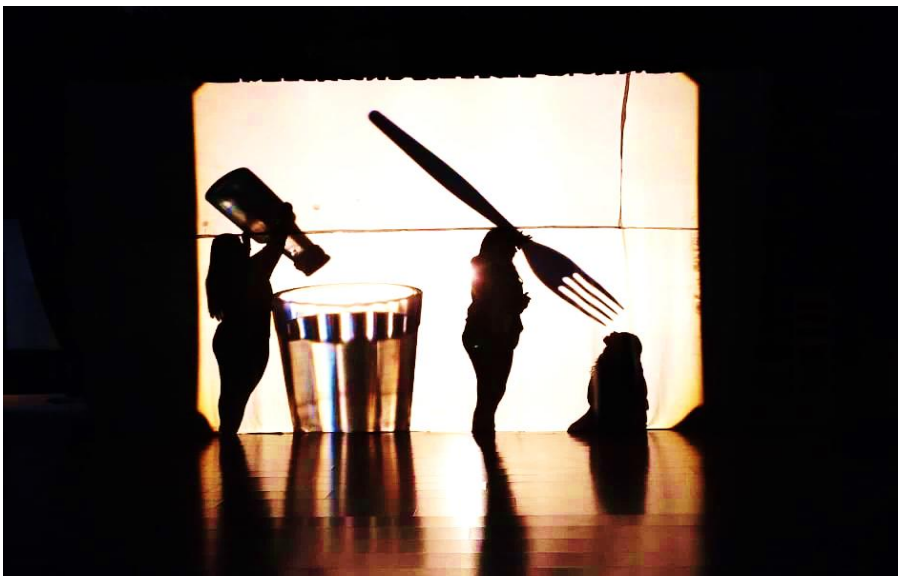

Foto: Fernanda Arce (2024).

Por outro lado, o uso de criações da literatura, como poemas e narrativas, atravessa múltiplas preocupações, como o trabalho sustentado e transversal das habilidades de leitura, compreensão, reflexão e pensamento abstrato, que constituem diretrizes declaradas pelos documentos curriculares do Brasil e do Chile. Neste momento, vale a pena voltar ao que é indicado pelas bases de ambos os países, as quais indicam que "[...] o componente curricular Arte lev[a] em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance" (Brasil, 2018, p. 196).

A esse respeito, a professora brasileira Fernanda Arce expressa que a literatura é uma parte fundamental de suas criações didáticas, para as quais prefere as linguagens da crônica e dos textos teatrais mesmos. Nas suas palavras:

> Eu curto muito trabalhar com crônicas pequenas. Pequenas, que eles podem ler e eles podem criar uma pequena cena, mas tem uma coisa que eu adoro fazer, que é trabalhar com texto teatral. Diretamente? Direto. Daí o que eu faço com o texto teatral? Principalmente com o primeiro e o segundo ano, eu pego o texto teatral, às vezes tal qual ele é, e divido em pedaços e cada grupo fica

Volume 2026
ISSN 2319-0868

> com um pedaço. O pedaço do primeiro ato, o pedaço do segundo ato, o pedaço do terceiro e o pedaço do quarto. E daí, depois que eles leem, a gente vai conversar, quem são as pessoas que estavam ali? O que que acontece? Primeiro, quem são as pessoas, onde acontece e o que acontece? (Arce, 2024).

Revela-se, assim, a seguinte recorrência entre as práticas performativas dos seis professores de Teatro: as criações visuais, literárias e musicais ocupam um lugar referencial nos processos de transcriação trabalhados na aula de Teatro e constituem recursos que concedem liberdade para reinterpretar, reimaginando e reacendendo seu conteúdo, atualizando-o e transformando-o em algo novo e próprio, cruzando-se generativamente. Dessa forma, os professores constroem sua filosofia em torno dos processos de transcriação didática "em performance", porque é um processo transcriativo coletivo, que se desierarquiza e se corporiza em atos que visam abrir dimensões de compreensão da realidade, das identidades, dos espaços-tempos e dos vínculos entre o que existe. Na voz do professor Cristian Pessoa:

> A mesma coisa com o estímulo do texto, com a poesia. Só que, claro, quando tem um texto, a poesia nem tanto, mas um texto narrativo, por exemplo, isso é um pouco mais explícito para eles. É mais fácil de encontrar. As imagens, muitas vezes, eu percebi que a partir das imagens, muitas vezes, tem coisas mais criativas. Isso é uma coisa prática, uma coisa que eu tenho percebido na prática. O que eu estou te falando aqui não tem nenhuma comprovação científica. Nunca fiz essa investigação. Nunca li nenhum trabalho sobre isso. Mas, a partir da prática eu percebo que, muitas vezes a imagem, parece que eles vão além (Pessoa, 2024).

Nesse sentido, a desierarquização das expressões artísticas é natural, dada a colaboração e interação modificadora delas no processo de transcriação didática, em que as artes visuais, a música, a literatura, o cinema, a dança e outras manifestações são traduzidas coletivamente e trazidas para o corpo por meio de jogos, dinâmicas e exercícios.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Considerações finais: o poder desierarquizador da performance

> Tentar compreender. Este é o nosso trabalho. Assumir riscos. Transgredir. Não repetir as mesmas dicotomias, os mesmos esquemas de pensamento, as mesmas certezas. Sair do nosso lugar para, assim, vermos o que, imersos num mesmo meio, jamais conseguiríamos ver (Nóvoa, 2017, p. 15).

Por meio da análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Teatro na escola, podemos vislumbrar seu caráter performativo, porquanto subvertem rotinas, códigos e normas da escola. Tais práticas respondem de formas inusitadas, críticas e até polêmicas a determinadas performatividades tradicionais da instituição, da mão da corporificação e do trabalho em presença, questão capital nos Estudos da Performance. Nas palavras de Nóvoa, assumem riscos ao colocar o corpo em contato com outros corpos em ritos conviviais que, basicamente, desestruturam a lógica com que o corpo é tratado na escola. Transgridem pensando o processo formativo de outras formas, percorrendo discursos binários para criar, individual e coletivamente, caminhos alternativos que modificarão a linearidade dos processos, buscarão outras orientações para compreender as relações de poder e hierarquias, encontrarão formas próprias de exercer a liderança e promoverão a participação e a educação das pessoas.

Como visto, as práticas pedagógico-performativas de desierarquização/parataxe têm sua origem na ideia de que a "[...] estrutura não hierárquica contradiz esmagadoramente a tradição, que preferiu evitar a confusão e optou por um modo hipotático de conexão que rege a superordenação e subordinação dos elementos para a produção de harmonia e inteligibilidade" (Lehmann, 2013, p. 150, tradução nossa). Dessa forma, a parataxe responde de forma polivocal a construções, processos e decisões lineares organizados sob lógicas de subordinação, favorecendo outros modos de entrelaçamento dos elementos de um sistema.

O conjunto de estratégias de desierarquização pensadas — escuta performativa e sensopercepção da tonalidade afetiva; decisões didáticas; e transcriação didática em performance — mostrou como o processo de criação didática dos professores no ensino do Teatro subverte ordens, estruturas e

Volume 2026
ISSN 2319-0868

organizações normatizadas da escola tradicional. Assim, o estado vivo da criação didática descrito até aqui se concretiza nas didáticas performativas dos professores de Teatro, as quais:

> […] podem ser compreendidas como a infinidade de caminhos possíveis, criativos, mutáveis e sinérgicos, por meio dos quais um coletivo de performers — professores e alunos — desenvolve a procura de certos objetivos significativos para eles, e que comprometem a sua visão ética e estética do momento experimentado na sua realidade, sendo um conjunto dinâmico de opções ante um desafio, mais que uma proposta antecipada de como lograr a aprendizagem de uma sequência linear de competências específicas de uma disciplina (Cerda, 2024, p. 12).

Em síntese, o processo de transformação curricular promovido pelas didáticas performativas concebe a didática como criação artística que traduz currículos, servindo-se de múltiplas estratégias e movimentos sensoperceptivos de transcriação das fabulações da literatura, imaginações das artes, preceitos científicos e ideações filosóficas em instâncias que promovem a corporificação, a presença e o convívio dos estudantes-performers e do professor-performer. São percursos de tradução curricular coletiva que descrevem a atualização e restauração in situ dos currículos vivenciados pelos envolvidos, o que provoca o constante repensar das trajetórias formativas em decorrência da conexão sensorial perceptiva dos corpos.

Esse estado consiste na leitura da tonalidade afetiva da aula, que só pode ser acessada a partir do ser-estar-agir performativo. Em outras palavras, esse acesso é possibilitado pela convivência de corpos em comunicação com afetos, preceitos, humores e herança cultural em uma aula de Teatro. Portanto, é uma prática que rompe com decisões fixas, expectativas, listagens de objetivos/objetos de conhecimento e planejamentos fechados, compreendendo que nenhuma criação didática no ensino das Artes Cênicas pode ignorar a atualidade vital dos envolvidos na configuração da própria aula. É assim que os currículos são vivificados em performance.

Assim, abrir as portas para o planejamento não linear e para as leituras desverticalizadas das propostas curriculares, colocar em dúvida verdades pedagógicas para dar liberdade às mais diversas criações e modos de ser e conectar existências na forma de pessoas, noções, influências, ideologias e

Volume 2026
ISSN 2319-0868

currículos são vestígios das transformações que apresentam e incorporam competências adormecidas em enunciados documentais. Essas mudanças suspendem as lógicas disciplinares da escola, investem processos para testar novas possibilidades, atendem de diferentes formas aos estímulos originados em sala de aula — na forma de escuta, opinião divergente ou debate — e elaboram outros modos de fazer, ser e conviver por meio de práticas que acessam espaços intersticiais, permitindo a desconstrução das marcas neoliberais da escola.

No âmbito das projeções, a continuidade deste estudo prende-se com a extensão da investigação a toda a variedade de professores de Arte e outras especializações. Acredito que, embora esteja voltada para o ensino de Teatro nas escolas, a pesquisa contribui para problematizar os modos da pedagogia e agenciar com os outros modos de fazer pedagogia. Essa perspectiva se conecta com o desenvolvimento do senso de responsabilidade na formação de futuros formadores, a formação de uma atitude performativa cruzada por noções éticas, filosóficas, estéticas e políticas que consiga dialogar com o sistema escolar, mas também com o repertório de atos sociais que se reencenam, reativam e reproduzem diariamente nas escolas.

Referências:

ARCE, Fernanda. Entrevista concedida em 8 de novembro de 2024, na cidade de Porto Alegre, RS.

BARTLETT, L.; VAVRUS, F. Estudos de caso comparado. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/68636. Acesso em: 27/05/2025.

BOLÍVAR, A.; BOLÍVAR RUANO, M. R. La didáctica en el núcleo del mejoramiento de los aprendizajes: entre la agenda clásica y actual de la Didáctica. **Perspectiva Educacional, Formación de Profesores**, v. 50, n. 2, p. 3-26, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília, 2018.

BUTLER, J. **El género en disputa**: el feminismo y la subversión de la identidad. Buenos Aires: Paidós, 1990.

CERDA, L. Didática e currículo na performance de professores de teatro: um estudo comparativo em escolas do sul do Brasil e do sul do Chile. VI Conferência

Internacional de Filosofia da Educação e Pedagogia Crítica. **Anais**… Porto Alegre: EDIPUCRS, 2024.

CORAZZA, S. M. Didática da tradução, transcriação do currículo (uma escrileitura da diferença). **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 1, p. 105-122, jan. 2015.

DUARTE, B. R. **Brincadeiras populares como práticas pedagógico-performativas de desfolclorização**: um estudo entre brincantes, professoras e crianças na educação infantil em Alagoas, Brasil. 2021. 301 f. Orientador: Gilberto Icle. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

DUBATTI, J. **El convivio teatral**: teoría y práctica de Teatro Comparado. Buenos Aires: ATUEL, 2003.

FABIÃO, E. Entre. In: BONFITTO, Matteo. **Entre o ator e o performer**: alteridades, presenças, ambivalências. São Paulo: Perspectiva; Fapesp, 2013. p. XIII-XVIII.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 2002. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25924. Acesso em: 10/04/2022.

GREISCH, J. **Ontologie et temporalité**: Esquisse d'une interprétation intégrale de Sein und Zeit. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

HEIDEGGER, M. **Being and time**. Translation: John Macquarrie & Edward Robinson. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1962.

ICLE, G.; BONATTO, M. T. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, 2017.

LEHMANN, H. **Teatro posdramático**. Madrid: CENDEAC, 2013.

LIGIÉRO, Z. Perspectivas culturais dos estudos da performance. **O percevejo: revista de teatro, crítica e estética**, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, 2003.

MASSEY, D. A global sense of place. **Marxism Today**, v. 38, p. 24-29, jun. 1991.

MAXWELL, J. **Qualitative research design**: an interactive approach. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. 2017. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 51, p. 13-31. https://doi.org/10.34626/esc.vi51.82.

REVISTA DA FUNDARTE

PAZ, L.; ICLE, G. Currículo-documento, currículos-performance. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 18, p. 1-18, 2019.

PESSOA, Cristian. Entrevista concedida em 16 de outubro de 2024, na cidade de Canoas, RS.

PIRES, I.; ICLE, G. Atenção performativa como estratégia pedagógica no ensino de teatro. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 56, n. 56, p. 1-19, 2023. Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1216. Acesso em: 13/12/2024.

POLTI, V. Escucha performativa y artivismo (trans)feminista: LASTESIS y sus resonancias sono-corpo-políticas. **Estudios Curatoriales**, n. 13, 21/12/2021.

RAVELLO, Mara. Entrevista concedida em 25 de abril de 2024, na cidade de Porto Alegre, RS.

REYES, Pedro. Entrevista concedida em 24 de junho de 2024, na cidade de Temuco, La Araucanía, Chile.

SCHECHNER, R. **Performance studies**: an introduction. London: Routledge, 2002.

TAYLOR, D. **Performance**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2023.

VIEL, Gianina. Entrevista concedida em 6 de agosto de 2024, na cidade de Puerto Montt, Los Lagos, Chile.

Recebido em: 17/11/2025.
Aceito em: 24/11/2025.
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Luciano Cerda-Silva
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil. É professor-artista em escolas e universidades do Chile. Bolsista CAPES para estudos de doutorado internacional via Programa Becas Brasil PAEC OEA-GCUB (Convocatória 001/2020).
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-1403-9451
E-mail: lucianocerdasilva@gmail.com

CERDA-SILVA, Luciano; ICLE, Gilberto. DESIERARQUIZAÇÕES PERFORMATIVAS NO ENSINO DO TEATRO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES (AS) NO BRASIL E NO CHILE. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-26.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Gilberto Icle
Professor permanente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, RS, Brasil, e do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. É Bolsista de Produtividade do CNPq.

ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7961-4782
E-mail: gilbertoicle@gmail.com

Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional. Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte. Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/

CERDA-SILVA, Luciano; ICLE, Gilberto. DESIERARQUIZAÇÕES PERFORMATIVAS NO ENSINO DO TEATRO: UM ESTUDO DE CASO COM PROFESSORES (AS) NO BRASIL E NO CHILE. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 1, Ano 2026, p. 1-26.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br