

VOL V

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL V

POR PALAVRAS E GESTOS A ARTE DA LINGUAGEM

Mauriceia Silva de Paula Vieira
Patrícia Vasconcelos Almeida
(Organizadoras)



EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição- Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comercial. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisângela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Mauriceia Silva de Paula Vieira Prof. ^a Dr. ^a Patrícia Vasconcelos Almeida
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, *Universidade Federal da Grande Dourados*
Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Carlos III de Madrid, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, *Universidade Estadual do Maranhão*
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, *Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal*
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, *Universidade de São Paulo*
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, *Universidade Federal de Roraima*
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México*
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca, Espanha*
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República, Uruguay*
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara, México*
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona, Espanha*
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, *Universidade Federal do Triângulo Mineiro*
Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, *Instituto Politécnico da Guarda, Portugal*
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, *Universidade São Francisco*
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura, Peru*
Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof. Dr. Ivan Amaro, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro*
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío, Chile*



Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, USA
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
 Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
 Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
 Prof.ª Dr.ª Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría"*, Cuba
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
 Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P832 Por palavras e gestos [livro eletrônico] : a arte da linguagem vol V / Organizadoras Patricia Vasconcelos Almeida, Mauriceia Silva de Paula Vieira. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

Edição bilingue

ISBN 978-65-87396-43-9

DOI 10.37572/EdArt_160821439

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Vieira, Mauriceia Silva de Paula.

II. Almeida, Patricia

CDD 469

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

O volume V do livro *“Por Palavras e Gestos: A arte da Linguagem”* se organiza a partir da seleção de textos que trilham diferentes vertentes teóricas e que apresentam como ponto de convergência a linguagem em suas múltiplas formas e dimensões. Em sua constituição, os trabalhos versam sobre a música, a dança, o cinema, a escultura, entre outros temas, lastreados em diferentes manifestações culturais. Os textos apresentam ainda, análise de obras clássicas e/ou consagradas, trazendo reflexões que contribuem sobre a arte da palavra. Em uma obra cujo foco são as diferentes manifestações da linguagem, as investigações sobre o discurso têm seu lugar e estão circunscritas à metáfora, à sátira e aos discursos presentes nas redes sociais.

Este volume também concede espaço a discussões sobre a língua e sobre o ensino, não só em uma perspectiva teórica, mas levando em consideração um panorama de formação de professores e de pesquisadores. Com a publicação deste volume, esperamos contribuir para que estudiosos e interessados pelas múltiplas nuances da linguagem possam refletir sobre as temáticas abordadas.

Mauriceia Silva de Paula Vieira

Patricia Vasconcelos Almeida

SUMÁRIO

A ARTE E SUAS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES

CAPÍTULO 1.....1

LA OBRA DE MILO LOCKETT EN LA PRODUCCIÓN DE OBJETOS COMERCIALES Y EL DISEÑO INDUSTRIAL (2013-2016)

[María Melania Ojeda Snaider](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214391

CAPÍTULO 2..... 19

OS DESENHOS DE JORGE MARTINS: UM DESAFIO INCONSCIENTE E UMA AVENTURA DA CONSCIÊNCIA

[Luís Filipe Salgado Pereira Rodrigues](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214392

CAPÍTULO 3.....28

NUDAC: SIMBOLISMO, MAGIA, HISTORICIDADE, MISTIÇAGEM E SUA RELAÇÃO SOCIAL NOS PASSOS DE UMA PAIXÃO

[Maria do Céu de Souza Sampaio](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214393

CAPÍTULO 4.....42

DE LA LÍNEA A LAS ESCULTURAS HABITABLES. LUIS CASABLANCA

[Mar Garrido Román](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214394

CAPÍTULO 5.....52

(SIMULACROS) LOS IMPOSIBLES DEL VOCABULARIO EXPOSITIVO A TRAVÉS DE JAGNA CIUCHTA

[Gonzalo José Rey Villaronga](#)

DOI 10.37572/EdArt_1608214395

CAPÍTULO 6.....	59
DIMENSÕES INOVADORAS DO TEATRO-EMPRESA NA COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL	
Luiz Fernando Milani	
DOI 10.37572/EdArt_1608214396	
CAPÍTULO 7.....	72
ADAPTACIÓN DE LA PRENSA ESPECIALIZADA EN MÚSICA CLÁSICA A INTERNET	
Esther Martín Sánchez-Ballesteros	
DOI 10.37572/EdArt_1608214397	
CAPÍTULO 8.....	97
LUZ, CÂMERA, TRADUÇÃO: OS PROCESSOS TRADUTÓRIOS NA LEGENDAGEM E NA DUBLAGEM DE UM FILME ANIMADO EXIBIDO NO BRASIL	
Ana Vitória Silva dos Santos	
Silvia Malena Modesto Monteiro	
DOI 10.37572/EdArt_1608214398	
CAPÍTULO 9.....	109
REFLEXÕES HISTÓRICAS E RELIGIOSAS DE LITERATURA E CELIBATO A PARTIR DE “O CRIME DO PADRE AMARO” DE EÇA DE QUEIRÓS	
Diego Lopes dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_1608214399	
CAPÍTULO 10.....	123
JUAN L. ORTIZ Y EL CANTO DEL GRILLO: DERIVAS, DEMARCACIONES, CARTOGRAFÍAS	
Fabián Humberto Zampini	
DOI 10.37572/EdArt_16082143910	
CAPÍTULO 11.....	131
<i>THE LORD OF THE RINGS</i> Y SU LUGAR EN PEGASUS LOS AVATARES DE UNA POÉTICA	
María Inés Arrizabalaga	
DOI 10.37572/EdArt_16082143911	

LINGUA E DISCURSO: DO ENSINO À PESQUISA

CAPÍTULO 12139

LOS MEMES: EL DISCURSO SATÍRICO DE NUESTROS TIEMPOS

[Citlaly Aguilar Campos](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143912

CAPÍTULO 13155

AS MÃOS COMO METÁFORA NA ANÁLISE DE DISCURSO

[Francisco Antonio Romanelli](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143913

CAPÍTULO 14172

REDES SOCIAIS E EFEITO NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

[Enrique Agustín Ruiz Flores](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143914

CAPÍTULO 15195

ENUNCIACÃO E GRAMÁTICA: O VERBO COMO SUPORTE PARA O ESTUDO DA TOPE

[Andreana Carvalho de Barros Araújo](#)

[Deislandia de Sousa Silva](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143915

CAPÍTULO 16207

EN TORNO A ALGUNOS DEBATES DEL LATINOAMERICANISMO ENTRE LOS AÑOS '80 Y '90. UNA POLÍTICA DE LA LENGUA CRÍTICA

[María José Sabo](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143916

CAPÍTULO 17217

PREPARANDO NOVOS PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): ALGUMAS PERCEPÇÕES DE UM CURSO ESPECÍFICO

[Gutyerlle de Sousa Araújo](#)

DOI 10.37572/EdArt_16082143917

CAPÍTULO 18	231
FORMAÇÃO DOCENTE: PARÂMETROS E DESAFIOS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE ATUAL	
Heliud Luis Maia Moura	
DOI 10.37572/EdArt_16082143918	
CAPÍTULO 19	244
MULTILETRAMENTOS E ENSINO: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS PRESENTES NAS CANÇÕES DE RAP	
Nathan Fernandes Silva	
Mauriceia Silva de Paula Vieira	
DOI 10.37572/EdArt_16082143919	
CAPÍTULO 20	260
O ESPAÇO VAZIO E O TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR	
Fernando Freitas dos Santos	
DOI 10.37572/EdArt_16082143920	
CAPÍTULO 21	273
SETE ANOS DE INVESTIGAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS PERCURSOS DO PRIMEIRO MESTRADO EM GESTÃO ESTRATÉGICA DAS RELAÇÕES PÚBLICAS EM PORTUGAL	
Mafalda Eiró-Gomes	
Ana Raposo	
César Neto	
DOI 10.37572/EdArt_16082143921	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	288
ÍNDICE REMISSIVO	289

CAPÍTULO 20

O ESPAÇO VAZIO E O TEATRO NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de submissão: 05/05/2021

Data de aceite: 24/05/2021

Fernando Freitas dos Santos

<http://lattes.cnpq.br/3805872567831063>

RESUMO: O presente artigo apresenta uma prática teatral realizada no primeiro semestre de 2015 com estudantes de faixas etárias que variam dos sete aos doze anos em uma escola de Florianópolis, Santa Catarina. Destaca-se que este estudo integra minha pesquisa de mestrado que visa traçar aproximações entre alguns dispositivos pedagógicos de Peter Brook e o trabalho com a linguagem teatral em contextos educacionais. No entanto, para este artigo, focarei apenas na análise e descrição de uma prática intitulada “Fotografias do Vazio”. A referida atividade foi realizada já no final do processo de pesquisa de campo que ocorreu ao longo de cinco meses e baseia-se principalmente na noção de “espaço vazio” do encenador inglês. Dado que tal noção visa instaurar um campo desafiador para o jogo e provocador do músculo da imaginação, a prática teatral que aqui será descrita demonstra que é possível fazer com que um lugar usual seja observado de maneira extraordinária, pois, ao carregar consigo um substrato lúdico é capaz de despertar a

sensibilidade do olhar e aguçar a percepção do aluno. Para tanto, além do material bibliográfico de Peter Brook (2011, 2000), autores como Carmela Soares (2010), Flavio Desgranges (2011), Marcia Pompeo Nogueira (2015), Beatriz Angela Viera Cabral (2006), Vigotski (2009), dentre outros, contribuem para o processo de análise teórico-crítica da atividade teatral em questão.

PALAVRAS-CHAVE: Prática teatral. Contexto educacional. Peter Brook.

EMPTY SPACE AND THEATER IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: This article presents a theatrical practice held in the first half of 2015 with students from the age groups ranging from seven to twelve years in a school in Florianópolis, Santa Catarina. It is noteworthy that this study is part of my master's research that aims to trace approximations between some pedagogical devices of Peter Brook and the work with theatrical language in educational contexts. This article, I will focus only on the analysis and description of a practice called “Photographs of the Void”. This activity was carried out at the end of the field research process that took place over five months and is mainly based on the notion of “empty space” by the English director. This notion aims to establish a challenging field for the game and provoking the imagination, the theatrical practice that will be described here

demonstrates that it is possible to make a usual place be observed in an extraordinary way, because, when carrying a playful substrate, it is able to awaken the sensitivity of the look and sharpen the student's perception. Therefore, in addition to the bibliographic material by Peter Brook (2011, 2000), authors such as Carmela Soares (2010), Flavio Desgranges (2011), Marcia Pompeo Nogueira (2015), Beatriz Angela Viera Cabral (2006), Vigotski (2009), among others, contribute to the process of theoretical-critical analysis of the theatrical activity in question.

KEYWORDS: Theatrical practice. Educational context. Peter Brook.

1 INTRODUÇÃO

A prática teatral que será descrita ao longo das próximas páginas ocorreu no ano de 2015 em uma escola localizada em uma região afastada da área metropolitana de Florianópolis, Santa Catarina. Atuei como professor de teatro durante cinco meses dentro dessa unidade escolar. As aulas aconteciam uma vez por semana com duração de uma hora e quarenta e cinco minutos. Havia quatro turmas de alunos em faixas etárias que variavam dos sete aos doze anos de idade. Os estudantes aprovados com restrição participavam obrigatoriamente das aulas. Também havia aqueles que frequentavam as aulas por vontade própria, ou, então por escolha dos pais que precisavam trabalhar e não tinham com quem deixar os filhos.

É importante ressaltar que o trabalho com a linguagem teatral desenvolvido com os alunos no decorrer dos cinco meses integrou minha pesquisa de campo realizada no período de estudo do meu mestrado que visava traçar aproximações entre a prática de Peter Brook como diretor teatral e a mediação do professor de teatro em contextos educacionais. Evidentemente, é inviável a transposição literal do trabalho do diretor inglês para a escola. Meu foco de pesquisa não consistiu em reproduzir a prática de Brook. Interessava-me por aspectos pedagógicos presentes em processos conduzidos por Peter Brook, pois me moviam e ainda movem, como professor e pesquisador, a pensar o trabalho com a linguagem teatral no contexto escolar.

Importa-me destacar que uma das preocupações de Peter Brook em seu ofício de diretor destina-se ao aprimoramento de habilidades técnicas do ator. Isso fica evidente pelas constantes abordagens, por ele traçadas, sobre a necessidade de intenso treinamento físico a fim de que o ator desenvolva alta qualidade técnica em seus movimentos. Ele pontua que “um corpo destreinado é como um instrumento musical desafinado, em cuja caixa de ressonância há uma barulheira confusa e dissonante de ruídos inúteis (...)” (BROOK, 2011, p. 18). Por isso, considera que o corpo do ator como instrumento de trabalho do fazer teatral necessita de constantes treinamentos físicos para atingir uma apurada destreza e capacidade técnica.

Nota-se, então, um nítido contraste entre o objetivo do trabalho que Peter Brook desenvolve em relação à finalidade do teatro em contextos educacionais, dado que nestes o trabalho não se destina a ter como foco o treinamento e a formação de atores. Contudo, em minha pesquisa de mestrado (defendida em 2016), estabeleci aproximações entre esses dois universos que, embora tenham objetivos distintos, dialogam com uma mesma linguagem: o teatro.

Alguns dispositivos pedagógicos de trabalho de Peter Brook foram analisados e me inspiraram a olhar para o teatro na escola. No entanto, para este artigo, focarei somente em uma das atividades realizadas com os estudantes tendo como aporte teórico a concepção de “espaço vazio” de Peter Brook.

2 FOTOGRAFIAS DO VAZIO

Nos encontros realizados com os estudantes sempre buscava delimitar a área do jogo com a intenção de ampliar a percepção dos estudantes e intensificar seus olhares. Meu objetivo era que eles compreendessem que não se tratava de uma área banal, mas sim de um espaço que potencializa a imaginação para ser explorado de maneira lúdica. Além disso, utilizando as palavras de Carmela Soares (2010, p. 161), ao enquadrar a área de jogo “o espaço deixa de ser percebido como um lugar comum, indiferente, e passa a ser observado segundo suas qualidades estéticas, transformando-se agora em signo produtor de uma possível teatralidade”.

Para que essa teatralidade fosse intensa e acentuada, preferi iniciar os trabalhos dentro de um pequeno campo de enquadramento, pois tinha receio, ao delimitar uma grande área de jogo, que os alunos ficassem assustados, tímidos e temerosos. Meu intuito era que, paulatinamente, os estudantes conquistassem o espaço de jogo para a ele dar a arquitetura que a imaginação sugerisse. Diante disso, não obrigava ninguém a jogar e isso acarretava para mim o desafio de suscitar o entusiasmo dos alunos para entrar no jogo. Como esclarece Peter Brook (2011, p. 4), é desafiador jogar em um “espaço vazio”, pois na qualidade de “puro e virgem” está pronto para receber um “fenômeno novo” e uma “experiência original”. Penso que, no tocante ao ensino de teatro na escola, o sentido de “fenômeno novo” e “experiência original” não diz respeito a preencher o espaço do jogo com algo inédito, raro e jamais visto.

A pressão em busca do novo e do original gera muita racionalização, impede a escuta dos impulsos interiores e, com isso, suprime a espontaneidade. Por esse motivo, objetivava que os alunos não se autflagelassem com a expectativa de ineditismo, afinal, baseado em Vigotski (2009), não é possível fazer algo puramente inédito. O sentido de “novo” e “original”, para o autor bielo-russo, só é possível a partir de uma atividade “combinatória”,

ou seja, elementos já conhecidos são combinados e reorganizados. Portanto, desejava que os alunos ocupassem o “espaço vazio” a partir da reelaboração de algo vivenciado e dos signos assimilados, para aí, então, representar algo novo. A “experiência original” e o “fenômeno novo” que julgo coerente para o ensino do teatro na escola implica num processo “combinatório” que não bloqueia a imaginação, não nega os impulsos interiores e faz da racionalização excessiva uma grande inimiga. O sentido de “novo” e “original”, nesse caso, refere-se ao surgimento da “centelha de vida” que motivada pela espontaneidade é capaz de “desinventar” as coisas com “despropósitos”, gerando, assim, uma grande “explosão”.

Voltando à questão desafiadora que é jogar em um “espaço vazio”, supus que a delimitação de um pequeno campo de jogo não intimidaria tanto os alunos. Além disso, via a sala de aula como o único lugar favorável para ocorrer as aulas, pois dentro dela era mais difícil haver interferências externas. e, assim, eu conseguiria manter o controle para mediar as atividades de modo mais eficaz. É exatamente isso. Eu não me enganei quando escrevi “manter o controle”, pois mesmo que de forma inconsciente, era isso o que eu queria. Às vezes até tinha vontade de sair da sala de aula para fazer do pátio da escola um espaço de jogo. Contudo, o receio das coisas fugirem do meu alcance, o medo do imprevisível e a visão empobrecida e ingênua de que o “espaço vazio” somente poderia ser uma área de jogo sem qualquer coisa dentro dela (como por exemplo árvores, cadeiras sucateadas, dentre outros objetos) me faziam permanecer na sala de aula para desenvolver as atividades.

O mais curioso é que ao refletir sobre a minha prática e ao notar o meu medo pelo imprevisível, percebo que o que eu mais desejava ensinar para os alunos era o que eu mais precisava aprender. Como bem assinala Carmela Soares (2010, p.110), era importante que eu agisse como um “professor-jogador” e, para tal, era imprescindível perceber que na relação pedagógica “(...) o que vale é o presente, as circunstâncias que se manifestam e a possibilidade de transformar os estímulos que surgem no decorrer da aula em situação de jogo”. Entretanto, do alto do meu púlpito, não me colocava como “professor-jogador”, pois tinha dificuldade de me abrir para o acaso e também tinha medo de não saber lidar com os acontecimentos inesperados. Mal sabia que, provavelmente estava perdendo inúmeras situações de jogo. Por isso, identifico que eu era um dos que mais precisava desenvolver a capacidade de jogo. Percebo também que podia ter me arriscado mais e ter saído da minha “concha mecânica”.

Faço esses apontamentos porque certo dia, na penúltima semana da pesquisa de campo, resolvi me arriscar. Decidi experienciar junto com os alunos outra configuração de “vazio”. Elaborei uma aula inspirada numa atividade teatral que foi coordenada pela professora Dra. Marcia Pompeo Nogueira a partir da proposta estética e educacional do grupo de teatro Ventoforte. Vou, agora, explicar brevemente os encaminhamentos

dessa atividade que está descrita, e foi onde eu tive acesso, em um dos capítulos do livro *Ventoforte no teatro em comunidades* (2015) cuja autoria é de Marcia Pompeo Nogueira.

A atividade ocorreu na escola pública do Canto da Lagoa, bairro de Florianópolis/SC, com um grupo aproximadamente de quinze estudantes com idades entre 8 e 12 anos. Para discutir as transformações que vinham ocorrendo na comunidade, a prática realizada consistiu em explorar os “caminhos de ontem e os caminhos de hoje do Canto da Lagoa”. Máquinas fotográficas de papelão foram construídas para “fotografar” uma estrada que, localizada em frente à escola, cruzava um morro íngreme. A estrada foi escolhida pelos alunos como o lugar que melhor representava o “caminho de hoje” da comunidade. Ela apresentava as seguintes características:

De longe se identificava esta estrada como uma ferida marrom nos morros verdes da Lagoa. Os terrenos em torno desta estrada estavam sendo loteados. A polêmica em torno desta estrada estava mobilizando setores desta comunidade: interesses especuladores estavam sendo denunciados por ecologistas da comunidade. A estrada, que era absolutamente irregular, foi aberta por máquinas que, derrubando árvores centenárias, invadiam uma área de preservação. (NOGUEIRA, GOMES, 2015, p. 42-3).

Segundo o relato de Marcia Pompeo Nogueira e Andrea Gomes (2015, p. 43), “depois de construir as ‘máquinas fotográficas’ de papelão, todas muito enfeitadas, saímos com o grupo todo da escola para fotografar a estrada irregular. Tudo era fotografado”. Para as pesquisadoras, o trabalho a partir das “fotografias” das máquinas feitas artesanalmente pelas crianças permitiria uma observação intensificada de alguns detalhes que passam despercebidos no cotidiano e, ainda, possibilitaria um olhar para o presente e o passado da comunidade.

Após o percurso pela estrada do Canto da Lagoa o grupo voltou para escola e lá as fotos foram reveladas, ou seja, foram materializadas em desenhos. A sequência dessa atividade consistiu em entrevistas com um ambientalista para discutir acerca da estrada irregular que havia sido fotografada e dias depois em um novo passeio pelo Canto da Lagoa, mas dessa vez para identificar e “fotografar” aspectos do passado da comunidade, caracterizado pelo grupo como “caminhos de ontem”. As fotos foram “reveladas” e, diferentemente da primeira vez, algumas delas foram ampliadas em um papel e coloridas com tinta. A atividade resultou na elaboração de improvisações teatrais que, a partir das fotos, focalizaram “o Canto de ontem e o Canto de hoje” (NOGUEIRA, GOMES, 2015).

Pois então, essa foi a atividade que quando li me inspirou a pensar o “espaço vazio” sob uma outra dimensão e me encorajou para, junto com os alunos, prová-la. Para tanto, elaborei uma aula que intitulei de “fotografias do vazio”. Nela os estudantes teriam que construir suas máquinas fotográficas e posteriormente seriam divididos em trios. Cada trio escolheria algum lugar da escola para nele trazer uma nova dimensão espacial. Faríamos,

portanto, um passeio pelos diversos locais da escola, e os trios, como guias, teriam que conduzir o grupo que, com suas máquinas fotográficas, registraria o que lhe despertasse a atenção e parecesse conveniente. A regra era que ao menos uma foto fosse tirada para que no final do passeio pudéssemos revelá-la por meio de uma folha A4, lápis de colorir e giz de cera. Esses materiais seriam aliados a um elemento primordial: a imaginação em exercício.

Quando cheguei na sala de aula expliquei aos alunos como seria a atividade daquele dia. Disse a eles que faríamos um passeio por vários lugares, mas antes era preciso fazer máquinas fotográficas. Prontamente e com bastante empolgação, em todas as turmas, eles começaram a fazê-las.

Fig. 1 – Criação das câmeras fotográficas



Fonte: arquivo pessoal do autor

Quando as máquinas ficaram prontas dei um tempo para que os guias escolhessem um local da escola e decidissem a configuração e a forma que ele ganharia. Deixei claro, desde o início, que em cada passeio eu e todo o restante do grupo seríamos visitantes. Portanto, era de responsabilidade dos guias a organização das pessoas e a explicação das regras de funcionamento do lugar em visitação. Antes de sair da sala de aula já deixei estabelecida a ordem dos guias e, assim, a cada término da exploração de um local, os novos guias teriam que assumir o comando da expedição.

Desde a saída da sala já fiquei bastante impressionado com o envolvimento e a animação dos alunos de todas as turmas com a atividade. Os visitantes, atentos e curiosos para saber o lugar que conheceriam, ficavam   espreita com suas máquinas para que nenhuma imagem fosse perdida. Já os guias, conscientes de suas responsabilidades, explicavam cuidadosamente as indicações do lugar que seria por todos conhecido.

Em uma das turmas, por exemplo, o engajamento dos estudantes foi algo surpreendente. A turma era sempre muito barulhenta e agitada, mas desde o momento em que a expedição foi iniciada, a concentração e o comprometimento dos alunos pela atividade foi admirável. Os primeiros guias, dentre eles o garoto que relatei no início desse capítulo ter dificuldade de lidar, nos levaram para a quadra de areia. Antes de nela entrar, eles explicaram que se tratava de um zoológico e que era preciso falar baixo para não assustar os animais. O grupo de visitantes, em fila, ouvia atentamente as explicações dos guias. O que mais me impressionava era vê-los ressignificando os objetos que lá estavam em animais do zoológico: postes se transformaram em girafas, o chinelo de um dos guias se converteu em um filhote de tucano e a rede de vôlei na jaula dos leões.

Na sequência, os novos guias decidiram nos levar para o campo de futebol da escola que na verdade se tratava de um terreno cheio de armadilhas. Ali pudemos vivenciar uma grande aventura: atravessamos ponte móvel sobre um abismo, escalamos montanhas, mergulhamos nas profundezas do mar e percorremos um pântano cheio de crocodilos.

Fig. 2 - Travessia da "ponte móvel".



Fonte: arquivo pessoal do autor

Eu, no papel de visitante, jogava junto com os alunos e buscava seguir minuciosamente as recomendações dos guias. Pude perceber em certos momentos que os estudantes me olhavam incrédulos, pois pensavam que eu me recusaria a acompanhá-los em determinados obstáculos. Quando passei embaixo de “arames farpados”, e para isso rastejei pelo chão, eles se divertiram muito e falaram uns para os outros: “Olha o professor! Ele também está fazendo”.

Notei que minha presença no jogo estimulava ainda mais os estudantes. Nesse aspecto, conforme afirma Flávio Desgranges (2011, p. 98), quando o professor, vez ou

outra, participa do jogo “uma relação diferente se estabelece, pois desmistifica a figura do coordenador no grupo, aproximando-o dos demais integrantes, que se sentem mais à vontade para jogar” (DESGRANGES, 2011, p.98).

Compreendo o espanto dos alunos ao me verem participando do jogo, pois até o presente momento eu somente os observava. Assim como Peter Brook (2000) aponta a importância do diretor deixar sua tribuna para arriscar-se nos exercícios junto com os atores, percebi naquele instante o valor de uma postura, por parte do professor, que parece ser irrelevante, mas que na verdade é de extrema significância. É significativa para que a relação professor-aluno seja intensificada. É significativa para estimular a turma a jogar. É significativa porque implica em um ato ético, afinal, se desejo que os alunos se lancem no campo do jogo, por que eu, professor, me distancio e me nego a ele?

É importante salientar que a entrada do professor no jogo não é para mostrar ao aluno o que e como fazer, ao contrário disso, como mencionado acima, é para fortalecer a relação com todos da turma, estimulá-los a participar da atividade e desmistificar a imagem do professor que sempre ensina do alto de seu púlpito.

Em uma das turmas a partir do enquadramento dos arredores da escola como área de jogo, conhecemos um museu repleto de coisas exóticas. Graças à ação de “desinventar” um poste de luz, vimos um dinossauro empalhado. Além dele, como nos mostra a imagem abaixo, havia também um ovo de baleia voadora.

Fig. 3 - O “ovo de baleia voadora” sendo apresentado pelo guia.



Fonte: arquivo pessoal do autor

Ainda durante o passeio com essa turma, o olhar extraordinário para uma árvore nos ajudou a conhecer a estrutura de um foguete. Foram vários os detalhes apresentados pelos guias. Já nós, os visitantes, fazíamos inúmeras perguntas sobre a base espacial, o método de construção do foguete e o planeta que ele estava destinado a aterrissar.

Fig. 4- Momento da apresentação do “foguete”



Fonte: arquivo pessoal do autor

No decorrer do passeio, lá estava eu com a câmera de papel que havia construído em uma das mãos para que com a outra pudesse fazer uso do celular para fotografar toda a movimentação dos alunos. Porém, em um determinado momento, um deles me alertou que somente a câmera que havia feito com eles na sala de aula era capaz de fotografar o que estávamos imaginando. Perplexo e encantado com o posicionamento do aluno ao questionar minha postura, guardei imediatamente o celular.

Naquele instante ele me fez notar que ao fazer uso da câmera do celular eu até conseguiria anexar nessa pesquisa imagens como a dos garotos em cima da árvore, do estudante com um pedaço de concreto na mão e da menina caminhando pela linha do campo de futebol. No entanto, a câmera do celular jamais conseguiu captar a imagem dos astronautas dentro do foguete, do guia com o ovo da baleia voadora nas mãos e da travessia da garota pela ponte móvel. Aprendi, portanto, que embora o celular tenha inúmeras funções de captura de imagem, ele ainda não é capaz de registrar “despropósitos”.

Além desse aprendizado, passei também a compreender que a noção de “espaço vazio” não diz respeito somente a uma área de jogo sem absolutamente nada em seu interior. Aprendi que é possível olhar para o campo de futebol, para quadra de areia e para os arredores da escola como um “espaço vazio”. Nele, diferentes cores, volumes e dimensões podem vir à tona. Contudo, isso só acontece quando o “músculo da imaginação” é colocado em exercício.

Ainda interessa-me sinalar outro aprendizado que, movido pela atividade “fotografias do vazio”, pude ter com os estudantes. Durante o nosso passeio conhecemos lugares como: lago congelado para patinar, prisão de extraterrestres, loja de brinquedos e circo com criaturas estranhas. Quando estávamos no circo, conforme nos mostra abaixo algumas imagens reveladas pelos alunos, nos foram apresentados macacos falantes, aranhas venenosas e até mesmo um monstro de dois braços e duas pernas.

Fig. 4- Fotos reveladas pelos alunos.



Fonte: arquivo pessoal do autor

Fiquei maravilhado pela força da imaginação dos alunos e também pelo engajamento deles no jogo. Até que, repentinamente, um dos guias, bastante animado, grita: “É hora do lanche!”. Seu aviso foi prontamente escutado por todos que saíram correndo, exceto eu, que fiquei ali por alguns segundos, decepcionado ao perceber que os estudantes estavam mais preocupados com a hora do intervalo do que com a atividade em si. Entretanto, após minha inércia de breves segundos, olhei para o relógio e vi que ainda faltavam cerca de 25 minutos para a hora do lanche. Naquele momento fiquei bastante irritado e fui ao encontro deles para ordenar que fossem imediatamente para a sala de aula. Enquanto caminhava já pensava no sermão para adverti-los.

Contudo, no caminho para a sala de aula, vi que os alunos, ao invés de terem ido para o local onde é servido o lanche, encontravam-se no pátio da escola. Organizados pelos guias do circo, estavam todos segurando folhas de árvores. O guia ao me ver, pediu para que eu fosse ao final da fila e, com duas folhas de árvore em mãos, perguntou: “Você prefere sanduíche de presunto ou de frango?”.

Não consigo expressar com palavras o que senti naquele momento. Encostado na parede, ao final da fila, uma forte lembrança me veio à revelia. Visualizei a imagem de uma professora que tive nos anos iniciais da escola. Tinha medo dela que era sempre muito áspera e ríspida. Certa vez, com dificuldade de resolver uma operação matemática que jamais me esqueço ($10+6=?$), ela me disse aos gritos: “Você vai permanecer aqui dentro da sala de aula até o final do ano se não conseguir resolver essa continha que até mesmo meu neto é capaz de solucionar”. Via meus amigos, após terem encontrado o resultado da conta, saírem da sala para brincar. Já eu, anestesiado pelo pavor de ficar o resto da minha vida com aquela “bruxa” dentro da sala de aula, era incapaz de pensar e de resolver qualquer tipo de problema.

A professora fazia com que não tivesse a menor vontade de ir para a escola. Por várias vezes, ao perceber que a hora de ir para o colégio se aproximava, começava a chorar. Minha mãe sempre me perguntava o motivo, mas eu não conseguia responde-la, apenas chorava. Para tentar não ir à escola, me delongava no banho, demorava para me arrumar e caminhava bem devagar. Era pavoroso saber que passaria toda a tarde com aquela mulher.

Portanto, quando todas essas imagens explodiram em minha mente, olhei para os alunos que, entusiasmados, comiam seus sanduíches, e disse a mim mesmo que não poderia ter as mesmas atitudes que essa minha professora. Passado, presente e futuro coexistiram naquele momento. A figura daquela mulher insensível me fez perceber que talvez estivesse reproduzindo o seu comportamento e, naquele instante, lançou meu olhar para o futuro projetando a imagem de um professor que eu não desejava ser. Pude, então,

sentir a presença do peixe dourado e perceber as marcas que ele é capaz de deixar. Compreendi o sentido da palavra “experiência” que, como bem destaca Bondía (2002), é algo que nos toca e nos afeta.

No final da aula cada aluno escolheu uma imagem para artesanalmente ser revelada. No encontro seguinte fizemos uma exposição das fotos e em nossa avaliação, baseados nas improvisações da referida atividade, discutimos sobre dois elementos da linguagem teatral: o espaço cênico e o personagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os encaminhamentos da atividade “fotografias do vazio” verifico aproximações com o Drama. Esse método de ensino, conforme explica a professora Dra. Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006, p.11) “é uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas”. Ainda que a aula não tenha sido elaborada como um processo de Drama é possível nela identificar características semelhantes a esse método de ensino, tais como a de assumir papéis (ora como guia, outrora como visitante) e a de mergulhar em um universo ficcional.

A partir da aula “fotografias do vazio” pude perceber nos alunos um jogar espontâneo e uma escuta apurada. Constatei, também, que a minha escuta precisava ser desenvolvida, afinal, conforme relatei acima, somente eu não fui capaz de escutar, durante o jogo com uma das turmas, o aviso do guia sobre o momento do lanche. Esse foi mais um aprendizado que eles me possibilitaram durante o tempo que passamos juntos.

Importa-me ainda destacar que a noção de “espaço vazio” na prática teatral realizada atuou como um forte impulsor do “músculo da imaginação” de modo a contribuir para que no enquadramento de espaços de jogo fosse projetados diferentes imagens advindas do imaginário. Foi por meio da noção de “espaço vazio” que foi possível visitar museus, zoológicos e estação espacial. Isso implica em dizer que a ideia de “espaço vazio” possibilita que um lugar usual seja observado de maneira extraordinária, pois, ao carregar consigo um substrato lúdico, desperta a sensibilidade do olhar e aguça a percepção. Por isso, conforme destaca Carmela Soares (2010), é preciso encorajar os alunos a explorarem esse espaço como campo de experimentação a fim de “(...) tomar posse dele, torná-lo expressivo, descobrindo-se a si próprios como centro deste espaço singular através do qual a vida ganha significação” (SOARES, 2010, p. 131).

Desse modo, a noção de “espaço vazio” viabiliza um campo de jogo que se baseia no que Peter Brook (2011) chama de momento presente. Isso significa que, instaurado no

instante único do aqui-agora, o sujeito precisa estar aberto e com a escuta aguçada para as circunstâncias que cada momento exige.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência ou sobre o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-abr., 2002.

BROOK, Peter. **A porta aberta**: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Tradução de Antônio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BROOK, Peter. **Fios do tempo**. Tradução de Carolina Araújo. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.

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

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2011.

GOMES, Andrea Rihl Gomes; NOGUEIRA, Marcia Pompeo. Teatro e Educação Ambiental. In: NOGUEIRA, Marcia Pompeo. **Ventoforte no teatro em comunidade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. São Paulo: Hucitec, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Mauriceia Silva de Paula Vieira - Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação e na pós graduação. Possui experiência docente na educação básica, na formação continuada de professores alfabetizadores e de professores de língua portuguesa. Suas pesquisas se inserem nas seguintes áreas: ensino de língua portuguesa; leitura e práticas de letramentos; letramento digital e uso de tecnologias; análise linguística/semiótica em perspectiva funcionalista.

Patricia Vasconcelos Almeida - Pós doutora em Linguagem e Tecnologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora associada da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando na graduação em Letras e na pós graduação nos programas de Educação (mestrado profissional) e de Letras (mestrado acadêmico). Líder do Grupo de Pesquisa CNPq - Tecnologias e Práticas Digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras mediado pelas tecnologias digitais, tecnologia educacional, ambientes virtuais de aprendizagem.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazônia 28, 29, 35, 39

Análise de discurso 155, 157, 159, 163, 170, 171, 284

Arte 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 24, 26, 27, 29, 30, 31, 33, 34, 36, 40, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 70, 71, 112, 113, 129, 139, 142, 146, 150, 152, 154, 162, 209, 247, 248, 252, 259

C

Canções de rap 244, 245, 246, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258

Canto 85, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 264

Cartografia 123, 124, 127

Celibato 109, 110, 111, 114, 118, 119, 120, 121

Código de Direito Canônico 109

Contexto 1, 2, 15, 16, 20, 27, 30, 32, 36, 59, 63, 65, 68, 74, 105, 107, 110, 111, 115, 118, 119, 121, 143, 157, 164, 172, 173, 174, 176, 178, 183, 198, 200, 201, 202, 203, 206, 214, 223, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 239, 251, 252, 256, 260, 261, 273, 275

Contexto atual 231, 232

Contexto educacional 260

Crime do Padre Amaro 109, 110, 114, 116, 118, 120, 122

Crítica latinoamericana 207, 208, 209, 210, 211

Cultura organizacional 59, 60, 61, 62, 69

D

Dança 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 165, 248

Desenho 1, 2, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 36, 37, 38, 275, 278

Dibujo 8, 15, 42, 43, 44, 45, 46, 50, 54, 139, 150, 151

Discurso 8, 34, 35, 37, 38, 40, 62, 70, 95, 110, 127, 134, 139, 142, 144, 148, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 208, 210, 212, 216, 243, 246, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 258, 259, 281, 284

Dublagem 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108

E

Ensino de língua portuguesa 234, 238, 244

Enunciação 155, 157, 160, 161, 164, 166, 195, 199, 206, 246, 250, 252, 254, 256, 259

F

Formação de professores 217, 219, 221, 228, 229, 230, 231, 236

Formação docente 231, 232, 233, 234, 235, 238, 241, 242

Funcionamento verbal 195, 197

G

Gestão estratégica 273, 275, 276, 278, 285, 286

Gramática 136, 139, 142, 143, 144, 153, 195, 203, 219, 237, 238

H

Historicidade 28, 30, 34, 38, 39, 157, 159, 160, 161, 166, 170

I

Inconsciente 19, 22, 24, 27, 156, 159, 162, 168, 263

Inovação 59, 60, 69, 241, 287

Instituição 2, 29, 30, 109, 118, 120, 166, 241, 276

Interdisciplinaridad 42

Internet 72, 73, 77, 80, 82, 84, 87, 88, 91, 94, 140, 141, 148, 154, 174, 179, 182, 189, 190, 193, 194, 244, 245, 247, 249, 258

Investigação 19, 29, 30, 60, 109, 111, 231, 236, 273, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 283, 284, 285, 286, 287

J

Juan L. Ortiz 123, 124, 130

L

Latinoamericanismo internacional 207, 211

Legendagem 97, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 107, 108

Luis Casablanca 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51

M

Mãos 21, 27, 34, 115, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 234, 268, 269, 270, 274

Meme 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Mente-corpo 19, 21, 27

Mestrado 108, 206, 229, 230, 260, 261, 262, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 285, 286

Metáfora 19, 25, 26, 27, 47, 155, 158, 159, 162, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 198, 209, 257

Mimesis 139, 145, 146, 147

Montaje expositivo 52, 54, 57, 58

Multiletramentos 244, 245, 246, 247, 248, 251, 254, 256, 258, 259

Música clásica 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95

N

Negación 52, 57

O

Objeto de consumo 1, 2, 3, 4, 10, 16

P

Percepções 65, 217, 218, 224, 228

Periodismo especializado 72, 73, 74, 76, 93, 95, 96

Perspectivas críticas 231

Peter Brook 260, 261, 262, 267, 271

PLE 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230

Poesía 26, 38, 49, 123, 124, 125, 127, 128, 130, 133, 152, 248, 249

Póéticas 28, 30, 131, 215, 216

Políticas de la lengua crítica 207

Prática teatral 260, 261, 271

R

Redes sociales 82, 84, 88, 89, 90, 91, 139, 140, 172, 173, 174, 176, 177, 178, 179, 183, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Relaciones interpersonales 172, 173, 176, 177, 178, 183, 185, 187, 194

Relações Públicas 65, 70, 273, 275, 276, 278, 280, 281, 282, 285, 286, 287

S

Sátira 139, 142, 149, 153

Simulacro 52, 53, 56, 57, 58

T

Teatro-empresa 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70

Tesis lingüística 131, 133, 135, 136

Tradução 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 106, 107, 108, 121, 122, 160, 219, 259, 272

Traducción interlingüística 131



**EDITORA
ARTEMIS**