Organização
Robson Rosseto
Cristiane Barreto

PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS

práticas, políticas e poéticas da formação

Série Encontros
volume 7



Pedro & João editores

PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS:

práticas, políticas e poéticas da formação

Pedro & João
editores

ROBSON ROSSETO
CRISTIANE BARRETO
(ORGANIZAÇÃO)

PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS:

práticas, políticas e poéticas da formação

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Robson Rosseto; Cristiane Barreto [Orgs.]

Pedagogia das Artes Cênicas: práticas, políticas e poéticas da formação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 405p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-3020-7 [Impresso]
978-65-265-3021-4 [Digital]

1. Pedagogia das Artes Cênicas. 2. Metodologias de ensino em Artes Cênicas. 3. Formação docente. 4. Processos formativos artísticos. 5. Práticas decoloniais. I. Título.

CDD – 370/

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **9**
Cristiane Barreto
Robson Rosseto

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFOP: Mediação teatral, da cena teatral à sala de aula **11**
Ana Beatriz Ferreira Ribeiro de Souza
Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi

CORPOS DE RESISTÊNCIA E TERRITÓRIOS DE APRENDER: sobre metodologias descoloniais para elaborações do conceito de "corpo-território", entre a Aldeia e o Campo **35**
Anita Lino (Ana Paula Lino de Jesus)
Hortênsia Labiak Neves

O SOLO DE ONDE PARTE MEU VOO: da disciplina projeto de vida à aula espetáculo solo todos têm direito de voar **67**
Célio Alberto de Ávila Freitas

CONFLUÊNCIAS DO CORPO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma experiência em perspectiva festiva e corpóreo-emancipatória .. **87**
Daniel Santos Costa
Getúlio Góis Araújo

O AFETO NO FAZER TEATRAL: processos criativos e experiências coletivas **101**
Emily Sabrina Guedes Pimenta
Robson Rosseto

JOGAR NA INTERATIVIDADE COM A PLATEIA: o *hotxuá* krahô e o lúdico na improvisação em dança **119**
Ester Lago da Cunha
Alba Pedreira Vieira

ONÇA MITOLÓGICA: processo de Drama com crianças sobre biomas brasileiros ameaçados..... 141
Flávia Janiaski
Heitor Martins Oliveira
Mariene Hundertmarck Perobelli
Renata Ferreira da Silva
Wellington Menegaz

MOSTRA SKHOLÉ DE ARTES CÊNICAS: espaço de entrelaçamento da escola básica com a universidade..... 157
Heloise Baurich Vidor
Júlia Fernandes Lacerda
Túlio Fernandes Silveira

O QUE É UMA AULA? Processos pedagógicos em teatro a partir das ideias de experiência estética, afeto e invenção..... 173
Henrique Bezerra de Souza

BONECO DE LUVA E PROCESSOS CRIATIVOS COM ESTUDANTES DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... 189
Jailson Araújo Carvalho

IMPLICAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA COMO RESISTÊNCIA: cenas insurgentes em privação de liberdade..... 205
José Nildo de Souza
Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

EXISTÊNCIA EM EXPANSÃO: práticas emancipatórias no ensino do teatro..... 223
Luciana Tosta

POVOAR A ESCOLA COM TEATRO: trieiros de um professor-artista da educação básica ao ensino superior..... 241
Luiz Eduardo Rodrigues Gasperin

QUESTÕES DA PSICANÁLISE PARA PENSAR A PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS CONTEMPORÂNEAS 261
Manoel Moacir Rocha Farias Júnior

O PROFESSOR BRINCANTE E O PROFESSOR-PERSONAGEM CUIER: Cartografias Brincantes para transformar a aula e descolonizar o ensino..... 275
Marcelo Benigno

DESMONTAGEM TEATRAL COM ESTUDANTES: escuta das adolescências e análise de processos de montagem na escola . 301
Marcos Clóvis Fogaça

PEDAGOGIA GRIÔ E CULTURA DAS INFÂNCIAS NO ENSINO DE TEATRO: saberes ancestrais e práticas decoloniais 321
Mateus Santos
Cristiane Barreto

DANÇA COM CRIANÇAS EM ESPAÇOS AO AR LIVRE: saberes e fazeres do corpo-natureza..... 341
Natália Martins Gomes
Kátia Salib Deffaci

ARQUIVAR A PRÓPRIA VIDA, ENSAIAR MODOS OUTROS DE EXISTÊNCIA 355
Sidmar Silveira Gomes

DRAMA E FORMAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE: educação para um futuro humano?..... 373
Túlio Fernandes Silveira

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES 393

APRESENTAÇÃO

O presente volume dá continuidade à Série *Encontros*, publicação vinculada ao GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE. Em sua sétima edição, a coletânea reafirma o compromisso do Grupo de Trabalho com a produção, circulação e valorização de pesquisas dedicadas às relações entre artes cênicas, educação, formação, criação e políticas culturais.

Composto por 20 capítulos, este livro reúne investigações que evidenciam a amplitude e a vitalidade do campo da Pedagogia das Artes Cênicas no Brasil. Os textos aqui apresentados abordam diferentes perspectivas teóricas, metodológicas e poéticas, mobilizando questões relacionadas ao ensino do teatro, da dança, da performance, da mediação artística, da formação docente, dos processos criativos, dos currículos, das práticas escolares e não escolares, bem como dos modos de resistência e invenção que atravessam a atuação de artistas-docentes-pesquisadoras/pesquisadores.

A coletânea expressa, ainda, a diversidade de contextos, territórios e experiências que constituem o campo das artes cênicas em diálogo com a educação. Ao reunir pesquisas desenvolvidas em universidades, escolas, projetos artístico-pedagógicos, espaços culturais e comunidades, o volume contribui para ampliar a compreensão da pedagogia como prática situada, sensível e política, capaz de produzir conhecimento a partir do corpo, da presença, da escuta, da criação e do encontro.

Como sequência da Série *Encontros*, este livro reafirma a importância da ABRACE e de seus Grupos de Trabalho como espaços de articulação coletiva, debate acadêmico e fortalecimento da pesquisa em artes no país. Mais do que registrar produções recentes, a publicação convoca leitoras e leitores a reconhecerem a Pedagogia das Artes Cênicas como campo em permanente

movimento, atravessado por disputas, desejos, memórias e futuros possíveis.

Assim, Pedagogia das Artes Cênicas: práticas, políticas e poéticas da formação apresenta-se como uma contribuição significativa para pesquisadoras e pesquisadores, docentes, estudantes, artistas e demais interessados nas interfaces entre criação artística e processos educativos, reafirmando o papel das artes cênicas na formação humana, crítica, estética e cidadã.

Cristiane Barreto e
Robson Rosseto
Coordenação do GT Pedagogia das Artes Cênicas - ABRACE
Gestão 2024-2025

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFOP:
Mediação teatral, da cena teatral à sala de aula

Ana Beatriz Ferreira Ribeiro de Souza
Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi

Introdução

O presente texto apresenta e analisa o processo de mediação teatral desenvolvido com alunos dos sétimos anos da Escola Municipal Haydèe Antunes, localizada em Cachoeira do Campo, distrito de Ouro Preto – MG. O projeto teve início a partir da participação da autora, Ana Beatriz Ribeiro, no Programa de Residência Pedagógica e no projeto de extensão Mambembe Teatro de Rua, adotando como eixo temático das aulas o espetáculo autoral *"Contos de Carochinha – Tião da Tina"*.Nesse contexto, a mediação teatral foi estruturada por meio da apresentação da narrativa do espetáculo aos alunos, articulada a práticas teatrais desenvolvidas a partir da dramaturgia da obra e das provocações criativas que orientaram seu processo de criação. Essas estratégias buscaram estabelecer um espaço de experimentação e diálogo que fosse significativo e próximo ao universo dos estudantes, favorecendo sua participação e interesse nas atividades propostas. As atividades foram inicialmente realizadas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica; entretanto, em razão de seu encerramento em abril de 2024, a continuidade do projeto ocorreu durante o Estágio de Regência III, também desenvolvido na mesma instituição.

O Programa de Residência Pedagógica na UFOP

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi concebido como uma proposta no âmbito da Política Nacional de Formação

de Professores, estruturada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como o próprio nome indica, tal programa está vinculado ao termo *residir*, o qual remete à ideia de permanência prolongada em um determinado espaço. Nesse contexto, um dos seus objetivos centrais consiste em proporcionar aos estudantes de licenciatura a vivência do cotidiano escolar, permitindo-lhes compreender a dinâmica institucional e aplicar, de forma prática, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação universitária.

Dessa maneira, tal política educacional visa fortalecer a formação prática dos licenciandos, promovendo a imersão dos mesmos nas escolas públicas durante a segunda metade dos cursos de licenciatura. Por meio da articulação entre Instituições de Ensino Superior (IES) e redes de ensino, o programa oferece uma experiência orientada e contextualizada na realidade escolar, sob a supervisão de professores experientes (preceptores) e docentes universitários, promovendo a integração entre teoria e prática.

Além disso, o PRP disponibiliza bolsas para residentes, preceptores e coordenadores, incentivando a permanência e o engajamento dos estudantes na formação docente. Essa iniciativa tem como finalidade qualificar o processo de ensino-aprendizagem, reduzir a evasão nos cursos de licenciatura e estreitar os vínculos entre universidade e escola, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Lançado em março de 2018, conforme descrito no Edital nº 6/2018 da CAPES (BRASIL, 2018), e com finalização em 2024, o programa teve como objetivo selecionar Instituições de Ensino Superior (IES), públicas ou privadas, com ou sem fins lucrativos, que possuam cursos de licenciatura e participem do Programa Universidade para Todos (ProUni), uma iniciativa do Ministério da Educação voltada à ampliação do acesso ao ensino superior.

O ProUni e o Programa de Residência Pedagógica, embora distintos, se articulam como políticas públicas complementares, ao promoverem tanto o acesso à educação superior quanto o fortalecimento da formação prática de futuros docentes,

favorecendo, assim, a "implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica" (Edital CAPES nº 6/2018).

Ademais, as atribuições dos participantes do programa e futuros profissionais da docência envolvem, entre outras atividades, a "regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientadas por um docente da sua Instituição Formadora" (Edital CAPES nº 6/2018). Além disso, o Projeto de Residência Pedagógica estimula os licenciandos a iniciarem pesquisas na área da pedagogia, colaborando com a elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e artigos científicos desenvolvidos a partir das experiências vivenciadas no âmbito do projeto.

> Em conjunto com a ação em sala de aula, com o horário definido para o bolsista permanecer no ambiente escolar que foi estabelecido (escolas selecionadas pelo edital), o PRP também conta com reuniões com os coordenadores e os preceptores - os professores da IES - que proporcionam aos estudantes um espaço de troca de experiências, reflexões, percepções, estimulando os alunos a desenvolverem a docência e a pesquisa em conjunto. Tanto a imersão nas escolas, quanto as reuniões semanais de preceptorado e os documentos que o aluno produz ao longo do Programa (Diários de Campo, Plano de Ação Pedagógica e Relatório Final) articulam as experiências de formação e fazem com que o aluno percorra um processo de pesquisa e problematização importante para sua formação (Poladian, 2014, p. 83).

Desse modo, a prática, juntamente com as discussões realizadas nas reuniões semanais, proporciona ao licenciando a possibilidade de problematizar as experiências vivenciadas em sala de aula, promovendo, assim, uma análise crítica e aprofundada da realidade escolar. Nesse sentido, esse processo demanda uma postura ativa de observação, escuta e ação, ou seja, estar presente

para investigar o ambiente e as pessoas, com o objetivo de alcançar um conhecimento profundo e contextualizado, que favoreça a constituição de vínculos e relações significativas. É por meio dessas relações que se amplia a sensação de pertencimento, tanto nos discentes que acolhem os residentes do projeto quanto nos próprios alunos da universidade, que se inserem nesse novo contexto.

Consequentemente, tal processo revela-se fundamental para a formação inicial de licenciandos, na medida em que proporciona uma experiência concreta de inserção no contexto escolar e de preparação para o exercício da docência. Nesse ambiente de trocas e reflexões coletivas, tornam-se possíveis a problematização da prática pedagógica e a discussão de novas alternativas metodológicas, contribuindo para o aprofundamento da atuação docente e para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Esse movimento formativo favorece, ainda, a construção de uma identidade profissional docente, permitindo que cada residente elabore estratégias e metodologias próprias para enfrentar os desafios observados no cotidiano escolar.

No contexto desta pesquisa, o Programa de Residência Pedagógica configurou-se como ponto de partida para as investigações desenvolvidas pela autora. A partir das reflexões e discussões realizadas no âmbito do programa, especialmente aquelas relacionadas ao desinteresse dos estudantes pelas práticas teatrais, tornou-se possível delinear um projeto de mediação teatral que articulasse a pesquisa acadêmica da autora com sua atuação artística no Grupo Mambembe Teatro de Rua. Dessa forma, estabeleceu-se um diálogo entre a experiência artística e o contexto pedagógico, aproximando os processos criativos do teatro das práticas educativas desenvolvidas em sala de aula.

Na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), no Departamento de Artes Cênicas (DEART), o Subprojeto de Artes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) teve início em meados de janeiro de 2020, quando os docentes dos departamentos de Artes Cênicas e Música foram convidados pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) a integrar a equipe responsável pelas

implementações dos programas de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Embora não se tratasse de um projeto com caráter interdisciplinar — isto é, envolvendo oficialmente dois cursos distintos em um mesmo subprojeto —, optou-se por constituir o Subprojeto de Artes com a participação de duas licenciaturas: Música e Artes Cênicas, contando com duas coordenadoras e 24 (vinte e quatro) estudantes.

Apesar de sua organização ter ocorrido no início de 2020, as ações iniciais do PRP foram efetivamente iniciadas apenas em outubro daquele ano, em decorrência das indefinições orçamentárias no âmbito do Ministério da Educação, em um contexto "marcado por um cenário de incertezas e inseguranças" (Paoliello; Valença, 2022, p. 14). O início do projeto coincidiu com o período de pandemia da COVID-19, durante o qual as atividades da universidade e das escolas participantes estavam suspensas. Nesse primeiro momento, as atividades foram conduzidas remotamente por dezoito meses. No entanto, "mesmo em meio remoto, através de conexões precárias, podemos considerar que vínculos de trabalho, conhecimento e afeto foram estabelecidos" (Paoliello; Valença, 2022, p. 27). Por se tratar de um projeto de longa duração, é inevitável o estabelecimento de relações ao longo do processo, o que evidencia o potencial de troca que ultrapassa os limites do espaço acadêmico-formativo e contribui para a construção coletiva do conhecimento.

Após a pandemia de COVID-19, foi publicado o Edital nº 79/2022, o qual possibilitou a participação de vários discentes no Programa de Residência Pedagógica (PRP). Embora o programa tenha sido retomado em outubro de 2022, a atuação de parte dos residentes ocorreu entre os meses de março e maio de 2023, durante os últimos três meses de vigência do projeto. Desse modo, é por essa justificativa que o processo de mediação teve início dentro do Projeto de Residência Pedagógica e continuou dentro do Estágio Regência III. Nesse período, parte dos residentes teve a oportunidade de ministrar aulas para turmas do 6º (sexto) ao 8º (oitavo) ano na Escola Municipal Professora Haydée Antunes

(EMPHA), localizada em Cachoeira do Campo, distrito de Ouro Preto (MG).

O trabalho foi desenvolvido em parceria com a professora preceptora Maria Catarina Frizzo, cuja orientação foi fundamental para o processo de inserção no contexto escolar, bem como, com a coordenação da professora Neide das Graças Bortolini (UFOP), responsável pela supervisão do Subprojeto de Artes. As atividades do programa incluíam reuniões periódicas com todos os residentes, discentes selecionados pelo edital do PRP e vinculados ao curso de Licenciatura em Artes Cênicas, com as preceptoras das escolas (responsáveis pelo acompanhamento dos residentes em sala de aula) e com a coordenadora do subprojeto, que também atuava como mediadora junto à CAPES, sendo responsável pela organização das reuniões, pela entrega dos planos de ensino e pelos relatórios semestrais.

Com tal experiência anterior, foi possível identificar o desinteresse e a resistência demonstrados pelos estudantes durante as aulas de Artes. O desânimo diante das atividades propostas e a falta de engajamento e escuta eram elementos recorrentes nas aulas ministradas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Nas atividades práticas, levantar-se da cadeira já representava um desafio. Nas aulas teóricas, a dispersão era perceptível. Ter vivenciado esse cenário possibilitou que déssemos continuidade aos trabalhos de forma mais consciente, compreendendo que o corpo, a disposição e o estado de presença são princípios fundamentais para que as aulas de Artes se concretizem de forma significativa.

Com base nessa compreensão, é possível relacionar a atitude dos alunos à o que Hannah Arendt (2009, p.264) já alertava para o fato que a atitude típica de uma sociedade de consumidores, acaba por tornar banalizadas as obras artísticas como qualquer outro bem de consumo. Em face dessa conjuntura, e da grande carga de informação que são expostas, as pessoas passam a se relacionar com as coisas a partir de um estado contínuo de desatenção. Nesse sentido, a partir do objetivo de construir um interesse dos alunos

pelas aulas de artes, desenvolvendo uma presença, utilizou-se uma peça teatral como objeto de estudo estético-educativo, aproximando os alunos do teatro por meio da ludicidade presente em uma narrativa. Essa constatação sobre o desânimo geral permite reconhecer que a presença - no sentido de atenção, envolvimento e participação ativa - é um elemento essencial para o desenvolvimento de um caminho pedagógico em sala de aula. Assim, a partir da análise do comportamento dos discentes, houve a compreensão acerca da necessidade de fomentar, naquele espaço, o desenvolvimento da presença, com base no que Desgranges propõe como prática de formação de espectadores, conforme exposto em sua obra "A Pedagogia do Espectador" (2015):

> Uma pedagogia do espectador se justifica assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos. (Desgranges, 2015, p.27).

Nesse sentido, a reflexão proposta por Flávio Desgranges contribui para problematizar a própria lógica escolar que muitas vezes reduz a experiência artística a um conteúdo a ser explicado ou avaliado, esvaziando seu potencial de encontro sensível. Para o autor, a formação do espectador não se limita ao momento de assistir a uma obra, mas envolve a criação de condições pedagógicas que ampliem a curiosidade, a disponibilidade e a escuta do estudante diante da experiência estética. Essa perspectiva dialoga com o pensamento freiriano no que concerne à crítica aos modelos educativos baseados na anulação do discente e na simples transmissão de conteúdos, defendendo uma educação que convoque os sujeitos à participação atuante e à construção coletiva do conhecimento. Assim, quando o cotidiano escolar se organiza por práticas que restringem a participação, o corpo e a imaginação dos estudantes, o desinteresse tende a se intensificar. A partir disso,

a educação em artes evidencia a necessidade de repensar as relações pedagógicas na escola, de modo que a experiência estética se torne um espaço de presença, diálogo e produção de sentidos, no qual os estudantes possam se reconhecer como participantes atuantes do processo educativo.

Posto isso, ao se trabalhar a mediação teatral no contexto educativo, favorece-se o desenvolvimento da presença, sustentado pela participação ativa do espectador no jogo cênico instaurado pelas atividades propostas. Tal processo não se concretiza de forma unilateral, exigindo, portanto, a colaboração dos discentes, convocados a estabelecer relações significativas com a obra apresentada. Nesse sentido, a mediação não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas configura-se como um espaço de provocação estética e de construção compartilhada de sentidos.

Embora se trate de um processo em constante elaboração, ao permitir que o estudante se reconheça como sujeito implicado na cena - enquanto participante do acontecimento artístico - amplia-se a possibilidade de engajamento sensível e crítico, contribuindo para o fortalecimento de uma presença ativa e reflexiva no âmbito das práticas pedagógicas teatrais.

Mediação: teorias e práticas

A palavra *mediação* tem origem no latim *mediari*, que significa intervir, colocar-se entre duas partes, o que, no teatro, pode ser compreendido como o que se estabelece entre a produção e a recepção (Deldime, 1998). O chamado "terceiro espaço", que emerge na interseção entre a criação e o espectador, é o lugar do encontro, da relação possível. O espetáculo se apresenta ao discente/espectador como um território inicialmente desconhecido, mas capaz de provocar uma escavação de suas subjetividades, por meio da qual podem ser descobertos os elementos que favorecem a compreensão e a fruição da obra.

Dessa forma, a mediação configura-se como um ato investigativo e propõe um jogo de criação que se aproxima do

processo criativo próprio do fazer teatral. Tal jogo introduz dispositivos que podem ser explorados para que esse terceiro espaço seja construído de maneira colaborativa entre alunos e docente, uma vez que ambos partilham a experiência da jornada pedagógica. É, portanto, a partir do jogo proposto que se inicia o processo de recepção estética, sendo o jogo uma parte constitutiva da mediação.

Nesse contexto, o papel do educador transcende a função de mero transmissor de conteúdo e assume a posição de mediador cultural, capaz de criar pontes entre o universo da obra artística e o repertório sociocultural dos estudantes. A mediação, ao se configurar como um processo dialógico instaura um campo de experimentação e escuta, no qual o conhecimento é construído coletivamente e a experiência estética deixa de ser passiva para se tornar um espaço de elaboração crítica e afetiva. Ao estimular a escuta sensível, a imaginação e a construção simbólica, o jogo teatral possibilita que os discentes se envolvam de forma ativa na recepção da obra, ampliando suas possibilidades de leitura e interpretação. Nesse sentido, a mediação não apenas prepara o espectador para o encontro com o espetáculo, mas também potencializa sua capacidade de atribuir significados, transformando a relação com a arte em uma experiência formativa e emancipadora.

No entanto, essa perspectiva também evidencia os limites estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Em muitos contextos educativos, o tempo reduzido das aulas, a centralidade de currículos prescritivos e a pressão por resultados mensuráveis acabam restringindo as possibilidades de construção de experiências estéticas mais profundas. Tal cenário tensiona o trabalho do educador que busca instaurar processos de mediação sensíveis e investigativos, pois a lógica escolar frequentemente privilegia a produtividade e a objetividade em detrimento da experimentação, do jogo e da escuta. Desse modo, promover a formação do espectador dentro da escola implica enfrentar uma contradição presente no próprio sistema educativo: ao mesmo

tempo em que se reconhece a importância da arte para o desenvolvimento crítico e sensível dos estudantes, as condições institucionais muitas vezes dificultam a criação de espaços de presença, diálogo e fruição estética. Assim, problematizar a mediação no ensino de artes significa também refletir sobre as estruturas pedagógicas e culturais que moldam a experiência escolar, buscando caminhos que permitam que o encontro com a arte ultrapasse a dimensão meramente curricular e se constitua como uma experiência significativa de formação humana.

A metodologia deste projeto foi estruturada em etapas. Inicialmente, realizou-se a apresentação da narrativa do espetáculo aos alunos, com o objetivo de promover uma aproximação com a história e possibilitar a construção de uma relação com o universo de *Contos de Carochinha*. Essa etapa buscou contextualizar os estudantes em relação à dramaturgia e aos elementos narrativos da obra, preparando-os para as atividades subsequentes. Após esse momento introdutório, foram desenvolvidas atividades de caráter prático, voltadas à experimentação teatral. Entre as propostas realizadas, destacam-se: debates em grupo, nos quais os alunos discutiam trechos da dramaturgia; exercícios de Teatro Imagem, com o objetivo de estimular a visualização e a construção simbólica dos espaços em que a narrativa se desenvolve; a elaboração de desenhos dos personagens, como forma de exploração imaginativa das figuras presentes na história; e o contato com as músicas do espetáculo, ampliando a percepção sensível dos estudantes em relação à obra.

Nessa perspectiva, o jogo permite uma aproximação lúdica das entrelinhas da obra, possibilitando a construção de uma relação significativa entre a obra e o espectador. Ele promove um espaço de observação atuante, no qual o espectador é estimulado a estabelecer conexões e a trilhar seu próprio caminho de compreensão ao se deparar com a obra. Dessa forma, os alunos passam a estar mais preparados para fruir conscientemente da narrativa, visto que esta lhes foi apresentada por meio das atividades de mediação.

Logo, o jogo gerou um estado de presença fundamental para o desenvolvimento das atividades, uma vez que foi possível observar, nas propostas realizadas, maior disposição dos estudantes em participar. Essa mudança no engajamento não foi unânime, contudo, mesmo os alunos mais tímidos demonstraram maior interesse em comparação com momentos anteriores à vivência no Programa de Residência Pedagógica. Na imagem abaixo, observa-se uma das atividades desenvolvidas durante o estágio, a qual integrou o percurso de mediação teatral do espetáculo *Contos de Carochinha – Tião da Tina*, que será abordado na sequência deste texto.

Figura 1. Atividade de teatro imagem, durante o período de Estágio em 2024.



Fonte: Acervo Pessoal da autora - Autorização concedida pelos alunos e responsáveis

A imagem retrata os estudantes do 7º ano Manacá engajados em uma atividade desenvolvida durante o período de estágio supervisionado. A proposta partiu do conceito de Teatro Imagem, prática vinculada ao campo do teatro fórum e amplamente difundida por Augusto Boal, na qual os discentes foram convidados a representar, por meio da linguagem corporal, diferentes espaços que compõem uma cidade. A atividade foi realizada na parte externa da escola, onde, individualmente, cada aluno se dirigia ao espaço de apresentação e compunha, com o próprio corpo, uma forma que

remetesse a um objeto ou personagem relacionado ao local previamente escolhido pelo grupo.

Nesse processo já se evidencia uma primeira fricção entre a lógica da sala de aula e a lógica da cena teatral. Enquanto o espaço escolar tende a organizar os corpos em posições fixas e orientadas para a escuta, a atividade propôs deslocamentos, exposição corporal e invenção simbólica. A simples ação de levantar-se, ocupar o espaço e produzir imagens com o corpo instaurou uma tensão produtiva entre disciplina escolar e experimentação artística, evidenciando como o trabalho teatral pode reconfigurar temporariamente os modos de presença dos estudantes no ambiente educativo.

Na imagem em questão observa-se a representação do cemitério, espaço definido coletivamente pelos estudantes. A escolha desse lugar e sua tradução corporal revelam outra camada de fricção, aquela que emerge entre o repertório cotidiano dos alunos e a construção simbólica exigida pela cena. Ao transformar o corpo em signo espacial, os estudantes foram convidados a reinterpretar elementos conhecidos da cidade a partir de uma linguagem estética, deslocando os do campo da experiência ordinária para o campo da representação. A proposta também teve como finalidade estabelecer uma aproximação com o espetáculo *Contos de Carochinha Tião da Tina*, do Grupo Mambembe Teatro de Rua, coletivo artístico e projeto de extensão, vinculado à Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), que será discutido em maior profundidade nas seções posteriores deste artigo. No espetáculo, a cidade fictícia de Carochinha é construída pelos corpos dos próprios personagens que compõem cenários e ambientes por meio de gestos e ações cênicas. Logo, a atividade realizada com os estudantes buscou instaurar um campo de fricção entre a experiência pedagógica e a poética do espetáculo, permitindo que os discentes experimentassem em escala pedagógica um princípio compositivo presente na encenação.

Nesse contexto, a escolha de tal espetáculo como eixo temático do segundo processo formativo desenvolvido na escola visou

responder ao desafio do distanciamento e da aparente desmotivação dos alunos da *Escola Municipal Haydée Antunes* em relação ao fazer teatral. Ao integrar os estudantes à narrativa da peça e promover a apropriação simbólica do enredo tornou-se possível explorar novas fricções entre o universo escolar e o universo da cena, entre cotidiano e ficção, entre disciplina e jogo, entre recepção e criação. Essas tensões, longe de representar obstáculos, constituíram o próprio motor do processo pedagógico, pois foi justamente no atrito entre essas diferentes lógicas que se abriram espaços para o envolvimento dos estudantes com a obra teatral, favorecendo a construção de uma experiência estética mais participativa e significativa.

A mediação do espetáculo *Contos de Carochinha Tião da Tina* foi estruturada a partir de práticas pedagógicas que buscam fomentar a formação de público e ampliar as possibilidades de aproximação dos estudantes com a linguagem teatral. Nesse processo, buscou-se criar um campo de atrito entre o cotidiano da sala de aula e a cena, de modo que a experiência artística não surgisse como um acontecimento isolado, mas como parte de um percurso formativo. Para isso foi desenvolvido um conjunto de atividades preparatórias, como a apresentada anteriormente, bem como o estudo das músicas, dos personagens e dos temas abordados na peça, com o intuito de aproximar os alunos da obra e estimular um primeiro contato com seus elementos poéticos e narrativos.

Essa preparação buscou oferecer aos estudantes referências que ampliassem suas possibilidades de leitura da obra, permitindo que o encontro com o espetáculo se configurasse como um momento de experimentação sensível e interpretativa. Nesse sentido, a fruição estética passa a emergir justamente do encontro entre diferentes repertórios, aqueles trazidos pelos alunos a partir de suas experiências e aqueles apresentados pela obra teatral.

O estreitamento entre essas camadas de experiência produz um espaço de reflexão no qual percepções, memórias e afetos são mobilizados, favorecendo a construção de sentidos singulares diante daquilo que é vivenciado em cena.

Desse modo, a relação estabelecida entre o *Grupo Mambembe Teatro de Rua* e a *Escola Municipal Haydée Antunes* constituiu-se como um processo de interlocução artístico-pedagógico que se desenvolveu ao longo do Estágio de Regência. Mais do que apenas apresentar um espetáculo no espaço escolar, buscou-se instaurar uma situação de encontro entre diferentes práticas e contextos culturais, na qual a presença do teatro no ambiente da escola produz deslocamentos, questionamentos e novas formas de participação dos estudantes. Esse processo culminou em uma apresentação final, inserida na programação oficial do *Festival de Inverno Transborda* (UFOP, 2024), realizada no espaço escolar e destinada a estudantes, professores e demais funcionários da instituição, configurando um momento em que as fricções entre escola e cena puderam se tornar visíveis na experiência coletiva do espetáculo.

Mambembe: um voo panorâmico

O Mambembe Teatro de Rua é um coletivo artístico criado na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), constituído como projeto de extensão universitária. Fundado em 2003, o grupo surgiu a partir de uma proposta da professora Neide das Graças Bortolini, que visava à criação de espetáculos de rua baseados em textos literários, promovendo uma articulação entre o estudo da cena teatral ao ar livre, a música e a produção de espetáculos. A proposta tinha como foco o desenvolvimento de uma linguagem cênica voltada às comunidades periféricas da cidade de Ouro Preto.

Desde sua criação, o projeto foi submetido ao programa de patrocínio da ALCAN e à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEX), sendo aprovado no mesmo ano, com a concessão de duas bolsas para estudantes. O grupo fundamenta-se em referências literárias diversas, tais como Guimarães Rosa, Ítalo Calvino, José Saramago e William Shakespeare, a partir de obras como *As Cidades Invisíveis*, *A Menina de Lá* e *Romeu e Julieta*, entre outras. Por meio da leitura crítica desses textos, o coletivo propõe uma transposição

poética para o espaço público, incorporando múltiplas referências ao contexto da rua como espaço cênico.

Entre os anos de 2009 e 2010, foram publicados os livros "Recriações: A Trajetória do Mambembe - Música e Teatro Itinerante" e "Cadernos Cênico-Musicais do Mambembe", os quais serviram de base conceitual e metodológica para a presente pesquisa.

Com 22 (vinte e dois) anos de atuação, o grupo consolidou uma metodologia de trabalho colaborativa e autoral, construída a partir da participação de estudantes, ex-estudantes, docentes, artistas locais e membros da comunidade. Essa abordagem coletiva permitiu o desenvolvimento de dramaturgias próprias, bem como de elementos visuais e musicais singulares. A valorização das subjetividades e individualidades dos integrantes constitui um aspecto fundamental do processo criativo, fomentando a escuta e o compartilhamento de experiências, além de preservar a memória construída por todos aqueles que contribuíram para a permanência do projeto ao longo do tempo.

Dessa forma, o Mambembe configura-se como um espaço de encontro entre sujeitos interessados na prática teatral e na construção de narrativas plurais, sustentadas por um processo contínuo de estudo partilhado e aprendizagem coletiva. O grupo realiza seus ensaios na Sala de Artes do Centro de Convenções da UFOP, e dispõe de um acervo significativo, composto por figurinos, adereços, instrumentos musicais e elementos de cena, reunidos com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e a partir das apresentações realizadas ao longo de sua trajetória.

Atualmente, o coletivo é composto por mais de dez integrantes, entre estudantes e ex-alunos da UFOP, sob a coordenação da Professora Doutora Raquel Castro de Souza. O grupo segue trabalhando com a criação de dramaturgias e composições musicais autorais, mantendo como princípio fundamental a rua enquanto palco e espaço de interlocução com a comunidade. Prioriza-se, nesse contexto, a realização de apresentações em bairros periféricos e distritos de Ouro Preto, com

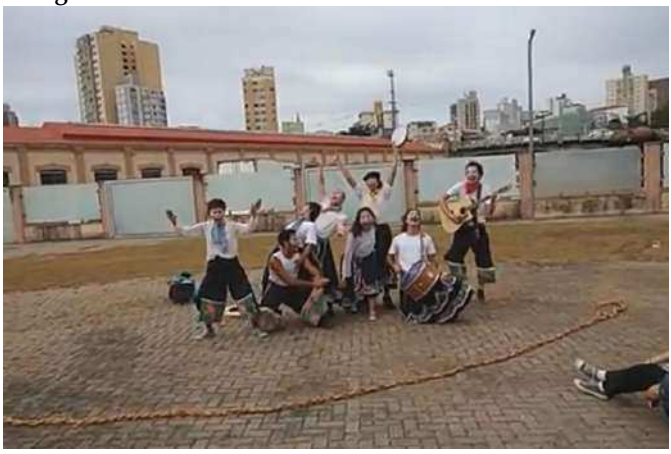
vistas à ampliação do acesso ao teatro e à promoção de sua democratização.

Parte da proposta estética do teatro de rua envolve uma reflexão sobre a cidade como palco simbólico e espaço de ocupação artística. Tal prática assume um caráter político, ao problematizar a configuração urbana enquanto território de representações culturais. Ao intervir no cotidiano da cidade, o teatro de rua instaura, ainda que de maneira efêmera, novas formas de ocupação e reorganização do espaço público, revelando possibilidades alternativas de convivência e subjetivação.

Neste sentido, a cidade imaginada no espetáculo adquire contornos de uma "comunidade temporária", que se estabelece no momento do encontro com a apresentação. A noção de comunidade temporária refere-se aos laços momentâneos criados na experiência estética compartilhada com o público, em que o contato com a obra desperta memórias e sentidos construídos coletivamente. Ao habitar simbolicamente a cidade, o teatro propicia um olhar renovado sobre o cotidiano, abrindo espaço para a criação de outras formas de organização do espaço público, que rompem com os padrões estabelecidos de seu uso. Assim, o teatro de rua tem o potencial de instaurar experiências que tensionam e desestabilizam as convenções urbanas, ao propor novos modos de ocupação e vivência. Foi a partir da investigação acerca da ideia de cidade — considerada, neste contexto, não apenas como cenário, mas como agente de transformação — que surgiu em 2023, o projeto *Contos de Carochinha – Tião da Tina*. A proposta teve origem na criação de uma trilogia teatral cujo ponto de partida foi o livro *As Cidades Invisíveis*, de Ítalo Calvino. O processo de elaboração dramatúrgica dessa obra levou à participação do grupo no projeto *OfiCena 3x4* da Maldita Cia. de Investigação Teatral, em parceria com Marina Viana. Esse projeto atuava como uma espécie de incubadora de iniciativas artísticas, proporcionando orientação crítica e estímulos criativos voltados ao fortalecimento do caráter colaborativo nos processos de criação.

Durante essa fase de desenvolvimento, os integrantes do Mambembe criaram a cena intitulada *O Povo de Carochinha e seus Contos*, na qual foi apresentada a ideia de uma cidade itinerante que, por sua natureza, não se fixa em lugar algum. Após a apresentação, realizou-se um debate coletivo, cujas contribuições foram essenciais para a continuidade do processo criativo. A partir desse intercâmbio com a Maldita Cia., o grupo iniciou a construção do espetáculo *Tião da Tina*, um dos contos da trilogia *Contos de Carochinha*, com texto de autoria de Marina João Cangussu e direção de Brian Barzague Lobato.

Figura 2. Mostra do Mambembe no OfiCena 3x4 em 2023



Fonte: Arquivo Pessoal da autora

Foi assim, no espaço aberto da Funarte, num dia nublado que o Grupo Mambembe apresentou o esboço inicial do que viria a se constituir como o espetáculo Contos de Carochinha – Tião da Tina. Essa primeira exibição, direcionada à Maldita Companhia e aos demais coletivos participantes da OfiCena 3x4, marcou o início da consolidação da formação do coro. Como descrito anteriormente, os corpos em cena revelavam-se conectados, compondo uma unidade simbólica: um povo que, em conjunto, delineia a arquitetura da cidade itinerante.

O estudo de uma cidade se firmou na leitura das descrições dos diversos lugares que Marco Polo, personagem de Cidades Invisíveis, narrava ao imperador Kublai Khan, um líder que possuía todas as terras, mas pouco sabia sobre elas.

Foi a partir da imersão nesses contos de cidades que Marco Polo descrevia ao Imperador, que começamos a explorar a descrição de cidades que existiam dentro de nós. Como investigadores, à semelhança de Marco Polo, voltamos nosso olhar para nossas individualidades e, juntos, criamos os habitantes de Carochinha: uma cidade itinerante, lar daqueles que 'não couberam' em nenhum outro lugar. Nesse espaço, formado por corpos em trânsito, nasce um pertencimento paradoxal, o pertencimento por não pertencer. Seus moradores sentem a necessidade de contar histórias e cantar canções, espalhando a música e o teatro pelas ruas, como forma de existência e expressão. Dessa forma, assim como Ítalo Calvino escreve pequenos trechos sobre as cidades que o aventureiro Marco Polo passou, decidimos criar três contos sobre Carochinha, que fazem parte da Trilogia "Contos de Carochinha".

Na medida em que fomos criando uma relação com o mundo imaginado, o acolhimento se tornou parte do nosso cotidiano de ensaio, os corpos lá presentes eram abertos para vivenciar as intimidades, dar vida própria à criação e investigar as entranhas de si. Entendemos dentro da sala de ensaio que nós éramos aquela cidade que se juntou para pertencer, e concebemos isso como ato político. Vi ali, o teatro como uma potência para criar relações, já que é nesse espaço que a individualidade é interessante para o processo, ainda mais num grupo de criação coletiva, como é o Mambembe.

Ao longo da pesquisa sobre as nossas subjetividades e do encontro com as subjetividades uns dos outros, a partir de experimentações na sala de ensaio e nos estudos propiciados por dispositivos criados pela direção do espetáculo, foi possível à criação explorar a complexidade das pessoas envolvidas, já que nos abrimos para a investigação considerando nosso olhar para o

mundo e como ele pode ser explorado dentro do processo criativo. Ana Pais (2004) reflete:

> O confronto dos vários pontos de vista individuais, daquilo que cada um tem a dizer, não passa exclusivamente pela partilha de opiniões ou pela participação das decisões do espetáculo, passa, sobretudo, por uma metodologia diferente na expressão da subjetividade. (Pais, 2004, p. 48).

A partir da citação mencionada, observa-se que a partilha no contexto da sala de ensaio possibilita a construção de sentidos entre a concepção artística e sua materialização, considerando os corpos presentes, suas trajetórias, sentimentos e formas de se relacionarem com a obra. Tal abordagem contribui para a descentralização da figura do diretor enquanto autoridade única, reposicionando-o como propositor do processo, o que favorece o estabelecimento de um jogo cênico entre os atuantes. Esse jogo visa identificar as prioridades do grupo, suas relações com o mundo e com os demais integrantes.

Foi esse mesmo princípio que se buscou instaurar no espaço da sala de aula, não com o intuito de formar um grupo teatral, mas de favorecer a presença de corpos criadores, investigadores e atentos ao processo. A proposta consistiu na criação de um ambiente propício à escuta de si e do outro, em que os estudantes pudessem acessar suas experiências e subjetividades, de forma semelhante ao que ocorre nos processos desenvolvidos no coletivo Mambembe.

Entretanto, ao longo das aulas de Artes ministradas na Escola Municipal Haydée Antunes, observou-se uma significativa distância entre os estudantes e a linguagem teatral. Houve certa resistência por parte dos discentes em relação às propostas apresentadas, evidenciando uma falta de familiaridade com essa forma de expressão e a ausência de uma relação previamente construída com o teatro:

> O apreço está diretamente ligado ao grau de intimidade e, apenas entrando em contato com o teatro, seus meandros, técnicas e história, o espectador pode reconhecer nele importante espaço de debate das nossas questões e, principalmente, perceber o quão prazerosa e gratificante pode ser essa relação. (Desgranges, 2015, p. 33).

Desse modo, é por meio da aquisição de conhecimentos que o espectador se permite entrar em contato com o que lhe é apresentado, uma vez que, entre ambos, já foi estabelecido um percurso anterior à experiência estética. O prazer de assistir ao teatro decorre do domínio da linguagem, a qual possibilita o entendimento e a reflexão acerca da obra. Assim, o interesse pela arte teatral requer aprendizado e constitui uma conquista a ser construída com o intuito de aproximar o teatro do público, promovendo um diálogo efetivo.

A construção desse percurso anterior à experiência estética implica considerar o espectador não apenas como um receptor passivo, mas como sujeito ativo na constituição do sentido da obra. A apreciação teatral torna-se mais significativa quando o indivíduo dispõe de ferramentas simbólicas, conceituais e sensoriais que lhe permitem acessar os múltiplos níveis de leitura presentes na cena. Nesse sentido, a formação do olhar do espectador passa a ser parte fundamental do processo educativo, contribuindo para o desenvolvimento de uma escuta crítica e sensível. Tal formação exige tempo, intencionalidade e continuidade, pois envolve tanto o domínio de códigos próprios da linguagem teatral quanto o estímulo à imaginação, à empatia e à reflexão estética. Ao considerar a mediação como prática pedagógica, amplia-se o alcance do teatro enquanto experiência transformadora, capaz de dialogar com os contextos culturais e subjetivos do público escolar, favorecendo a construção de vínculos mais profundos entre obra, espectador e sociedade.

No contexto do ambiente escolar, a construção dessa familiaridade ocorreu por meio da aproximação entre a cidade de Carochinha e os estudantes, estabelecendo-se uma relação entre

ambos a partir de atividades de mediação, cujo conceito e metodologia serão apresentados a seguir. Tais práticas possibilitaram aos discentes compreender o que representa essa cidade itinerante, quem são seus habitantes, o que significa ser um morador de Carochinha e, além disso, elaborar interpretações próprias sobre essa narrativa e seus personagens.

Dessa forma, no final do projeto de mediação os alunos(as) passaram pela experiência de assistir ao vivo a peça que eles estudaram durante meses "Contos de Carochinha - Tião da Tina" na quadra da Escola Municipal Haydèe Antunes. A apresentação aconteceu para todas as turmas do turno matutino da escola, porém os estudantes que se envolveram com a mediação puderam participar do cortejo inicial da peça, cantando as músicas que eles aprenderam dentro de sala de aula. Esse movimento de inclusão dos discentes valoriza a presença e o envolvimento no processo, além de valorizar a expressão corporal e a presença dos jovens dentro da obra artística.

Ao reconhecer a individualidade dos estudantes e o processo de reconhecimento de suas opiniões e criações, possibilita-se que o discente se perceba como parte integrante daquele ambiente, uma vez que é convidado a participar ativamente das propostas apresentadas. Dessa forma, constitui-se um espaço que vai além da mera contemplação, postura recorrente nas atividades regulares em sala de aula. Nesse sentido, Ney Wendell, em seu texto, discorre sobre o dinamismo proporcionado pelo jogo:

> Localiza-se na vivência deste público e no ato de ser convidado para jogar, a mediação como diálogo e relação, tendo-se o espaço necessário para a produção estética, pois, o jogo vive desta prática, de um espaço mais dinâmico que extrapola o apreciar apenas." (Wendell, 2010, p.8).

Desse modo, a mediação cria o diálogo entre o teatro e os estudantes de uma forma lúdica, trazendo um estímulo para os alunos se colocarem como jogadores pertencentes àquele espaço,

permitindo que estejam presentes na experiência, nesse movimento de ida e volta que ela proporciona, o encontro de si com a experiência e o que ela produz de efeito no ser afetado. É nesse espaço existente entre esse movimento que o processo de mediação se instaura para criar a relação obra e público intervindo pela experiência estético-pedagógica. Assim, a mediação não se limita apenas à transmissão de informações sobre a obra, mas atua como um catalisador de sentidos, promovendo uma escuta ativa e um olhar sensível diante do acontecimento teatral. Ela amplia as possibilidades de interpretação e vivência, ao mesmo tempo em que respeita a singularidade de cada espectador, especialmente dos estudantes, que são convidados a construir significados a partir de suas próprias referências e repertórios. Dessa forma, o teatro deixa de ser apenas um objeto a ser compreendido e passa a ser um território compartilhado, onde o conhecimento se dá pela experiência e pelo afeto que dela emerge.

Conclusão

Entre as incertezas do início e os desafios do percurso, desenvolveu-se o processo de mediação teatral do espetáculo "Contos de Carochinha - Tião da Tina" com os discentes das turmas Sétimo Manacá e Sétimo Quaresmeiras da Escola Municipal Haydèe Antunes, localizada em Cachoeira do Campo, distrito de Ouro Preto – MG. Com o início no Programa de Residência Pedagógica e desenvolvimento no Estágio Regência, diante dos diversos obstáculos a serem superados, uma reflexão acerca do desinteresse pelas aulas de Artes, me impulsionou a iniciar esse trajeto de aproximação entre o teatro e a escola. Ao realizar a apresentação e o aprofundamento da obra com esses estudantes, foi possível desenvolver um projeto que incentivou a participação ativa do corpo discente nas propostas em sala de aula. Desse modo, essa abordagem despertou não somente o interesse pelas atividades propostas dentro de sala de aula, como também um

espaço de pertencimento, no qual os discentes foram instigados a construir caminhos próprios de análise e interpretação.

Além disso, a aproximação entre o teatro e os discentes, ocorreu a democratização do acesso a essa linguagem artística, permitindo que os jovens tenham contato com o teatro de forma mais significativa. Essa democratização não se dá apenas pelo acesso físico ao espetáculo, mas também pelo acesso linguístico e simbólico, possibilitando uma compreensão mais profunda da obra. Dessa maneira, o encontro com o espetáculo teatral deixa de ser apenas uma experiência pontual e se transforma em um processo de vivência, reflexão e construção de sentido, ampliando o repertório cultural de adolescentes e fortalecendo sua autonomia crítica e criativa.

As atividades desenvolvidas pré-espetáculo prepararam discentes dos Sétimos Anos para o encontro com a peça, que, ao ser apresentada, contou com a participação ativa. Esse diálogo evidencia o conforto dos estudantes ao se expressarem por meio de algo já familiar, reforçando a relação estabelecida durante o processo de mediação. Da mesma forma, as atividades pós-espetáculo possibilitaram que se manifestassem suas opiniões, fizessem perguntas e expressassem o desejo de ver o grupo teatral retornar à escola. Desse modo, a mediação por meio dos jogos e da ludicidade da narrativa não apenas desenvolveram um terceiro espaço entre plateia e obra, mas também instigaram os estudantes a refletirem sobre suas próprias experiências e conexões com o conteúdo apresentado. Através dessa aproximação, discentes/ctadores, não se sentiram apenas como observadores passivos(as), mas como participantes da experiência teatral e se reconheceram como parte do processo, ao se verem representados nas interações e na narrativa. Dessa maneira, o processo estético-pedagógico por meio da mediação teatral não apenas facilita o contato com a obra, mas também fortalece o vínculo entre discentes e docentes com o teatro, desenvolvendo um interesse pela arte e entendendo como ela pode ser um espaço educacional de expressão e diálogo.

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BRASIL, A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital Programa de Residência Pedagógica n°6**. Brasília, 2018.

BORTOLINI, Neide. **Recriações: A trajetória do Mambembe - Música e Teatro Itinerante.** Ouro Preto: Editora UFOP, 2009.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis.** Tradução por Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador.** 3° Edição. São Paulo: Hucitec, 2015.

PAIS, Ana. **O Discurso da Cumplicidade: dramaturgias contemporâneas.** Lisboa: Edições Colibri, 2004.

PAOLIELLO, Guilherme; VALENÇA, Ernesto. **A Construção da Docência:** a residência pedagógica em artes na Universidade Federal de Ouro Preto (2022-2022). Rio de Janeiro: Autografia, 2022.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. **Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP**: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

WENDELL, Ney. A Mediação Teatral como experiência estético-educativa. **Fênix - Revista De História E Estudos Culturais**, *7*(3), 1–16, 2010.

CORPOS DE RESISTÊNCIA E TERRITÓRIOS DE APRENDER: sobre metodologias descoloniais para elaborações do conceito de "corpo-território", entre a Aldeia e o Campo

Anita Lino (Ana Paula Lino de Jesus)
Hortênsia Labiak Neves

Introdução

"depois de tanto tempo separados
minha mente e meu corpo
enfim voltam a se encontrar"
Rupi Kaur, 2020: 03[1]

Nosso estudo reflete metodologias descoloniais para o ensino das Artes, voltadas a comunidades tradicionais, rurais e periféricas. As reflexões que partem das seguintes ações pedagógicas: (1) encontros de formação ocorridos na aldeia Macekulyr/Lourdes em Boca do Acre-Amazonas, com representantes dos povos Jamamadi e Pupỹkary; (2) oficinas em duas sedes de uma Escola do campo no assentamento Dênis Gonçalves, município de Goianá-Minas Gerais – ambos sobre o tema da Acessibilidade e dos Direitos das Pessoas com Deficiência; (3) e partem também de nossas experiências pessoais e profissionais prévias como artistas, educandas e educadoras.

Em cada ação pedagógica, o corpo e o território fizeram parte essencial na elaboração e execução de atividades segundo os contextos, as circunstâncias e as conjunturas em cada situação (seja na Aldeia Macekulyr/Lourdes ou no assentamento Dênis Gonçalves), direcionando a reflexão sobre potencialidades individuais e coletivas. Neste sentido, narrativas, tradições,

[1] Mantivemos a escrita tal como a apresenta a autora, Rupi Kaur: iniciando em minúsculas e sem pontuação.

práticas que transportavam a reflexão às multiplicidades e singularidades de corpo e território, tornaram-se o foco de análise e das produções.

As ações artístico-pedagógicas ocorreram em espaços que excederam a construção física da sala de aula, tanto no caso das realizadas junto a representantes do povo Jamamadi e Pupỹkary, quanto no caso das sedes escolares do Assentamento Dênis Gonçalves. Em todos os casos, a relação entre corpo e território atenderam às demandas específicas manifestas por cada coletividade participante, de acordo com o Direito à Diferença (previsto nos artigos 231 e 232 da Constituição Federal de 1988, para o caso dos povos originários), com o Direito à Terra (previsto no artigo 184 – no caso da Reforma Agrária como instrumento de Estado e de Direito – e nos artigos 231 e 232 – para o caso das Terras Indígenas – da Constituição Federal de 1988), e de acordo com o Direito à Educação (previsto nos artigos 205 a 214, garantindo educação como um direito fundamental, sendo ela gratuita em todas as suas etapas – dos 4 aos 17 anos –, acessível e de qualidade a todas e todos, cidadãs e cidadãos, indígenas ou não-indígenas). Em suma: luta por demarcação de território e por educação diferenciada no caso dos povos indígenas em contexto de aldeia, luta por reforma agrária e por uma educação gratuita, acessível e de qualidade no caso de povos não-indígenas em contexto de assentamento rural.

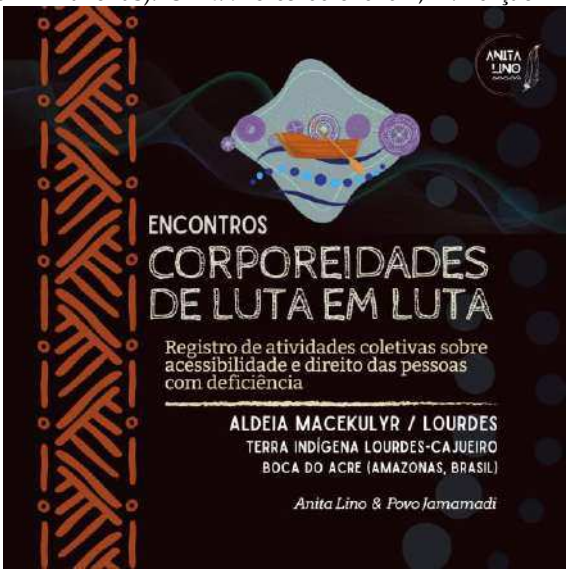
A luta pelo acesso e garantia a estes direitos, que guiaram as demandas, foram relacionados com a questão do corpo, acessando a intimidade de cada cultura coletividade no sentido de pensar a multiplicidade e a diferença, com base nos direitos fundamentais garantidos pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015): corpo indígena, corpo não-indígena, corpo com deficiência, corpo sem deficiência, corpo campesino, corpo urbano. Estas diferenças foram expostas e pensadas de maneira lúdica, com vivências artísticas, jogos teatrais, atividades de expressão corporal e música, formulados de acordo com cada contexto.

Relacionar as categorias de corpo e território, como um bloco conceitual, na realização de ações artístico-pedagógicas, teve um resultado bastante positivo. Desde o fortalecimento cultural, linguístico (no caso das atividades realizadas na Aldeia Macekulyr/Lourdes (T. I. Lourdes-Cajueiro, em Boca do Acre/AM), e as reflexões sobre o direito à terra nas duas sedes da Escola Estadual Carlos Ribeiro dos Santos, no Assentamento Rural Dênis Gonçalves, entre Goianá e Chácara (municípios de Minas Gerais).

A primeira experiência, realizada na Aldeia Macekulyr/Lourdes, contou com o apoio da Coordenação de Processos Educativos (COPE) do Serviço de Promoção dos Direitos Sociais e Cidadania (SEDISC) da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), na gerência da Coordenação Regional (CR) Alto Purus (com sede em Rio Branco, Acre) para sua execução. Consistiu na realização de um encontro ocorrido entre os dias 20 a 23 de novembro de 2023, que finalizou com o lançamento de um livro paradidático de autoria dos próprios participantes do evento, com glossário de palavras em língua Jamamadi e Pupỹkary, com cantos, narrativas, e propostas de solução de acessibilidade aos diferentes espaços do território da Aldeia (ver fig. 01). Meses após a realização deste encontro (entre março e abril de 2024), houve uma revisão de infraestrutura na Aldeia, mediante a instalação de uma escada onde antes havia um barranco de terra para acessar a parte superior da Aldeia.

A segunda experiência, que foi uma ação pedagógica dedicada às comunidades escolares do Assentamento Rural Dênis Gonçalves (na cidade de Goianá/MG), contou com uma comunicação sobre as experiências vividas na Aldeia Macekulyr/Lourdes, e com reflexões sobre elas, que depois foram colocadas em prática através de vivências artísticas lúdicas, com jogos teatrais, atividades de expressão corporal, música, e reflexões sobre pontos de convergência e divergência entre as experiências indígena e campesina.

Figura 1. Capa do livro paradidático "Encontros: Corporeidades de luta em luta – Registro de atividades coletivas sobre acessibilidade e direito das pessoas com deficiência", lançado em 23 de novembro de 2023 na Aldeia Macekulyr/Lourdes, do Povo Jamamadi (município de Boca do Acre – Amazonas). ISBN: 978-65-00-87070-1, 1ª. Edição – 2023.



#paratodomundover: Capa do livro escrito coletivamente. O fundo da capa é preto, com alguns círculos em cinza escuro, que se dispõem à direita da capa, formando uma curva. À esquerda, é possível ver um desenho de grafismo indígena em cor alaranjada. Ao centro superior, do livro, vê-se o logotipo do livro: uma mancha em cinza claro, com um barco e um remo. Abaixo desse barco com remo, vê-se linhas curvas em azul escuro e círculos formando uma curva, alternando entre azul claro e azul escuro. O título do livro vem logo abaixo a este desenho "Encontros – Corporeidades de Luta em Luta", e abaixo do título, vem o subtítulo "Registro de atividades coletivas sobre acessibilidade e direito das pessoas com deficiência". Abaixo do subtítulo, uma linha separadora, e abaixo dessa linha, a informação: "Aldeia Macekulyr / Lourdes", "Terra Indígena Lourdes-Cajueiro", "Boca do Acre (Amazonas, Brasil)", e abaixo dessa informação, a inscrição Anita Lino & Povo Jamamadi. À direita, vê-se o logotipo das produções artísticas de Anita Lino: o nome Anita acima, e Lino abaixo, ambos envoltos em um círculo que termina em uma pena, e um pequeno grafismo estilo indígena abaixo de Lino.

Objetivos

Nosso objetivo, com este estudo, é refletir sobre como o ensino das Artes pode ser construído de maneira sensível, apurada e coletiva, considerando realidades e formas de aprendizagem particulares de cada grupo social, mediante estudo do corpo-território como base elementar, considerando os diferentes contextos, e nos utilizando de ações pedagógicas emancipatórias nos diversos espaços.

Como objetivo específico, traçamos o propósito de refletir e propiciar metodologias que contribuam com a transformação social de maneira positiva, desarticulando violências coloniais que se instituem, ainda hoje, nos espaços do aprender, seja dentro ou fora das estruturas físicas da sala de aula.

Metodologia do "corpo-território": um bloco conceitual transitável e múltiplo

"A aldeia faz parte de nós
e nós fazemos parte da aldeia".
Vitória Jamamadi (Conselheira de Saúde), 11 de março de 2023

Temos estudado o bloco conceitual "corpo-território" desde o ano de 2023, através das ações pedagógicas junto aos povos Jamamadi e Pupỹkary. As necessidades com a demarcação do território e com o fortalecimento da cultura nos levaram a articular os saberes locais com as atividades artísticas: realizamos isto através de jogos lúdicos e dinâmicas corporais. Com este objetivo, inicialmente nos inspiramos nos estudos do movimento partindo das bases modernistas de Rudolf Laban (1971), e também nos jogos coletivos propostos por Viola Spolin & Ingrid Koudela (2007). Procuramos adaptar e contextualizar os jogos lúdicos e as atividades corporais à realidade dos povos indígenas envolvidos, mediante estudos coletivos da língua materna Jamamadi, ritos tradicionais, narrativas e reflexões sócio-históricas, incluindo

também elementos da língua Pupỹkary (falada por povos indígenas que compartilham o território com os Jamamadi em Boca do Acre/AM).

A crítica descolonial que nos permite acessar a dimensão da corporeidade indígena, nós a elaboramos mediante a uma reflexão que se propõe libertária em relação à matriz física eurocêntrica: e o fizemos através da adaptação e contextualização dos jogos e atividades em conformidade com as necessidades e práticas dos povos indígenas Jamamadi e Pupỹkary. A inspiração veio da obra da socióloga, historiadora e ativista boliviana, doutora *honoris* causa pela Universidad Mayor de San Andrés (La Paz, Bolívia), Silvia Rivera Cusicanqui (2010, p. 16), quem reflete que a descolonização não é apenas "um ato de de vontade", mas "uma prática corporal e um exercício de memória visual"; de acordo com ela, afinal, "o colonialismo está nos nossos gestos, na nossa forma de olhar e de caminhar" e "por isso, a resistência também deve ser física" (*op.cit.*: 54).

Todas as atividades práticas realizadas nos encontros com os povos indígenas partiram do pressuposto, *a la* Cusicanqui (*idem*), de que os saberes e as práticas são epistêmes encarnadas: o corpo movimenta e dá uma forma, uma estética, uma voz, uma bioética a estas práxis, que diante de uma imposição oblíqua, colonial e neocolonial, não-indígena, ficaram submissas e escondidas, em prol de autoconservação e sobrevivência coletivas. Neste sentido, o movimento descolonial envolve os corpos, envolve gestos, olhares e ritmos, e estes se desenvolvem dentro de territórios que se constituem destes corpos, cosmopoliticamente.

"Corpo-território" como um bloco conceitual e sua epistemologia descolonial

Isto a que estamos chamando de "bloco conceitual transitável e múltiplo" foi inicialmente utilizado de maneira experimental, partindo de inspirações sobre estudos propiciados pelo filósofo fenomenólogo da percepção, Merleau-Ponty (1945, 2003 e 2006 *apud*

Veríssimo, 2013). Para ele, "corporeidade" é um conceito fenomenológico, no sentido de que o corpo deixa de ser visto apenas como um conjunto composto de carne, ou como um objeto dentro de um espaço, com um cenário de fundo; o corpo, para o filósofo, contém um traço diacrítico, sendo possível de ser definido no espaço em relação a outros elementos que constituem a espacialidade, uma definição que opera de modo negativo, no sentido de que o corpo é aquilo que as demais coisas-do-mundo não são.

Merleau-Ponty (*idem*) realizou uma análise a respeito da percepção e da ilusão perceptiva refletindo casos da área médica, e com isto, o filósofo identificou o que denominou de "consciência-percepção corporal" como uma capacidade de se observar de fora para dentro, algo que aproxima o sentido de "corporeidade" a um aspecto de práxis, algo que mais adiante o autor associa a conceitos psicanalíticos de Lacan, uma práxis que desemboca no "próprio desejo", sendo este a "estrutura comum de meu mundo como carnal e do mundo de outrem" (Merleau-Ponty *apud* Veríssimo, 2013, p. 605). Em outras palavras, para Merleau-Ponty (*idem*), é assim que se constitui a "corporeidade": a práxis, o desejo, a matéria, e os efeitos e desvios que o ambiente diacriticamente provocam nisso a que chamamos de "corpo", o atravessam, perpassam-no e o transformam.

O conceito de "territorialidade", por sua vez, muito semelhante ao conceito de "corporeidade", constitui-se de diacronia, articulando o bioma do território às práticas e tradições que envolvem a comunidade dos povos junto a diversas outras espécies (de ontologias visíveis ou não visíveis). Trata-se de um conceito que ganha ancestralidade e que possui agenciamentos, mobilizando práticas e costumes coletivamente.

Quando falamos de um "bloco conceitual" entre "corpo" e "território", estamos compondo um pensamento transitável e múltiplo, no sentido de que, refletir corporeidade e territorialidade torna-se a refletir as continuidades e descontinuidades dos efeitos diacríticos que conjugam o corpo e o território, em coletividade, ao longo do tempo. Podemos falar de corpos que são territórios, e de

territórios que são corpos; corpos que se territorializam, e territórios incorporados. Podemos transitar entre estes dois conceitos, configurando uma multiplicidade neste bloco conceitual, algo que nos possibilita uma apreensão maior sobre as diferenças. A diversidade da forma como se compõem os corpos-territórios (ou territórios-corpos) é o que constitui o foco de nossas análises e o fundamento das elaborações em nossas práticas.

Ainda nesta senda reflexiva e filosófica, para conversar com os conceitos de Merleau-Ponty (*idem*), abordamos a semioticista Christine Greiner (2005, p. 12), quem propõe que o corpo "não é um dado prévio, uma natureza imutável", mas sim, "um fluxo de intensidades, uma rede de conexões que se faz e se desfaz permanentemente nas relações com o outro e com o ambiente". Esta pesquisadora brasileira realizou estudos e análises debruçando-se sobre a arte oriental do Butô (舞踏, "*Butoh"*), um gênero performático vanguardista que surgiu no Japão pós-guerra, ao final dos anos 1950; uma arte que responde ao trauma da bomba nuclear e à influência compulsória da cultura ocidental. Ao estudar o Butô, Greiner (*idem*) se familiarizou com o conceito japonês de "*ma*", que literalmente se expressa como um conceito de "intervalo", um conceito de "espaço entre determinadas coisas, que contribui para dar sentido a elas". De acordo com a epistemologia do Butô, o corpo se constitui justamente nesse espaço-entre, nesse intervalo que é o "*ma*". Ao refletir o "*ma*", Greiner (*op.cit*., p. 27) rompe com um "dualismo mente-corpo", identificando que:

> Não se trata mais de pensar o corpo como o suporte da mente, mas de compreender que o pensamento é uma ação corporal, um modo de o organismo se organizar e responder aos estímulos do mundo.

É neste sentido que a autora (*op.cit*., p. 41) identifica no corpo uma espécie de anatomia cartográfica: para ela, "cada cultura inventa o seu corpo, definindo os seus limites, as suas possibilidades de movimento e as suas formas de representação, transformando a anatomia em um mapa de significados sociais".

Esse "espaço entre as coisas" é o que dá sentido a elas; ou, em outras palavras, o corpo se define "no intervalo", isto é, em sua relação com o espaço.

Se Greiner (2005) parte do conceito oriental de "*ma*", Cusicanqui (2010), por sua vez, parte de "*ch'ixi*", um conceito aimara que descreve uma cor cinzenta não homogênea, mas formada por diversos pontos pretos e brancos que, ao serem visualizados de longe aparentam formar uma cor "cinza", mas que quando olhados de perto, permitem evidenciar suas cores singulares. Esse conceito sobre o qual Cusicanqui (*idem*) se debruça, difere do conceito de "mestiçagem", uma vez que "mestiço" pode denotar um efeito novo e uniforme, ao mesmo tempo, de uma mistura: para ela, o "*ch'ixi*" engloba, por sua vez, a coexistência do indígena e do europeu, do moderno e do ancestral, a coexistência de ontologias diferentes em um mesmo território sem jamais se fundirem completamente, dentro de uma relação eterna de disputa e diálogo. Partindo deste conceito aymara, a autora, inclusive crítica, em sua obra, o "multiculturalismo oficial" manifesto em seu país: uma tendência à qual ela denomina de "ornamental", já que o indígena passa a ser aceito apenas em seu exotismo folclórico, mas não como sujeito político dotado de agência.

Para Cusicanqui (*ibidem*), este conceito aymara expressa um antídoto a toda e qualquer tendência "multiculturalista", este tipo de tendência que se insere completamente na bio e ontoética colonial e neocolonial, enfatizando e reiterando ritos, mitos e práticas que fazem prevalecer o eurocentrismo em detrimento das culturas dos povos originários.

Dentro deste escopo, podemos encontrar tanto na proposta de Greiner (2005) quanto na de Cusicanqui (2010), a potência do "espaço entre", esse "intervalo" que permite que as coisas-do-mundo ganhem sentido. Esse "intervalo" constitui a zona de contato sensível, onde as diferentes realidades se tocam, sem jamais se fundirem.

Sob esta inspiração, pensamos o bloco conceitual "corpo-território" como uma expressão dessa "zona de contato", que a cada

encontro foi sendo estimulada a ser manifesta e desvelada, mediante a convivência, mediante a intersecção dos saberes indígenas e não-indígenas, e mediante os jogos teatrais e as dinâmicas corporais que nos proporcionavam uma tensão criativa e coletiva.

Partindo destas reflexões, o bloco conceitual "corpo-território" demonstra-se aberto a um horizonte de possibilidades de nível discursivo, permeando as narrativas no sentido de tecer compreensões de uma maneira diferente sobre as coletividades e sobre si.

Ampliando ainda mais este horizonte, Baniwa *et al* (2023, p. 07) introduz ao conceito "corpo-território" a noção de ancestralidade, mediante o que ela chama de "heranças espirituais", algo que ela considera de suma importância:

> Quando pensamos no nosso corpo-território indígena, é necessária uma reflexão para além do que entendemos comumente sobre um corpo. Nós, mulheres indígenas, nascemos em um lugar que se constrói a partir de um ambiente, de um bioma. Então, quando falamos de corpo-território, estamos falando que nós carregamos heranças espirituais nos nossos corpos e, além das heranças, carregamos a sabedoria coletiva dos nossos povos.

Assim, a transitoriedade e a multiplicidade do conceito "corpo-território", esse conceito que se funda no intervalo dos encontros, nos proporciona a possibilidade de territorializar o corpo, no sentido muito mais amplo do que o sentido geográfico, tocando uma diacronia que se estende à práxis, às tradições, aos saberes dos antigos, à cultura; e de mesmo modo, possibilita-nos perceber o território em sua corporeidade, como um ser vivente, em seu aspecto ancestral e em seus complexos organismos, tocando suas idiossincrasias, seus espaços articuláveis e integrantes.

O bloco conceitual "corpo-território", sua gênese nos encontros e sua práxis

O projeto que inicialmente foi elaborado como parte dos estudos pós-doutorais da Dr.ª Anita Lino, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Acre, em constante diálogo e colaboração com a arte-educadora multiartista Hortênsia Labiak Neves, não tinha uma elaboração já definida sobre o conceito de "corpo-território". Este conceito foi sendo elaborado coletivamente, na práxis e nos encontros realizados entre Anita Lino e os representantes indígenas Jamamadi e Pupỹkary.

Estes encontros tiveram início entre fevereiro e maio de 2023, com idas periódicas de Anita Lino à aldeia Macekulyr/Lourdes. Nestas idas, ela se propunha a trabalhar as potências, mediante a elaboração de atividades pedagógicas com jogos teatrais, dancísticos, e estudos de palavras na língua Jamamadi e na língua Pupỹkary. Foram estas ações que, coletivamente, foram elaborando o bloco conceitual corpo-território na práxis, pois todos os temas que eram trabalhados em conjunto apontavam para uma rearticulação ontológica (numa espécie de *onto-delia* catártica e coletiva) que revelava aspectos do corpo e aspectos da terra, engajando jovens, adultos e anciões, de diferentes gêneros e idades, em um protagonismo.

Em última análise, longe de ser uma ação de metodologia indutiva, todos os encontros realizados entre os meses de fevereiro e maio de 2023, entre Anita Lino e os representantes indígenas Jamamadi e Pupỹkary, tinham uma só meta: o de realizar um estudo coletivo que refletisse a liberdade e as potências do corpo e da terra, mediante estudos sobre Acessibilidade e sobre o Direito das Pessoas com Deficiência nos contextos indígenas.

Nos dias 20 a 24 de novembro de 2023, foi realizado o Curso "Encontros: Corporeidades de luta em luta" que contou com o apoio da Coordenação de Processos Educativos (COPE) do Serviço de Promoção dos Direitos Sociais e Cidadania (SEDISC)

da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), na gerência da Coordenação Regional (CR) Alto Purus (com sede em Rio Branco, Acre). Este apoio se deu nas condições da realização de uma formação para os professores do Magistério Intercultural Indígena, convidando também outros participantes de outras aldeias da região para participarem. Nestes dias, encerramos este primeiro ciclo de atividades, que de acordo com a COPE-SEDISC/FUNAI, poderia se tornar um curso de formação continuada, podendo ser repetido e aprimorado em outros momentos. Nestes dias, realizamos a formação aos professores e demais participantes, ademais do lançamento do livro já mencionado (ver fig. 01) escrito pelos professores, juventudes, anciões, e lideranças que estiveram presentes.

Quase um ano depois, no dia 03 de outubro de 2024, logo após a realização da XII Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), nós, Lino & Labiak Neves, nos apresentamos (ver Lino & Labiak Neves, 2024 – *no prelo*) no GT de Pedagogia, na Universidade Federal de São João del Rei (cidade de São João del Rei, MG). Nesse GT de Pedagogia, nos reunimos justamente para comunicar sobre as ações pedagógicas realizadas na Aldeia Macekulyr/Lourdes, em Boca do Acre/AM, desde fevereiro de 2023 até os dias de Curso de Formação, em novembro de 2023, e refletir sobre os resultados obtidos. Após nossa apresentação e a finalização do evento, fizemos um desvio para a cidade de Juíz de Fora/MG, e de lá, fomos ao Assentamento Dênis Gonçalves, que se localiza entre os municípios de Goianá e Chácara/MG. Foi nesse assentamento que realizamos as novas ações pedagógicas, ainda em consonância com as anteriores, mas em um novo contexto, agora não-indígena, e sim, campesino.

Desenvolvimento: o "corpo-território" na prática

"Que outro povo luta pela terra, como os povos indígenas? (*Hortênsia pergunta aos estudantes*)
_ O MST! (*respondem os estudantes*)".

Diálogo feito durante nossa apresentação em uma das sedes escolares do Assentamento Rural Dênis Gonçalves – Municípios de Goianá e Chácara (MG), dia 03 de outubro de 2024.

Pensando os espaços formais e não formais, trabalhar o corpo-território se mostra uma alternativa positiva para ações pedagógicas. Devemos lembrar que o ensinar/aprender é muito anterior à estrutura escolar. Portanto, se faz necessária e urgente uma educação que quebre as barreiras físicas e considere os contextos, se proponha a ser transdisciplinar, coletiva e horizontal: uma forma de reconhecermos que o "aprendizado" ocorre muito além do modelo colonizador.

O bloco conceitual que utilizamos possuía uma meta, mas não tínhamos expectativas. Apenas estávamos cientes de que o pensamento "corpo-território" era operante naqueles contextos onde as guerras ontológicas descoloniais são urgentes e latentes nas micro e macro relações. A Arte, nesses espaços acabava sendo muito bem-vinda, não por ser um mero instrumento de "subverter ordens", mas sim de recuperar a vida: sua capacidade *ab-reatora*, catártica e intimamente pedagógica se mostrava em cada atividade realizada.

A experiência dos encontros na Aldeia Macekulyr/Lourdes no ano de 2023

Como já expusemos, esta investigação artística iniciou-se na Aldeia Macekulyr/Lourdes, localizada na Terra Indígena Lourdes-Cajueiro, no município de Boca do Acre (Amazonas). Os primeiros encontros aconteceram de março a abril de 2023: eram encontros semanalmente periódicos, em que a Dr.ª Anita Lino realizava as vivências artísticas juntamente a representantes do povo Jamamadi e do povo Pupỹkary. Estes primeiros encontros foram cruciais para a elaboração coletiva do senso de "corpo-território", mediante as

práticas que envolviam expressão corporal, jogos teatrais, exercícios musicais e dancísticos.

Como já foi mencionado, a base teórica para a elaboração destes jogos teatrais, exercícios musicais e dancísticos tiveram como inspiração inicial as obras de Spolin & Koudela (2007) e Laban (1971); posteriormente, aprofundamos com a proposta descolonial de Cusicanqui (2010) e da proposta epistemológica de Greiner (2005) acerca do corpo; mas sobretudo, todos os jogos, exercícios e atividades tinham como maior fundamento e escopo os estudos da língua e das tradições Jamamadi e Pupỹkary.

Todas as pessoas que se faziam presentes eram convidadas a co-construírem o conceito de "corpo-território", já que todos os exercícios eram propostos e realizados coletivamente, de acordo com as demandas que eram apresentadas pelos representantes indígenas que participavam. O tema da acessibilidade e do direito das pessoas com deficiência foi sendo colocado de maneira reflexiva, mediante estudos do corpo, reflexões sobre o corpo dentro da bioética dos povos Jamamadi e Pupỹkary, questões de doença e cura, e questões de como acessar os diversos espaços da aldeia.

Estes encontros serviram de base para a elaboração de um Curso-Encontro que contou com o apoio da COPE-SEDISC/FUNAI (CR – Alto Purus) para a sua realização, e teve sua data marcada para os dias 20 a 24 de novembro de 2023. Este Curso-Encontro, nomeado "Corporeidades de luta em luta", era um curso de formação para professores do Magistério Cultural Indígena, destinado também a lideranças, juventudes, anciões e comunidade em geral. Ocorreu na Aldeia Macekulyr/Lourdes, do povo Jamamadi, e teve a presença de representantes de outras aldeias do povo Jamamadi: aldeias Iquirema, Goiaba e Maracaju; também houve a participação de representantes do povo Pupỹkary, das aldeias Camicuã, Centrim e Cajueiro.

Ao longo do Curso-Encontro, foram realizadas, ademais de atividades lúdicas, jogos, dinâmicas, e reflexões que tematizavam a acessibilidade e o direito das pessoas com deficiência em contexto indígena (ver fig. 02 e 03), foram também realizadas

reflexões sobre um acordo ortográfico que pudesse ser utilizado para a elaboração de um livro que registrasse, em forma de glossário, todas as palavras estudadas em língua indígena. Além de refletir sobre o glossário, foram registrados cantos e danças que representavam o corpo e o território da Aldeia, contemplando a espacialidade com a ancestralidade que se plasma sobre ela. Foram, portanto, discutidas soluções de acessibilidade para cada espaço da Aldeia onde realizamos as atividades, e estas soluções foram registradas nesse livro elaborado coletivamente, de autoria do povo Jamamadi, com participação do povo Pupỹkary, organização da Dr.ª Anita Lino e supervisão técnica e artística da arte-educadora Hortênsia Labiak Neves.

Figura 2. Caminhada ritmada, inspirada em Laban (1971), ministrada pela Dr.ª Anita Lino, dia 22 de novembro de 2023. Fotografia: Agda Sardinha, novembro de 2023.



#paratodomundover: Inúmeras pessoas, de diversas idades e tamanhos, majoritariamente indígena, em movimento, realizando caminhadas ritmadas de maneira lúdica, no espaço do galpão da Aldeia Macekulyr/Lourdes, um inteiramente construído em madeira. Na imagem, é possível ver a Dr.ª Anita Lino liderando a caminhada, e duas indígenas com tiaras e brincos de penas, uma à esquerda e outra à direita.

Figura 3. Dinâmica "Nós somos a Terra": todas as pessoas do Curso-Encontro, reunidas em círculo durante exercício proposto pela Dr.ª Anita Lino. Registro do exato momento em que metaforicamente o grupo todo "joga a terra para o alto" e grita "viva a terra!", como que pulverizando-a ao redor em seu solo, essencial para sobrevivência e manutenção de todes, todas e todos ali presentes. Fotografia: Agda Sardinha, novembro de 2023.



#paratodomundover: Um grupo de muitas pessoas indígenas reunidas em círculo no galpão da Aldeia Macekulyr/Lourdes. Estas pessoas têm cabelos e peles escuras e estão de braços levantados se divertindo.

Como produto final deste Curso-Encontro, foi realizado o lançamento de um livro paradidático, contendo todo o material criado em conjunto com os povos, a fim de registrar e celebrar os encontros realizados (ver fig. 01). Este livro, hoje, é utilizado nas escolas indígenas Jamamadi, nas aldeias Macekulyr/Lourdes, Iquirema, Goiaba e Maracaju.

A experiência nas sedes escolares do Assentamento Rural Dênis Gonçalves

O Assentamento Rural Dênis Gonçalves localiza-se entre dois municípios mineiros, Goianá e Chácara. A maneira mais fácil de ter acesso a estes dois municípios é chegando pela cidade de Juíz de Fora (MG). Ele está localizado na região da Zona da Mata de Minas Gerais, no local de uma fazenda colonial desativada, da época do Império, a chamada Fazenda Fortaleza de Sant'Ana.

A Fazenda Fortaleza de Sant'Ana foi uma das mais importantes produtoras de café do século XIX. Antigamente, ela se estendia, além da região dos atuais municípios de Goianá e Chácara, por partes do município Coronel Pacheco e São João Nepomuceno. Na época, essa fazenda se destacou por sua arquitetura que incluía um casarão-sede e um sistema de produção bastante moderno para a época, contando com transporte de café pelo rio que corta a região, um sistema que aproveitava a força das quedas d'água que ali existem (ver Tribuna de Minas, 2018).

Havia uma grande população de escravizados naquela localidade, cuja força de trabalho movimentava a economia do café. Após o advento da abolição da escravatura, muitas das famílias dos antigos escravizados permaneceram na propriedade e enfrentaram diversas dificuldades diante de uma transição social e econômica extremamente violenta, e com o tempo, a fazenda foi entrando em um longo processo de declínio econômico.

No ano de 2001, o casarão-sede da fazenda foi destruído por um incêndio, e toda a arquitetura remanescente entrou em processo de deterioração. Estas estruturas estão em processo de tombamento pelo IPHAN-MG (ver *idem*).

Em 2003, a fazenda foi ocupada e posteriormente desapropriada para fins de reforma agrária. Passou a abrigar o Assentamento Rural Dênis Gonçalves, gerenciado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tem buscado estratégias de preservação da memória daquele complexo territorial, buscando também proporcionar uma nova função social à terra.

Atualmente, o assentamento se compõe de uma população etnicamente múltipla, com assentados racializados, negros e pardos, e também de pele branca e mestiços. O grande complexo territorial conta com grutas, serras e nascentes.

Dentro do complexo territorial do assentamento, há também o chamado "olho da índia", uma formação rochosa que apresenta o desenho de um olho, elaborado, provavelmente, por erosão. Esse desenho é gigantesco, e pode ser visto da estrada de terra que corta

o assentamento. Além disso, dentro de uma das grutas foram encontradas múmias do povo Maxacali, que completaram 200 anos no ano de 2018, até serem destruídas no Museu Nacional do Rio de Janeiro, onde ficaram expostas desde o período do Império (ver Tribuna de Minas, 2018).

Após a reforma agrária, foram elaborados projetos de reflorestamento e proteção das áreas naturais do complexo, contando também com incentivo de criação de um "Turismo da Reforma Agrária" (ver MST Notícias, 2022).

A Escola Estadual Carlos Ribeiro dos Santos é dividida em duas sedes, uma dedicada aos Ensinos Fundamental (do 6º ao 9º ano) e Médio (do 1º ao 3º ano), e outra dedicada às Séries Iniciais (do 1º ao 5º ano). Elas se localizam em regiões diferentes do assentamento: a que é dedicada aos Ensinos Fundamental e Médio encontra-se logo à entrada pela parte próxima às ruínas do casarão-sede da antiga Fazenda Fortaleza Sant'Ana – no município de Goianá – (ver fig. 04); e a outra, dedicada às Séries Iniciais, na parte alta do assentamento, logo ao centro da região, bem às margens da estrada de terra que corta todo o sistema fundiário – no município de Chácara – (ver fig. 05).

Nossa primeira apresentação foi marcada por uma dedicação maior a dados técnicos a respeito dos trabalhos realizados na Aldeia Macekulyr/Lourdes aos adolescentes do Ensino Médio da Escola Estadual Carlos Ribeiro dos Santos (ver fig. 04). Houve participação ativa de todas, todes e todos, incluindo professoras que estavam presentes. Dedicamo-nos a comunicar sobre questões ligadas a acessibilidade, direitos das pessoas com deficiência, e de como estes temas, ligados à temática do direito à terra e à soberania, possuíam extrema importância dentro dos contextos indígenas. Estas temáticas despertaram muita curiosidade e muitos dos participantes se manifestaram com perguntas sobre como se organizavam as comunidades indígenas daquela região; sobre como era possível o transporte de pessoas com deficiência até lá; e sobre como eram possibilitados os acessos, e como eram elaboradas as noções de inclusão em contexto indígena.

Figura 4. Entrada da Escola Estadual Carlos Ribeiro dos Santos. Trata-se da Escola dedicada ao Ensino Fundamental e Médio, localizada dentro do Assentamento Rural Dênis Gonçalves, no município de Goianá (MG). Foto: Anita Lino, 03 de outubro de 2024.



#paratodomundover: À esquerda, vê-se uma construção, com um teto de telhado de cerâmica, sustentada por uma coluna em uma de suas extremidades, e uma placa onde está escrito: "Não se pode falar de educação sem amor", pendurada na laje deste telhado. À frente da da placa e da construção, vê-se uma árvore, e à sua frente, um pequeno cercado feito com estacas simples e fios de barbante, com um jardim e flores ao centro, dentro de um pneu com desenhos de ziguezague em vermelho. A estrutura é toda volteada por cercas de madeira, e próximo ao fundo deste jardim de flores, vê-se a placa com o nome da escola "Escola Estadual Carlos Ribeiro dos Santos".

Logo após a parte mais técnica das exposições realizadas, convidamos a turma a deixar o espaço da sala de aula e ocupar outro espaço da escola. Fomos ao pátio, o qual acessamos ao cruzar o refeitório coletivo. Ali realizamos nossas atividades práticas, iniciando com assinaturas corporais, exercícios de expressão corporal, caminhada ritmada e jogos lúdicos. Fizemos reflexões bastante complexas conectando as lutas por demarcação e por

reforma agrária, trazendo impressões que se manifestavam no corpo. Assim, fomos confeccionando, coletivamente, o senso de "corpo-território" para aquele contexto específico, nutrido também pelo relato das experiências realizadas junto aos povos indígenas Jamamadi e Pupỹkary.

Esta foi a primeira parte de nossa atuação junto aos estudantes da Escola Estadual Carlos Ribeiro dos Santos, e ocorreu no dia 03 de outubro de 2024, na parte da manhã.

Nossa segunda atuação, agora dedicada aos estudantes das Séries Iniciais, ocorreu no período da tarde do dia 03 de outubro de 2024. Foi realizada na outra sede da escola (ver fig. 05), junto a crianças de 7 a 8 anos de idade.

Estas atividades tiveram a parte da comunicação um pouco mais reduzida e lúdica. Foram realizadas mais trocas e conversações de modo mais prático, e priorizando imagens que narravam toda a trajetória realizada na Aldeia Macekulyr/Lourdes. As crianças-protagonistas participaram ativamente, trazendo reflexões e perguntas, associando a luta dos povos indígenas com a luta dos assentados do MST. Eles notaram que havia algo de semelhante, entre a luta pela demarcação e a luta pela reforma agrária.

Não demorou muito, fomos ao pátio de terra batida, na saída da escola, e realizamos as assinaturas corporais, os exercícios de expressão corporal, os jogos teatrais, as atividades lúdicas e as reflexões sobre o corpo e a terra. As crianças participaram muito ativamente, com muito ânimo e divertimento, demonstrando, por meio de comentários, como os povos indígenas e os assentados do MST têm objetivos semelhantes por soberania, e buscam resistir para preservar os seus saberes e práticas.

Figura 5. Centro da outra unidade da Escola Estadual Carlos Ribeiro dos Santos. Trata-se da parte da Escola dedicada aos anos iniciais, localizada dentro do Assentamento Rural Dênis Gonçalves, no município de Goianá (MG). Foto: Anita Lino, 03 de outubro de 2024.



#paratodomundover: À esquerda, vê-se uma construção, com um teto de telhado *brasilit*, com um muro pintado de branco, e parede descascada na parte inferior. Vê-se na parte esquerda uma porta, e ao lado dessa porta, uma janela onde está colado um cartaz com um desenho colorido de várias crianças. O chão é de terra batida. Ao fundo, ao lado direito da foto, vê-se uma pequena casinha com uma porta e duas janelas; trata-se do banheiro da escola. Na parede desta casinha, há o desenho de uma onda azul, de onde surge o rosto de Paulo Freire. Ao fundo, é possível ver um conjunto de árvores, e acima, o céu bem azul.

Corpo-território e intuição

Entre as experiências vividas na Aldeia Macekulyr/Lourdes e nas duas sedes da Escola Carlos Ribeiro dos Santos, notamos que as práticas artísticas coletivas permitem algo que os processos intelectuais da Educação Convencional não possibilitam de maneira tão fluída: a Arte e a performance se mostram ferramentas rituais que permitem conectar ontologias, possibilitando a

comunicação de modo a facilitar a troca e a reciprocidade, despertando no corpo a intuição como um processo físico.

Queremos dizer, com isto, que dentro das atividades realizadas, houve algo distinto de uma produção intelectual por si só: notamos que os saberes que foram engajados, conjugados e trocados, não correspondiam a uma função de uma memória como esta que separa "corpo" e "mente", típica das elaborações herdadas do Cartesianismo. Ao contrário, as atividades realizadas despertavam algo que vai na direção contrária de uma separação de "corpo" e "mente". Mais que uma separação, as atividades promovem reconexão e o despertar de algo que provavelmente muitos filósofos e curiosos já tentaram explicar.

De acordo com Bergson (2006), a "intuição" é uma forma de conhecimento que se opõe à forma da "intelecção", pois propicia uma penetração no interior de algum objeto ou realidade para coincidir com o que eles têm de singular e singularizante. Em outras palavras, é na senda disso que Bergson (*idem*) denomina "intuição" que existe a possibilidade da apreensão das coisas do mundo, uma apreensão que se dá por uma via que não é simplesmente cognitiva. Nas palavras do autor (*op.cit.*, p. 29-30):

> A intuição de que falamos, então, versa antes de tudo sobre a duração anterior. Apreende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento por dentro, o prolongamento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o porvir. É a visão direta do espírito pelo espírito. Nada mais de interposto; nada de refração através do prisma do qual uma das faces é espaço e a outra é linguagem.

O conceito de "intuição", de Bergson (*idem*), está conectado intimamente a seu conceito de "duração". Para ele, "duração" consiste no tempo diferente daquele que é mensurado, marcado por relógios ou calendários – o "tempo espacializado" em termos bergsonianos. Para o autor, diferentemente desse "tempo espacializado", a duração não é homogênea, não é quantitativa, e

consiste no próprio fluxo da consciência; é dizer: cada momento é único e ao mesmo tempo composto de passado, e portanto o presente não pode ser um ponto isolado, e sim uma condensação de tudo o que passou; a duração é a experiência de um *continuum*, em que os estados de consciência se misturam e interpenetram, e portanto, ela é sentida, sendo impossível de ser medida; as memórias, percepções e pensamentos, na duração, não podem ser separados, pois eles se fundem num fluxo contínuo.

Enquanto a forma de conhecimento "intelecção" tem sua genética extremamente próxima da experiência do "tempo espacializado", a "intuição" se liga intimamente à experiência da "duração". Nas palavras do autor (*op.cit.*, p. 32-33):

> [...] Pensar intuitivamente é pensar em duração. A inteligência parte ordinariamente do imóvel e reconstrói como pode o movimento com imobilidades justapostas. A intuição parte do movimento, põe-no, ou antes, percebe-o como a própria realidade e não vê na imobilidade mais que um momento abstrato, instantâneo que nosso espírito tomou de uma mobilidade. A inteligência brinda-se ordinariamente com coisas, entendendo com isso algo estável, e faz da mudança um acidente que lhe viria por acréscimo. Para a intuição, o essencial é a mudança: quanto à coisa, tal como a inteligência a entende, ela é um corte praticado no meio do devir e erigido por nosso espírito em substituto do conjunto. O pensamento representa-se ordinariamente o novo como um novo arranjo de elementos preexistentes; para ele, nada se perde, nada se cria. A intuição, vinculada a uma duração que é crescimento, nela percebe uma continuidade ininterrupta de imprevisível novidade; ela vê, ela sabe que o espírito retira de si mesmo mais do que possui, que a espiritualidade consiste justamente nisso e que a realidade, impregnada de espírito é criação.

Esta proximidade da "intuição" com a "duração", e por sua vez, com a "criação", Schechner (*apud* Ligiéro [org.], 2012, p. 125) a explorou em sua obra "A estética do Rasa". Neste texto, ele estuda a estética do teatro indiano, proveniente dos escritos antigos de

Bharata-muni, "uma figura mítica e histórica" que se dedicou a escrever o *Natyasastra* (*op.cit.*, p. 130).

O *Natyasastra* teria sido publicado entre o século VI A.E.C. (Antes da Era Comum) e o segundo século da E.C. (Era Comum), e pode ter sido escrito por mais de uma pessoa, já que não há evidências históricas da existência de Bharata-muni para além do *Natyasastra* (ver *idem*).

"*Sastra*", consiste em um "texto sagrado autorizado pelos deuses, repleto de narrativas, mitos e instruções detalhadas para os atores" (ver *ibidem*). "*Natya*", por sua vez, seria um termo mais complicado de ser traduzido, podendo ser reduzido a um significado múltiplo: "dança, teatro e música" (ver *ibidem*).

Schechner (*op.cit.*, p. 129-130), buscando compreender a "teatralidade do corpo", contrapõe a estética do *Natyasastra* à estética do teatro grego, aristotélico. Em primeira instância, ele verifica que o próprio termo "teatro" deriva de θέατρον (théatron), verbete que pode ser decomposto em duas partes principais: θεάομαι (*theáomai*) que denota "ver", "contemplar", "observar" ou "olhar com atenção", com sentido ligado à ideia de espetáculo, de algo que é mostrado e visto; somado ao sufixo -τρον (*-tron*), um sufixo de lugar, que indica, literalmente "local onde" ou o "instrumento para"; a junção destas duas partes origina o termo θέατρον (*théatron*), que denota, literalmente, "local para ver" ou "lugar de onde se vê".

Conforme ele percebe, enquanto a estética aristotélica, caracteristicamente secular e agonística em sua estrutura, possuía um perfil que ativava o sistema nervoso central (SNE), estimulando o córtex pré-frontal mediante o foco e a visão; a estética rásica (ou estética do *Natyasastra*, texto indiano) ativava o sistema nervoso entérico (SNE).

O neurocientista Dr. Michael D. Gershon teria realizado uma pesquisa essencial sobre o tema do SNE, buscando estabelecer métodos clínicos de tratamento para o autismo, determinando que possivelmente o autismo esteja relacionado a uma falha na comunicação entre os "dois cérebros", o cérebro da cabeça e o

cérebro da barriga. Sandra Blakeslee resume a definição do SNE em publicação realizada na Revista *New York Times* de 1996 (*in* Schechner *apud* Ligiéro [org.], 2012, p. 142):

> O cérebro do sistema gastrointestinal, conhecido como sistema nervoso entérico [SNE], está localizado em bainhas do tecido que reveste o esôfago, o estômago, o intestino grosso e o cólon. Considerado uma entidade individual, é uma rede de neurônios, neurotransmissores e proteínas que transmitem impulsos nervosos entre os neurônios, apoiam células tais como as encontradas no próprio cérebro e um complexo circuito que lhe permite agir de modo independente, aprender, lembrar e, como diz o ditado, ter intuições.

Schechner (*op.cit.*, p. 145) chega a realizar diálogo com o Dr. Gershon, explorando as vicissitudes da "intuição" produzida pelo SNE. Através dessa comunicação, Schechner propõe:

> Vamos supor que, à luz da pesquisa sobre o SNE [Sistema Nervoso Entérico], quando uma pessoa diz 'Eu tenho uma intuição', ela realmente esteja experimentando um sentimento, uma resposta neural, mas que não é controlada pelo cérebro. Vamos supor que o seu sentimento esteja localizado, ou emane do "segundo cérebro", o cérebro na barriga. Quando expresso, esse sentimento é uma emoção. Será que tais sentimentos podem ser treinados? Ou seja, que sistemas convertem 'intuições' em emoções que podem ser expressas? Gershon está basicamente interessado no valor terapêutico da estimulação do nervo vago em causar ou evocar sentimentos em autistas que sofrem de falta de afetividade ou carecem de variação na gama afetiva.

De fato, a "intuição" é um grande tema para o campo das Artes Cênicas. De alguma forma, ela possibilita refletir a partir de outras partes do corpo que não sejam apenas a cabeça. O sistema nervoso central e a intelecção de fato não parecem ser os produtores essenciais de reflexões e investigações artísticas.

À propósito, Artaud (2000), em terras tarahumaras (por Chihuahua, México), descreve o território e se utiliza de expressões com elementos textuais incompreensíveis. Textos de pronúncia enigmática que surgem subitamente em seus escritos. Para Artaud, a linguagem intelectual não tem um acesso direto às verdades realizadas pelo corpo. Para ele, "toda a linguagem verdadeira é incompreensível, tal como o bater do bater de dentes" (*op.cit., p.* 88 – em nota indicada por asterisco). Nas palavras de Artaud (*idem*):

> E este mundo uma vez que não é o inverso do outro e menos ainda a sua metade, / de igual modo ser[a este mundo uma real máquina cuja alavanca de comando está em meu poder, verdadeira fábrica que tem por chave o humor-nato. / Saná tafã taná / Tanaf tamafts baí.

Em vários dos escritos de Artaud são encontradas estas tais "erupções de linguagem" desprovidas de significação verbal padrão. São versos sonoros, muitas vezes expressos após confecções textuais especificamente dramáticas.

É possível que a intuição, a duração e a criação, estejam de fato conectados, e que os exercícios corporais conduzidos com um propósito específico de relacionar corpo e território, produzam estas conexões de maneira explícita e decisiva. Há evidências para um caminho analítico neste sentido; mas para se chegar a uma conclusão definitiva, é necessário ampliar a práxis. De modo geral, a metodologia do "corpo-território" até aqui trabalhada tem demonstrado que há uma relação bastante explícita entre as instâncias intuição, duração e criação, com as discursividades resultantes de exercícios e reflexões ligados a "corpo-território".

Mas, de fato, os primeiros passos dados com os jogos teatrais e atividades artísticas com base em reflexões descoloniais, realizadas tanto na Aldeia Macekulyr/Lourdes quanto no Assentamento Dênis Gonçalves, nos abrem perspectivas interessantes quanto à mobilização da intuição para a elaboração coletiva de discursos e conceitos ligados ao corpo e à terra.

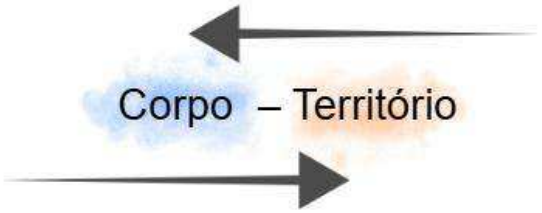
Considerações finais

> "Eu estou convidando para uma investigação sobre a teatralidade enquanto oralidade, digestão e excreção, em vez de, ou além de uma teatralidade como algo apenas, ou principalmente, para os olhos e os ouvidos" (Schechner *apud* Ligiéro [org.], 2012, p. 153)

O conceito de "corpo-território" não foi um conceito gerado e imposto. Ao contrário, ele foi co-elaborado em cada encontro. Foi no acontecimento dos encontros que pudemos perceber como cada grupo de atores-protagonistas percebiam esse senso de "corpo-território", em seus espaços de resistência.

Neste sentido, e de modo empírico, percebemos este conceito transitável e múltiplo como uma chave para determinar formas sensíveis e possíveis de conectar experiências, articular conhecimentos e combater violências nos espaços das ações pedagógicas. Ele se manifesta na dimensão intuitiva (como exploramos a partir de Bergson, 2006; Schechner *apud* Ligiéro [org.] 2012 e Artaud, 2000), e transita de um ponto a outro expressando potencialidades (ver fig. 06).

Figura 6. Esquema produzido pela Dr.ª Anita Lino, representando "corpo" e "território" como duas instâncias que transitam de um ponto a outro. Podemos pensar em territórios corporificados e corpos territorializados.



#paratodomundover: Ao centro, vê-se escrito em letras bem grandes as palavras "Corpo" e "Território", entremeadas por um hífen. Atrás de "Corpo", vemos uma nuvem esfumaçada de cor azulada, e de "Território", a nuvem esfumaçada é de cor alaranjada. Acima destas palavras grandes, vemos uma flecha que vai do

sentido de "Território" a "Corpo"; abaixo destas palavras, vemos uma flecha que vai do sentido de "Corpo" a "Território".

A luta descolonial, envolve a reexistência do corpo-território. Participar dela demanda a reativação de memórias ancestrais, de saberes e de cosmologias que foram silenciados pelos processos de violência colonial e escravização (conforme vimos com Baniwa *et al*, 2023). De alguma forma, esse processo que envolve perceber o corpo não apenas como um objeto, mas como um devir ativo que carrega a história da resistência e a possibilidade de elaborar o futuro. Descolonizar o corpo-território é descolonizar os gestos, e também as fronteiras que dividem o pensamento do sentimento: o corpo é fluxo e intensidade, é memória e ancestralidade, é presente, passado e futuro feito carne (conforme vimos com Greiner, 2005 e Cusicanqui, 2010).

É nesta potencialidade que verificamos que o conceito "corpo-território", tomado como um método, atua. Seja no espaço de uma aldeia, com participantes-protagonistas indígenas de vários territórios, ou no espaço de um assentamento rural, com participantes-protagonistas camponeses do MST, notamos como o senso de "corpo-território" ativa a Arte como mecanismo íntimo e potencializador. E quando a Arte passa a ser utilizada como ferramenta de emersão de realidades opressivas, como diria Paulo Freire (2019a), ela liberta.

Referências

ARTAUD, Antonin. **Os Tarahumaras**. Trad. Aníbal Fernandes. Lisboa: Ficções – Editora Gallimard, 2000.

BANIWA, Braulina; Joziléia Kaingang; Giovana Mandulão. **Mulheres:** corpos-territórios indígenas em resistência! Organização de Kassiane Schwingel – Porto Alegre: Fundação Luterana de Diaconia: Conselho de Missão entre Povos Indígenas, 2023.

BERGSON, Henri. **O pensamento e o movente**: Ensaios e conferências. Trad. Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

DINIZ, Debora. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 67ª ed., Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 58ª ed., Rio de Janeiro / São Paulo: Paz & Terra, 2019b.

GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinares. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

KAUR, Rupi. **Meu corpo minha casa**. Trad. Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta, 2020.

LABAN, Rudolf. **O Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus, 1971.

LÉVI-STRAUSS, Claude**. O feiticeiro e sua magia** *in* "Antropologia Estrutural". Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 1ª ed. São Paulo: Cosac Naify, [1948] 2008.

LIGIÉRO, Zeca (Org.) **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Trad. Augusto Rodrigues da Silva Junior et al. Rio die Janeiro: Mauad X, 2012.

MST-Notícias. **MST luta pelo tombamento do patrimônio no assentamento Dênis Gonçalves, em Minas Gerais**. Memória, 06 de agosto de 2022. *Link* de acesso (em 15/09/2025): https://mst.org.br/2022/08/06/mst-luta-pelo-tombamento-do-patrimonio-no-assentamento-denis-goncalves-em-minas-gerais/.

OLIVEIRA, Valdirene Nascimento Silva (Kymiu Kamara) & MORAES, Márcia. **A inclusão do povo indígena Pupykary / Apurinã no contexto contemporâneo**. Arquivos Brasileiros de Psicologia; Rio de Janeiro, 72: 185-198, 2020.

POVO JAMAMADI; Lino, Anita; Jamamadi, Nestina; Rodrigues Silva Jamamadi, Edson; Rodrigues da Silva Jamamadi, Jamil. **Encontros: corporeidades de luta em luta: registro de atividades coletivas sobre acessibilidade e direito das pessoas com deficiência**. Org. Anita Lino; Supervisão técnica e artística Hortênsia Labiak Neves. 1. ed. Santa Bárbara D'Oeste, SP: Ed. Anita Lino, 2023.

SPOLIN, Viola & KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

SCHECHNER, Richard. **What is performance?** *apud* "Performance Studies: na Introduction, second edition. New York & Londres: Routledge, 2006.

TRIBUNA DE MINAS. **Múmias encontradas em Goianá estavam em acervo do Museu Nacional**. Notícias, 03 de setembro de 2018. *Link* de acesso (em 15/09/2025): https://tribunademinas.com.br/noticias/cultura/03-09-2018/mumias-encontradas-em-goiana-estavam-em-acervo-do-museu-nacional.html

TURNER, Victor. **O processo ritual: estrutura e antiestrutura**. Trad. de Nancy Campi de Castro e Ricardo A. Rosenbusch. 2. ed. Pedrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Coleção Antropologia)

VERÍSSIMO, Danilo Saretta. Considerações sobre corporeidade e percepção no último Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, 18(4), outubro-dezembro/2013, p. 599-607.

O SOLO DE ONDE PARTE MEU VOO:
da disciplina projeto de vida à aula espetáculo solo
todos têm direito de voar

Célio Alberto de Ávila Freitas

O Novo Ensino Médio começou a ser delineado em nível federal com a Lei nº 13.415/2017, que reformulou a etapa final da educação básica e incluiu o Projeto de Vida como eixo estruturante dos itinerários formativos. Entretanto, cada estado deveria elaborar seus currículos de referência e planejar a implementação gradual até 2022, quando passaria a ser obrigatória em todo o país. Nesse intervalo, diversas redes estaduais, inclusive a de Minas Gerais, instituíram escolas-piloto para experimentar as novas diretrizes, entre elas a Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva em Uberlândia (MG), meu local de trabalho desde 2019.

A experiência vivenciada na Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva, em Uberlândia, no ano de 2019, exemplifica o caráter piloto da implementação do Novo Ensino Médio em Minas Gerais. Precedendo a obrigatoriedade da disciplina Projeto de Vida, instituída pela Resolução SEE nº 4.657/2021, a unidade integrou o grupo de escolas selecionadas para testar a reorganização curricular em consonância com a Lei nº 13.415/2017 e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Nesse contexto, o trabalho docente em Projeto de Vida no Ângela constituiu-se como um laboratório pedagógico, em que professores e estudantes puderam experimentar metodologias ativas, práticas interdisciplinares e estratégias de protagonismo juvenil orientadas pelas competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tal antecipação evidencia não apenas o papel pioneiro da unidade escolar na materialização das políticas educacionais, mas também o uso de experiências locais como subsídios para a consolidação de documentos orientadores estaduais, a exemplo do

Caderno Pedagógico EFTI – Projeto de Vida (2023). Dessa forma, a prática iniciada em 2019 pode ser compreendida como parte de um processo de experimentação institucionalizada, no qual as vivências concretas dos docentes e discentes subsidiaram a posterior expansão e normatização do componente curricular em toda a rede mineira.

Anteriormente à inserção da disciplina nomeada Projeto de Vida, a matriz curricular contemplava a disciplina Educação para a Cidadania e Projeto de Vida. Esta integrava o conjunto de iniciativas da Educação Integral e Integrada, já presente nas matrizes curriculares dos ensinos fundamental e médio como uma das atividades integradoras. O foco da disciplina residia na formação cidadã, na qual o estudante deveria vivenciar e construir valores éticos e sociais; nesse contexto, o "projeto de vida" figurava de modo complementar, vinculado à ideia de responsabilidade social e cidadania.

Pode-se inferir que a disciplina Educação para a Cidadania e Projeto de Vida voltava-se à compreensão de "quem somos como sociedade", ao passo que o atual componente Projeto de Vida foca em "quem sou eu e o que desejo construir", em constante diálogo com o coletivo. Essa transição foi operacionalizada por meio de formações presenciais, realizadas na capital mineira e em sua região metropolitana, as quais contaram com a participação das equipes gestoras e dos docentes responsáveis pelo componente.

Nesse contexto, houve a introdução da metodologia do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), organização fundada em Pernambuco, em 2003, que dissemina um modelo de escola em tempo integral inspirado no Ginásio Pernambucano, referência nacional em avaliações externas. A partir dessa interlocução, o Projeto de Vida consolidou-se como eixo estruturante da educação integral, transcendendo a condição de mero componente curricular para tornar-se uma filosofia institucional, na qual cada estudante é estimulado ao protagonismo e ao planejamento de seu futuro.

Ao transpor o modelo do ICE para a rede mineira, o governo estadual não apenas aderiu a uma proposta bem-sucedida em outros contextos, mas estabeleceu a fundamentação conceitual para a transição de uma disciplina pautada na coletividade e na ética social (a Educação para a Cidadania e Projeto de Vida) para um componente centrado no protagonismo individual e no planejamento pessoal. A experiência pernambucana serviu de base para legitimar a autonomia do Projeto de Vida no Novo Ensino Médio, em consonância com as competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, a proposta estadual conjugou a exigência nacional de reorganização curricular à adoção de um modelo pedagógico testado, o que conferiu segurança institucional e inseriu o estado em um movimento de inovação educacional de âmbito nacional.

Com a consolidação dessa mudança, a partir de agosto de 2019, os docentes de Projeto de Vida passaram a utilizar o material didático estruturado fornecido pelo ICE. Com carga horária de dois módulos semanais, o material apresentava uma organização cronológica rígida, demandando fidelidade aos temas pré-estabelecidos. No entanto, observava-se, por vezes, um descompasso entre as propostas sugeridas e o perfil sociocultural dos estudantes, o que evidenciava as tensões entre a padronização do material e as singularidades da comunidade escolar.

Dentre os temas propostos no material, destacavam-se: "Aula 1: Quem sou eu? Aulas 2 e 3: Espelho, espelho meu... Como eu me vejo? Aula 16 e 17: Ética e moral são coisas da Filosofia" (São Paulo, 2020, p. 14). Percebi, contudo, que o conteúdo muitas vezes não era suficiente para preencher o tempo de aula ou para sustentar o interesse dos estudantes dentro do rigoroso cronograma de minutos sugerido pelo ICE. Para lidar com essa lacuna temporal e pedagógica, busquei atividades alternativas, recorrendo prioritariamente a práticas da área do Teatro.

Foi ao abordar a oitava aula, cujo título explorava os talentos individuais sob a metáfora do "Palco da vida", que surgiu a oportunidade de compartilhar minha trajetória pessoal com os

alunos. Essa proposta buscou estabelecer um diálogo direto entre o conteúdo curricular e a minha vivência artística, com base na recomendação:

> Essa aula busca provocar uma reflexão sobre as habilidades natas e as adquiridas ao longo da vida. Um pré-requisito importante para a construção do Projeto de Vida, além do autoconhecimento, é ter consciência dos talentos pessoais e descobrir qual a melhor maneira de explorá-los. Isso os ajuda a ampliar as oportunidades de crescimento e a desenvolver as competências necessárias para desenvolver-se integralmente. (São Paulo, 2020, p. 59)

Pela necessidade de mostrar, de maneira concreta, como cada um poderia reconhecer e desenvolver suas próprias competências, achei coerente criar uma aula em que eu propunha uma "desmontagem da minha vida". Nela, partilhei com os estudantes desde momentos felizes até situações mais tensas que foram determinantes para que eu chegasse ao lugar em que me encontrava naquele momento.

Eu mesmo, Célio

Para isso, era preciso pensar em uma linguagem teatral que pudesse nortear esse processo criativo. A primeira sensação que tive, ao me debruçar sobre meus cadernos e começar a anotar uma linha do tempo da minha vida, foi a de recordar um processo artístico vivido por meu amigo, o ator e pesquisador Mário Lúcio Côrtes Júnior. Desde a graduação e também no mestrado, ele pesquisou formas de trabalhar o teatro solo, seja em obras autorais, como *O Barqueiro*, seja em análises de montagens, como *Cárcere*, de Vinícius Piedade.

A escolha se deu pelo fato inevitável de que o professor atua sozinho em sala de aula e, portanto, não caberia montar uma apresentação que dependesse da participação de outras pessoas. Além disso, diante da realidade do tempo docente, eu não teria

condições de fazê-lo de outra forma. Nesse sentido, a trajetória de Côrtes Júnior revelou-se muito próxima da minha, não só porque nos graduamos juntos, mas também porque acompanhei com admiração seu percurso na criação solo e me identifiquei com suas descobertas e dificuldades no processo.

Como parte da construção inicial de seu trabalho, ele criou microcenas a partir de fragmentos de ideias que desejava levar ao palco, como ele próprio relata:

> [...] nomenclatura que vem da ideia de micro, como unidade de tamanho e cenas, como o coletivo de situações postas a partir de signos, ações e vocábulos. Os textos foram escritos entre os meses de fevereiro e março de 2015, e foram norteadores das temáticas para a improvisação diante do público […] (Cortês Júnior, 2021, p. 32).

Inspirado em seu processo, utilizei também uma metodologia vivenciada por ele na Universidade Federal de Uberlândia como possibilidade inicial de recorte de momentos para compor cenas:

> Para um material mais concreto, incluso como resultado poético da dramaturgia do ator, surgiram as fichas de cena. Este procedimento, partiu de uma prática que organiza um processo, apropriado e apreendido por mim dentro da disciplina "Interpretação IV" sob condução do Professor Doutor José Eduardo de Paula, em minhas vivências enquanto discente do curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Federal de Uberlândia. (Cortês Júnior, 2021 p. 88)

Em seu trabalho de cena, Côrtes Júnior elaborou 22 fichas de situações. A partir dessa referência e inspirado pela estética da página do livro didático utilizado naquela aula, criei uma estrutura semelhantes, porém em formato de cartas impressas em papel A4. Diferentemente das fichas de Côrtes Júnior, as minhas apresentavam apenas o título de uma situação a ser trabalhada em cena. As cartas eram distribuídas aos estudantes, que definiam a ordem de apresentação das histórias, gerando uma dinâmica em que cada aula se constituía de maneira distinta.

As cartas iniciais totalizavam oito, com os títulos: *Nascimento*, *Formatura*, *O Corcunda de Notre Dame*, *Primeiro amor*, *Catiripimpim*, *Popularidade*, *Eu mesmo, o lobo* e *Faculdade*. Todas foram concebidas para microcenas de até cinco minutos, narrando acontecimentos significativos da trajetória pessoal. Naquele momento, ainda não havia uma estrutura dramatúrgica consolidada; tratava-se de um jogo experimental para testar o interesse e o engajamento dos estudantes.

Esses temas iniciais abordavam desde os impactos do bullying em minha vida até o meu florescimento para os sentimentos amorosos, passando pela primeira vez em que estive em um palco, pela criação da minha primeira peça autoral e por situações que eu julgava relevantes em diálogo com o material do ICE. Embora não houvesse uma ordem fixa, ao final da última cena, eu narrava minha trajetória pós-faculdade e encerrava convidando os estudantes a formar uma roda, organizando comigo a linha do tempo que estruturava a minha história.

Como recurso cênico, não utilizei grandes figurinos ou adereços. Minha vestimenta era composta por elementos reaproveitados de diferentes momentos da minha trajetória artística: uma camisa preta, originalmente usada em ensaios, foi substituída pela camisa do espetáculo *As viagens de Gulliver* (2011), dirigido por Maria de Maria, que trazia um mapa costurado e remetia, metaforicamente, ao caminho da minha vida. Além dela, utilizei um tecido cinza quase transparente do espetáculo *Manhã* (2010), dirigido por Marcial Azevedo, o qual amarrava à cintura e empregava para dar corporeidade a outros personagens por meio de técnicas de manipulação.

Os acessórios também eram mínimos: um par de sapatos e um guarda-chuva. O guarda-chuva, nas apresentações iniciais, permanecia aberto no centro do palco e, assim como os sapatos, era animado durante a cena, funcionando como extensão expressiva do meu corpo e como elemento narrativo.

Figura 1. Estreia do processo (2019)



Fonte: Acervo Pessoal

O resultado foi muito positivo: a experiência me aproximou dos estudantes e despertou o desejo de expandir aquele trabalho. Ao mesmo tempo, surgiu a insegurança sobre como avaliar se havia ali um real potencial cênico sem o olhar externo de um diretor, recurso que, assim como na trajetória de Côrtes Júnior, não pôde ser suprido apenas pelo uso de gravações.

> Inicialmente pensei que uma câmera resolveria, e certamente cumpriria o papel desse "olhar externo", mas com o tempo vai ser insubstituível a troca humana dentro da sala de ensaio. Percebi que a câmera altera o lado da imagem, distância os detalhes e possibilita um processo fragmentado na edição das ações no exato momento em que elas acontecem. (Cortês Júnior, 2021, p. 35)

Na condição de artista e inspirado pela trajetória do espetáculo *O Barqueiro*, no qual o ator compartilhou o processo com o público diversas vezes como estratégia de amadurecimento, percebi que poderia adotar um procedimento semelhante. Passei a expandir a experiência para além da disciplina de Projeto de Vida, articulando-a aos conteúdos da BNCC para que não figurasse como uma prática isolada. Assim, para turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, vinculei a cena ao trabalho sobre identidade cultural, trazendo novos matizes à narrativa ao abordar gostos e

pensamentos ligados tanto à minha trajetória quanto à minha identidade mineira.

Nesse movimento, adicionei novas fichas à apresentação, como *A história da broa*, *As festas juninas* e *Um saco de bosta*. Embora nenhuma dessas histórias tenha permanecido na montagem atual, elas foram fundamentais para explorar o limiar entre as funções de professor e ator, bem como a versatilidade de uma "peça viva", em constante transformação diante da plateia.

Ao adaptar a experiência para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), encontrei a maior potencialidade de exploração. Por se tratar de um público adulto, pude trazer camadas mais íntimas da minha vida e inserir fichas como *Traição*, *Amor*, *Mãe* e *O telhado*. Partes dessas histórias já estavam planejadas para se tornarem momentos fixos do espetáculo que, àquela altura em sua sexta apresentação, começava a desenhar-se como uma verdadeira aula-espetáculo: um espaço no qual eu compartilhava minha trajetória e os caminhos que me conduziram ao presente.

Dentre as cenas, *O telhado* constitui um resgate de um processo desenvolvido em 2016, a partir de um texto escrito por Marcial Azevedo, baseado em meu relato sobre o falecimento do meu pai. Essa retomada conferiu uma carga dramática significativa à cena e me possibilitou dialogar diretamente com o eixo da BNCC sobre artes contemporâneas, relacionando o processo criativo ao uso da memória como fonte para o fazer teatral.

Na encenação, utilizo um sapato como objeto que representa a figura paterna. Inicialmente, o objeto evoca o ato de subir ao telhado; em seguida, à medida que me aproximo do público, narro minha visão infantil e poetizada sobre o que era, para mim, um simples buraco nas telhas. Essa percepção contrasta com os esforços concretos de meus pais em substituir a telha, ação que culminou na queda e morte de meu pai, em 2009.

Figura 2. O telhado (2025).



Fonte: Acervo Pessoal

Para minha surpresa, a apresentação para essa turma resultou em um primeiro grande choque. Uma aluna, ao reclamar de estar na escola em uma sexta-feira à noite assistindo à atividade que eu propunha, comentou em voz alta: "Ele parece uma gazela!". Esse comentário evidenciou, de imediato, a vulnerabilidade da proposta artística diante das resistências e das expectativas do contexto escolar.

O mais difícil, porém, não foi lidar com a reação da estudante, mas enfrentar a quebra da expectativa que eu mesmo havia criado. Eu esperava que a encenação encontrasse maior ressonância e fosse recebida com mais maturidade por se tratar de um público mais velho, o que me forçou a refletir sobre a recepção da obra nesse ambiente.

Diante desse impacto, houve um hiato no processo até que, no ano seguinte (pouco antes do início da pandemia), voltei a trabalhar a mesma cena. Esse intervalo de meses me possibilitou novos olhares sobre a criação: percebi que, embora a estrutura baseada em temáticas improvisadas tivesse seu potencial, era o momento de organizar um relato cronológico. Assim, a narrativa passou a culminar no relato de como me tornei professor. Era a realização de um desejo infantil, já que, segundo minha mãe, na

primeira vez em que me perguntaram o que eu queria ser quando crescesse, respondi sem hesitar: professor.

Uma nova perspectiva

O formato, que já não era denominado "desmontagem", mas "aula-espetáculo", foi mantido. A dramaturgia começou a se delinear de maneira mais consistente, com a decisão de preservar determinados momentos e imagens, ao mesmo tempo em que busquei maior fluidez nos movimentos e uma musicalidade acentuada.

Com o objetivo de conferir carga dramática e provocar uma ruptura após um momento de descontração dos estudantes, decidi inserir uma canção no trecho sobre meu primeiro namoro e a experiência da traição. Se o termo "corno", acompanhado do gesto de chifres, provocava o riso intencional da plateia, a retomada da seriedade ocorria por meio da música, capaz de transmitir a densidade emocional vivida pelo Célio jovem adulto naquele episódio. Para isso, experimentei utilizar um trecho da canção *Crime de amor*, do compositor uberlandense Lucas Mali, recurso que mantenho até hoje.

> Foi um ato sem pensar que cometi,
> loucamente apaixonada estava eu!
> Insensato coração domina a mim,
> Num só golpe eu matei os sonhos meus
> Não se engana o coração de uma mulher,
> Não se esquece das promessas antes feitas!
> Não se deixa entristecer um coração,
> Pois traído o coração perde a razão
> e vingar-se é tudo o que ele mais deseja![1]

A fim de conferir maior coerência lógica à cena da traição (uma vez que o sujeito da narrativa sou eu), alterei a expressão "uma

[1] Informação verbal fornecida por Lucas Mali ao autor, em Uberlândia, em 2014.

mulher" para "outro alguém" na letra da música. Esse ajuste gerou uma tensão perceptível já na primeira apresentação de 2020, quando ouvi um estudante indagar: “Será que ele se vingou?”. Tal questionamento permitiu-me esclarecer que não houve vingança, mas sim a percepção de que a traição se configurava como um "crime" contra meus próprios sentimentos.

Outras canções também foram incorporadas à dramaturgia. Na nova cena de abertura, por exemplo, optei por evocar uma atmosfera infantil com um trecho de *Se essa rua fosse minha*. A escolha dialogava com a nostalgia e a memória coletiva, visto que, mesmo para públicos mais jovens, a canção conserva uma forte associação com a infância. Paralelamente, a cena propunha uma quebra de expectativa ao narrar eventos anteriores ao meu nascimento: o encontro de meus pais. Como menciono em cena: “Para que uma história de amor aconteça, é sempre preciso de outra que veio antes”.

Nessa construção, os "ladrilhos" da letra tornaram-se uma referência às ruas de Araguari, onde meus pais se conheceram. A representação ocorria por meio de dois pincéis de quadro branco, de cores distintas, que eu retirava de dentro das meias enquanto balançava as pernas, conferindo-lhes autonomia e vida. Os pincéis faziam reverência um ao outro, em um exercício de teatro de objetos: o preto encenava o masculino em um jogo de aproximação com o vermelho, enquanto eu entoava o início de *Meu sangue ferve por você*, de Sidney Magal, cantor apreciado por minha mãe na época.

Figura 3. Meu sangue ferve, por você (2025)



Fonte:Acervo Pessoal.

Neste e em outros momentos da encenação, interpreto diferentes personagens de forma quase simultânea, recurso que pesquisadores do gênero solo, como Nerina Dip, denominam "elogio à esquizofrenia" (Dip, 2005, p. 38). Ainda que nesse trecho não haja um narrador fixo, estabelece-se um compartilhamento de foco no qual as funções se alternam constantemente. Essa dinâmica dialoga com o conceito de "zoom" no teatro de objetos, no qual o olhar do público é deslocado para detalhes que produzem uma sensação de proximidade e intimidade com a cena.

Outra delimitação que se consolidou em 2023 foi o encerramento do espetáculo no instante em que relato minha trajetória como docente. Nesse momento, manipulo um guarda-chuva enquanto proponho ao público que as salas de aula funcionam como "meus guarda-chuvas": espaços de acolhimento capazes de proteger os estudantes tanto das intempéries da chuva quanto do calor excessivo que pode ferir a pele e os rostos.

A cena finalizava-se com uma apresentação formal, na qual eu dizia aos estudantes: “No teatro, quando uma peça acaba, geralmente vemos a luz abaixar. Como nossa escola não conta com essa possibilidade técnica, a cena vai terminar após o meu agradecimento”.

Esse foi o formato em que a cena se manteve até 2023. Superada a interrupção imposta pela pandemia, a aula-espetáculo passou a ser retomada anualmente, com apresentações voltadas a turmas do Ensino Médio da rede pública e do 9º ano da rede privada. Nesses cenários pedagógicos, ao abordar tópicos sobre a importância da organização da história da arte cronologicamente, propunha-se aos estudantes o exercício de imaginar a estruturação de uma cronologia de suas próprias vidas.

Um espectro de possibilidades

Indiscutivelmente, a transição mais significativa para esse processo, bem como para minha vida pessoal, foi o percurso terapêutico iniciado em 2023. Nele, além de voltar o olhar para minha própria história em busca de autoconhecimento, o acompanhamento psiquiátrico conduziu ao diagnóstico de que sou uma pessoa no espectro autista, oficializado em 11 de setembro daquele ano, data que, como costumo dizer, tornou-se meu "segundo aniversário". A partir de então, diversos fragmentos que pareciam não se encaixarem em minha trajetória passaram a fazer sentido, ganhando uma lógica que antes me parecia incompreensível.

Nesse percurso, compreendi a natureza dos meus hiperfocos, a exemplo do musical *Wicked* (um dos mais insistentes), que conservo desde 2015, quando o conheci ao pesquisar reinvenções de clássicos para a escrita de meu primeiro texto autoral. Em 2023, tive a oportunidade de assistir à montagem nacional protagonizada por Myra Ruiz e Fabi Bang. Diante da descoberta do autismo, incluí dois trechos musicais na apresentação, que passou a ter uma terceira roupagem, agora focada em narrar como a neurodivergência constitui parte fundamental de quem sou.

A inserção de um fragmento da canção *Popular*, ao abordar como me tornei conhecido na escola durante o Ensino Médio, e o encerramento com *Desafiar a gravidade*, relacionando a descoberta

do autismo à percepção de que "todos têm direito de voar"[2], transformaram o solo (que já era uma aula-espetáculo) em algo novo. Consolidou-se, assim, um espetáculo sobre autismo, capaz de auxiliar estudantes e outras pessoas autistas a se reconhecerem e a encararem seus diagnósticos de forma mais otimista e acolhedora.

Ciente dessa trajetória, adotei justamente a frase da canção como título do espetáculo, que passou a se chamar *Todos têm direito de voar*. Desde então, a obra tornou-se peça essencial em diversas apresentações (inclusive em eventos voltados à temática do autismo no contexto escolar), ganhando novas camadas com a inserção de músicas como *Tudo mudou*, entoada ao abordar o impacto do falecimento de meu pai. Além disso, a narrativa passou a incorporar índices sobre a literalidade e as especificidades relacionais típicas do espectro.

Em 2025, antes de iniciar a escrita deste artigo, apresentei-me pela primeira vez na instituição onde realizei minha formação básica. O retorno foi extremamente positivo: os profissionais da escola desenvolveram atividades de relato com os estudantes a partir da minha visita. Na mesma semana, apresentei o solo em meu atual local de trabalho, como estratégia para estreitar os vínculos com duas turmas das quais ainda me sentia distante e, simultaneamente, possibilitar que meus discentes do PIBID conhecessem de perto minha prática artística.

Até pouco tempo, eu não havia vislumbrado o solo *Todos têm direito de voar* como um objeto de investigação ou registro acadêmico. O que me move hoje a fazê-lo é a intensidade com que esse trabalho tem sido recebido, especialmente por um de meus pibidianos, Yuri Leite. Ao assistir a uma apresentação para uma turma de 9º ano, com a qual eu não possuía proximidade prévia,

[2] Trecho da versão brasileira oficial da canção *Defying Gravity* (em português, *Desafiar a gravidade*), do musical *Wicked*. Letra original de Stephen Schwartz e tradução/adaptação de Victor Mühlethaler e Mariana Elisabetsky.

Yuri destacou a relevância de transformar essa prática em reflexão escrita, consolidando o caráter formativo deste relato.

Desde o início deste processo, em 2019, a proposta passou por transformações significativas. Atualmente, busco aproximar o solo da realidade cotidiana: o figurino passou a ser uma roupa comum, como se eu compartilhasse minha trajetória de forma espontânea com os estudantes. Ao entrar em sala, anuncio que verão fragmentos da minha vida, retiro o calçado e o posiciono em cena; deixo o cordão de identificação do autismo à disposição para o momento em que abordo o diagnóstico. Viro-me de costas e aviso que a peça começará quando eu me voltar para a frente. Esse gesto remete, uma vez mais, ao modo como os primeiros experimentos de Côrtes Júnior se desenvolveram, quando o autor convidava alguém da plateia para marcar o "terceiro sinal" (Côrtes Júnior, 2021, p. 32).

A partir de 2023, realizei a primeira apresentação em um colégio particular que dispunha de palco (o que pode ser observado nos registros fotográficos), e a experiência revelou-se distinta. Desde então, tenho me apresentado com frequência durante o mês de abril, como parte das atividades do *Abril Azul*. Essa vivência acrescenta uma camada de profundidade não apenas à minha prática artística, mas também ao meu vínculo pedagógico: percebo uma aproximação genuína com os estudantes e, de modo especial, com aqueles que se encontram no espectro autista. A relação desses alunos comigo se transforma ao presenciarem minha história encenada, ainda que meu diagnóstico já seja de conhecimento público no cotidiano escolar.

Conclusão

Ao finalizar este relato, almejo que minha experiência como educador possa contribuir para a prática de outros docentes, seja ao apontar novas possibilidades de criação em sala de aula, seja ao evidenciar a resistência da arte frente às limitações curriculares impostas pelo Novo Ensino Médio. Este trabalho reafirma que,

mesmo em cenários de restrição, o espaço da aula pode se transformar em um território de invenção e encontro.

Enquanto artista, percebo que reconhecer a relevância do trabalho autobiográfico não constitui uma atitude de mera autorreferencialidade ou de menor valor acadêmico. Pelo contrário, trata-se de um movimento necessário de legitimação de uma prática que utiliza a "escrita de si" como ferramenta pedagógica fecunda. Cada vez mais, as linguagens do solo narrativo reafirmam sua pertinência no campo das artes cênicas, permitindo que a trajetória pessoal do artista-docente se torne matéria-prima para o conhecimento. Como observa Alanderson Silveira Machado:

> São nítidos os espaços e possibilidades para discutir a teatralidade por meio de um só ator. A ausência de outros atores em cena não impede que os trabalhos solos sejam considerados manifestações artísticas de caráter inclusivo, já que, ao permitir que um só intérprete ocupe o espaço cênico, acaba-se por gerar caminhos alternativos de expressão e pesquisa, criando uma estrutura diferenciada de organização com dramaturgia, processo de criação, comunicação com o público e tipos de montagens muito peculiares. (Machado, 2015, p. 91)

Essa perspectiva legitima o esforço de explorar o solo autobiográfico não como um gesto individualista, mas como parte de um campo fértil de investigação autorreferencial. Esse mesmo movimento é observado na trajetória de Côrtes Júnior, que explora, de maneira sensível, as minúcias de seu processo autoral, transformando a memória em matéria-prima para a cena.

Na condição de professor, reconheço que a escola constitui um espaço de resistência, no qual a sensibilidade deve ser cultivada frente às constantes reconfigurações curriculares que tendem a reduzir o ensino a uma lógica utilitarista de preparação para o mercado de trabalho. Por isso, novas pedagogias e recursos tornam-se necessários para manter viva a presença das artes e a subjetividade dos estudantes nesse contexto.

Ao encerrar este percurso, levo comigo a certeza de que compartilhar fragmentos de pensamento é abrir um "guarda-chuva de possibilidades" ao afeto e manter-se próximo de reflexões que tornam nosso fazer artístico mais livre. Parto, contudo, com indagações que se abrem para o futuro: outros docentes já utilizaram a autobiografia como recurso pedagógico ou de aproximação, especialmente no campo do teatro? E, ainda, será que a disciplina Projeto de Vida, tantas vezes alvo de críticas, não pode revelar também potências e possibilidades de emancipação para o estudante?

Figura 4. Um guarda-chuva de pensamentos(2025).



Fonte: Acervo Pessoal

Quanto à primeira pergunta, caso você tenha chegado a este trabalho por desenvolver uma prática semelhante, espero que possamos, em algum momento, compartilhar experiências e reflexões. Em relação à segunda, acredito que um novo relato de experiência seja o caminho mais adequado para respondê-la em sua plenitude. Contudo, se a disciplina de Projeto de Vida vier a ter uma regulamentação precisa sobre a habilitação docente exigida, creio convictamente que nós, profissionais da área das Artes, possuímos a

sensibilidade e os recursos necessários para tornar esse componente curricular verdadeiramente significativo para os estudantes.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória n° 746, de 23 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

CÔRTES JÚNIOR, Mário Lúcio. **O Barqueiro:** um estudo da dramaturgia do ator solo e suas conexões. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.7103. Acesso em: 19 jun. 2025.

DIP, Nerina. **Espetáculo solo, fragmentação da noção de grupo e a contemporaneidade**. 2005. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

ESTEVES, Thiago de Jesus; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. Projeto de Vida em Minas Gerais – vale tudo? Perfil docente deste componente curricular do Ensino Médio. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, p. 1-22, 2022. DOI: https://doi.org/10.2904/rtps-v7i12.610. Acesso em: 19 jun. 2025.

MACHADO, Alanderson Silveira. **O solo narrativo do ator Júlio Adrião**: fortuna crítica, técnicas utilizadas e análise do processo criativo do espetáculo "A descoberta das Américas". 2015. 148 f.

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno Projeto de Vida**: 1º ano – Ensino Médio. São Paulo: SEE-SP, 2020.

SCHWARTZ, Stephen; HOLZMAN, Winnie. **Wicked**: o musical. Versão brasileira de Victor Mühlethaler e Mariana Elisabetsky. Direção de John Stefaniuk. São Paulo: Teatro Santander, 2023.

CONFLUÊNCIAS DO CORPO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma experiência em perspectiva festiva e corpóreo-emancipatória

Daniel Santos Costa
Getúlio Góis Araújo

Este texto emerge do cruzamento entre educação, teatro, dança e performatividade, assumindo a escrita ensaística e poética como extensão da experiência vivida na escola básica, a partir da oficina artístico-pedagógica "Confluências Performativas na Educação Básica", realizada na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU), no contexto do IX Encontro Nacional do Grupo de Trabalho Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE, ocorrido entre os dias 7, 8 e 9 de maio de 2025, em Uberlândia, Minas Gerais, sob a mediação dos professores Getúlio Góis e Daniel Santos Costa. Nesse território de encontro entre sociedade, universidade e escola, o fazer educativo aproxima-se das artes da cena para ativar o corpo como lugar de conhecimento, criação, encontro e relação, estruturando-se a partir de três experiências centrais que orientam também a narrativa do texto: "Voar pelos ares", que mobiliza a leveza, a imaginação e a suspensão do corpo; "Adensar a terra", que convoca o enraizamento, o peso e a escuta sensorial do chão; e "Molhar os pés", que ativa fluxos, memórias e afetos por meio da relação com a água. Inspiradas em princípios do teatro e da dança atravessados pelas práticas poético-políticas desenvolvidas pelos professores mediadores, essas proposições não se apresentam como conteúdos a serem ensinados, mas como dispositivos de criação que instauram na escola um espaço de experimentação sensível, deslocando as formas tradicionais de ensinar e aprender, ao mesmo tempo em que afirmam a performatividade como dimensão constitutiva da educação, entendida como acontecimento que se

realiza no encontro entre sujeitos, tempos e espaços, o que justifica a escolha de uma linguagem que também dança, encena e performa como gesto epistemológico coerente com a experiência vivida.

Era cedo, e a escola já respirava o dia. No corredor, passos pequenos se misturavam ao eco dos sinos, das vozes, dos risos e ao rumor de algo que ainda não tinha nome, mas que se anunciava.

Lá fora, Uberlândia, Minas Gerais, despertava com o sol filtrado pelas árvores do cerrado, e o ar de 9 de maio trazia consigo uma promessa de travessia. Era como se a cidade, em sua tessitura de memórias e encontros, conspirasse com a escola para inaugurar um tempo outro; tempo de escuta, de corpo presente, de saber em movimento.

Naquela manhã, o chão da escola não era apenas piso cimentado: era território. Cada gesto, cada olhar, cada silêncio compartilhado parecia costurar uma pedagogia viva, feita de afetos, de resistência e de festa. Como diria Paulo Freire (1996, p. 29), "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino", e naquele instante, tudo era pesquisa: o riso, o medo, a curiosidade, a incerteza, o desejo de deixar-se atravessar.

O campo da pedagogia das artes cênicas, em constante expansão e ressignificação, tem buscado novas abordagens que promovam a escuta sensível, a criação coletiva e a emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Inserido nesse contexto de renovação e aprofundamento teórico-prático, o IX Encontro Nacional do Grupo de Trabalho (GT) Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas) foi realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), nos dias 7, 8 e 9 de maio de 2025. O evento reuniu pesquisadores, artistas, professores e estudantes de diversas regiões do país, com o objetivo de fortalecer os debates da área e fomentar práticas pedagógicas transformadoras.

Esta edição especial celebrou os 30 anos do Drama no Brasil e prestou uma homenagem significativa à Professora Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange), reconhecida como pioneira na introdução do Drama no país e por sua atuação fundamental na formação de

docentes e pesquisadores em Artes Cênicas, consolidando sua relevância no campo da pedagogia teatral.

Foi no tempo-espaço deste Encontro que se desdobrou a experiência da oficina artístico-pedagógica relatada neste artigo, realizada na Eseba. A atividade reafirmou o compromisso com uma pesquisa e prática pedagógica que se orienta pela transformação, pela escuta e pela potência criadora dos corpos em cena.

A proposta central da oficina foi fomentar um jogo performativo que mobilizasse, de forma conjunta, estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, em suas aulas regulares, e os participantes inscritos no Grupo de Trabalho (GT) Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE. Mediado pelos professores Dr. Daniel Santos Costa, Dr. Getúlio Góis Araújo, ambos vinculados a este Colégio de Aplicação. O encontro delineou-se como território fértil para o contato, o contágio e o conflito com o outro, visando à imbricação de saberes que emergem justamente desse atrito.

O presente texto propõe-se a descrever detalhadamente as metodologias e os materiais explorados nas três oficinas temáticas: "Molhar os pés", "Adensar a Terra" e "Voar pelos ares", considerando as dinâmicas interacionais entre os participantes e discutindo os atravessamentos provocados por essa abordagem pedagógica singular, que articula corpo, criação e escuta como práticas de transformação.

O argumento central deste texto-experiência é que a abordagem performativa na educação básica, fundamentada nas artes cênicas e no corpo, promove uma pedagogia decolonial ao ativar saberes incorporados e desestabilizar as monoculturas do conhecimento ocidental. Tal perspectiva abre caminho para a emancipação dos sujeitos e para a construção de um espaço escolar mais inclusivo, sensível e plural.

Para desenvolver essa reflexão, o texto foi estruturado em seções que, após contextualizar a oficina realizada na Eseba, analisaram as confluências entre a prática pedagógica e os constructos teóricos de Diana Taylor, Boaventura de Sousa Santos e Catherine Walsh. No entanto, essa articulação teórica não se

sustenta sem a pulsação concreta das experiências vividas. Foi nesse chão que se inscreveram as práticas de Getúlio Góis e Daniel Costa, especialmente na abordagem Corpo-Festa, que propõe uma pedagogia poético-política centrada na celebração, no afeto e na insurgência dos corpos em cena.

A proposta Corpo-Festa, como descrita por Daniel Costa (2018), tensiona os limites entre arte e educação ao transformar o espaço escolar em território de criação, escuta e resistência. Ao colocar o corpo como centro da experiência pedagógica, essa abordagem convoca os sujeitos a habitarem o espaço escolar com presença, desejo e potência, em consonância com o que Walsh (2013) define como práxis insurgente e com o que Freire (1996) nomeia como educação como prática da liberdade.

Por fim, serão apresentadas as implicações e perspectivas que emergem dessa experiência para uma educação básica transformadora, comprometida com a escuta, a corporeidade e a reinvenção dos modos de ensinar e aprender através de uma educação que dança, encena, performa, celebra e resiste.

A ação artístico-pedagógica aqui narrada foi sugerida como parte de um exercício de aproximação entre artistas-docentes e estudantes do Ensino Fundamental. Essa aproximação se deu por meio de jogos performativos que, mais do que ensinar técnicas, buscavam instaurar experiências de contato–contágio–conflito como gatilhos para a criação coletiva. Naquele espaço-tempo, corpos se preparavam para atravessar. Não se tratava apenas de uma oficina: era um convite ao risco, à invenção e ao encontro com o outro.

Em suas práticas como artistas-professores, especialmente a abordagem *Corpo-Festa* (Costa, 2018), propõem uma pedagogia poético-política que celebra o corpo como território de criação, escuta e resistência. O lugar da docência, nesse contexto, é entendido como performance em si, no sentido proposto por Diana Taylor (2013): não apenas transmissão de conhecimento, mas presença ativa que provoca deslocamentos no campo sensível. Assim, a prática pedagógica deixa de ser mera mediação e se torna coautoria na experiência.

A oficina foi estruturada em três temáticas principais, cada uma articulando materiais, metáforas e dinâmicas corporais que ativaram saberes incorporados e promoveram deslocamentos sensíveis:

Voar pelos ares – primeiro respiro:

Pés no chão, olhos no horizonte, mas a pele lembrando que pode suspender-se, deslocar-se, criar vertigens. As crianças descobriram que voar é, às vezes, uma questão de inclinar o corpo para o desconhecido. Nesta primeira oficina, o voo foi trabalhado como metáfora para transpor limites e criar imagens corporais que desafiam a lógica habitual do movimento escolar. O corpo se constituiu como espaço de invenção, dialogando com perspectivas da pedagogia teatral e da dança contemporânea que privilegiam a improvisação como metodologia.

Como procedimentos, utilizou-se a manipulação de tecidos para induzir a ideia de "vento" e, portanto, de movimento. Em seguida, foi proposta a construção colaborativa de um *Barangandão arco-íris* — brinquedo feito com fitas de papel colorido presas a um bloco de papel mais pesado, amarrado a um barbante para girar e ser arremessado ao alto. A atividade se dividiu em dois momentos: a confecção coletiva do objeto e, posteriormente, sua ativação no espaço externo, em um amplo gramado entre árvores, onde os *Barangandãs* foram lançados ao ar, criando uma coreografia espontânea de voos e vertigens.

Figura 1. Participantes da oficina "Voar pelos ares" no Anfiteatro da Eseba.



Fonte: Arquivos IX Encontro Nacional do Grupo de Trabalho (GT) Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE.

Adensar a terra – segundo pulso:

Peso, atrito, calor. Os corpos experimentaram a gravidade como matéria de jogo. Mãos e pés se tornaram raízes, troncos e pedras — inventando narrativas silenciosas, enraizadas no chão da sala. O adensamento da terra aproximou os estudantes de uma percepção ecocentrada do corpo, conectando sensorialmente peso, textura e tempo. Essa abordagem se articula com as pedagogias contra-coloniais (Walsh, 2013), que convidam a pensar o corpo não como objeto disciplinado, mas como território vivo em relação com outros corpos e com o ambiente.

Figura 2. Participantes da oficina "Adensar a Terra" no pátio externo da Eseba.



Fonte: Arquivos IX Encontro Nacional do Grupo de Trabalho (GT) Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE.

Como procedimento, propôs-se a retirada dos calçados — gesto simples, mas potente, que já instaurava ruptura e expectativa. Descalços, os participantes amassaram com os pés pedaços de argila mole, dedicando tempo à ação. Em seguida, cada um escolheu um espaço no gramado para permanecer em silêncio, percebendo o sol e recebendo nos pés um pouco de terra, como quem se planta no solo e escuta o mundo por dentro.

Molhar os pés – terceira correnteza:

A água atravessou como ideia, como memória e como gesto. Deslizar, escorrer, se deixar levar. As crianças aprenderam que o corpo também é rio — e que todo rio se encontra com outros rios. A água, trabalhada de forma imagética e cinestésica, possibilitou jogos de fluxo e continuidade, gerando uma escuta corporal coletiva. Aqui, a noção de *corpo-memória* (Taylor, 2013; Costa, 2019) emergiu espontaneamente: os estudantes narravam, por meio dos gestos, memórias de banhos de rio, de chuva, de quintal — experiências que ultrapassam a palavra e habitam o gesto.

Figura 3. Participantes da oficina "Molhar os pés" no pátio central da Eseba.



Fonte: Arquivos IX Encontro Nacional do Grupo de Trabalho (GT) Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE.

Como procedimento, foram utilizados sacos plásticos transparentes cheios de água para tocar o corpo, equilibrar e perceber a fluidez. A manipulação da água extrapolou o corpo e se expandiu para o espaço, com vasilhas de diversos tamanhos espalhadas pelo chão, cheias de água, para serem manipuladas

em uma grande lavação de pés — gesto coletivo de cuidado, escuta e conexão.

Ao longo da manhã, os jogos performativos foram mais que exercícios: tornaram-se pequenas dramaturgias coletivas, feitas de olhares que se reconhecem, de toques que não precisam explicar, de palavras que se dissolvem na ação. A oficina, nesse caminho, não apenas ativou saberes incorporados, mas também desestabilizou as monoculturas do conhecimento escolar, abrindo espaço para uma pedagogia decolonial que celebra o corpo como potência de criação, memória e transformação.

A compreensão do corpo não como mera estrutura biológica, mas como lócus de conhecimento e memória, é central para a proposta da oficina e encontra forte ressonância na obra de Diana Taylor. Para a autora, a performance transcende a mera representação, configurando-se como uma *episteme, um modo de conhecer* (Taylor, 2013, p. 17). Nesse sentido, a docência performativa, encarnada pelos professores da oficina, não se limitou à transmissão de conteúdos, mas atuou como uma "presença ativa que provoca deslocamentos no campo sensível", transformando a prática pedagógica em coautoria da experiência.

A distinção proposta por Diana Taylor (2013), entre a ideia de arquivo e repertório, oferece uma lente poderosa para analisar como a oficina ativou e valorizou diferentes formas de conhecimento. O arquivo, compreendido como o repositório de materiais "supostamente duradouros" (Taylor, 2013, p. 48) – textos, documentos, dados –, representa a lógica dominante da transmissão do saber escolar, muitas vezes logocêntrica e distante da experiência sensível, encarnada. A oficina, ao contrário, mergulhou no repertório, o domínio da "memória incorporada em performances, gestos, oralidade, movimento, dança, canto" (Taylor, 2013, p. 49).

Essa valorização do repertório se aproxima da perspectiva de Daniel Santos Costa, para quem o Corpo-Festa (Costa, 2018) constitui-se como espaço de resistência, criação e aprendizagem no contexto escolar. Tal como a festa rompe o cotidiano normativo, a

oficina instaurou uma dimensão extracotidiana, na qual os estudantes puderam experimentar o corpo como lugar de experiência, conhecimento, lugar de encontro e transbordamento de alegria.

A atividade *Molhar os pés*, por exemplo, mobilizou notoriamente a noção de corpo-memória. Ao trabalhar com a água de forma imagética e cinestésica, a oficina gerou uma escuta corporal coletiva, permitindo que os estudantes e demais participantes narrassem, por meio de gestos, suas memórias de banhos de rio, de chuva e de quintal, experiências que ultrapassam a palavra e habitam o gesto. Tais memórias, embora efêmeras e não arquiváveis no sentido tradicional, são constitutivas do repertório de saberes dos sujeitos. Como lembra Taylor, "o repertório requer presença, pois as pessoas participam da produção e reprodução do conhecimento ao estar lá, sendo parte da transmissão" (Taylor, 2013, p. 49). Nesse contexto, a vivência coletiva de molhar os pés pode ser vista como um acontecimento-festa, no qual o corpo narra e reinscreve saberes invisibilizados.

De modo análogo, a proposta *Voar pelos ares* desafiou as convenções do arquivo pedagógico. O "voo" foi explorado como metáfora para transpor limites e criar imagens corporais que desafiam a lógica habitual do movimento escolar. Ao manipular tecidos para criar "vento" e construir o Barangandão arco-íris, a oficina incitou a libertação do corpo e da imaginação. Essa ruptura dialoga diretamente com Costa, quando propõe a festa como estratégia pedagógica ancorada na multiplicidade, na abertura e no excesso. Tal deslocamento confronta a "preponderância da escrita nas epistemologias ocidentais" (Taylor, 2013, p. 45), evidenciando que o conhecimento não se restringe ao que pode ser arquivado, mas se expande em gestos, sensações e movimentos.

A proposta *Adensar a terra* ampliou essa dimensão ao aproximar os estudantes de uma percepção ecocentrada do corpo. Ao amassar argila com os pés, experienciaram o enraizamento, o peso e a textura do solo, numa vivência que articula corpo, materialidade e resistência, em diálogo com as epistemologias do Sul formuladas por Santos

(2009). Essas epistemologias insurgem contra a "monocultura do saber" (Santos, 2009, p. 27), propondo uma ecologia de saberes que valoriza conhecimentos populares, sensíveis e corporificados. Assim como nas Congadas, Folias e Maracatus analisados por Costa, o contato com a terra evidenciou o corpo como território de memória, pertencimento e produção de saber.

Ao mesmo tempo, a oficina operou no horizonte das pedagogias decoloniais, conceito amplamente abordado por Walsh (2013). Ao provocar situações de "contato-contágio-conflito", como tirar o tênis ou mergulhar os pés na argila, a oficina deslocou os participantes da zona de conforto eurocêntrica, ativando saberes historicamente desqualificados, especialmente na escola. Essa insurgência contra a "colonialidade do ser" (Walsh, 2009, p. 283) resgata a integralidade do sujeito, em consonância com a reivindicação do Corpo-Festa como lugar de conhecimento e potência política (Costa, 2018).

A coletividade emergente dos jogos performativos evidencia a dimensão comunitária destacada tanto por Walsh quanto por Costa, uma vez que as dramaturgias se constroem nos olhares, nos toques e nos gestos compartilhados. A festa, como lembra Costa, configura-se como um espaço intervalar no qual normas sociais são momentaneamente suspensas e outras podem ser reinventadas, constituindo um "terreno do possível". Assim, a oficina não apenas ensinou conteúdos ou práticas, mas instaurou um acontecimento coletivo de aprendizagem.

Em síntese, a experiência evidenciou que a escola pode tornar-se um território de acontecimento, uma Festa-Pedagógica na qual os corpos se engajam na produção de um conhecimento vivo, plural e transformador. Ao final do trabalho, nossa percepção da escola já não era a mesma, assim como nós próprios também não éramos. De algum modo, todos havíamos voado, adensado e molhado os pés. Nessa transformação ressoa a metáfora do Corpo-Festa: um corpo que se abre à experiência, que aprende e ensina em movimento e que resiste às amarras de uma pedagogia logocêntrica e colonial.

Confluências finais

O percurso desenvolvido neste ensaio buscou evidenciar como a experiência da oficina artístico-pedagógica, ancorada no chão da escola básica, materializa de forma sensível e situada, princípios fundamentais de uma pedagogia decolonial em diálogo com a tradição crítica freireana. Ao acionar saberes performativos, corporais e relacionais, a prática não apenas tensionou as formas hegemônicas de ensino-aprendizagem, como também instaurou fissuras nas estruturas que sustentam a centralidade do conhecimento abstrato, desincorporado e hierarquizado. Nesse movimento, a arte emergiu não como adorno ou recurso didático, mas como linguagem política, capaz de produzir deslocamentos, ativar escutas e engendrar processos de emancipação.

Inspirada na pedagogia de Paulo Freire, a experiência reafirma que o ato de ensinar ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, constituindo-se como criação de condições para que os sujeitos produzam, negociem e reinventem o conhecimento. Ao reconhecer o corpo como território epistêmico, lugar onde memória, experiência e imaginação se entrelaçam, a oficina rompeu com a lógica bancária da educação e instaurou um campo de presença, diálogo e coautoria. Nesse espaço, aprender deixou de ser um gesto passivo para se tornar acontecimento compartilhado, tecido na relação entre sujeitos que se afetam mutuamente.

A interlocução com as contribuições de Diana Taylor, Boaventura de Sousa Santos e Catherine Walsh foi decisiva para a compreensão mais ampla dessa práxis. A distinção entre arquivo e repertório, proposta por Taylor, permitiu iluminar a potência dos saberes incorporados, frequentemente invisibilizados pelas formas institucionais de validação do conhecimento. Já as epistemologias do Sul, formuladas por Santos, ofereceram o horizonte crítico necessário para compreender a oficina como gesto de insurgência contra as monoculturas do saber, legitimando formas de conhecimento plurais, sensíveis e comunitárias. Por sua vez, Walsh contribui ao situar essa experiência no campo das pedagogias

decoloniais, entendidas como práticas que enfrentam a colonialidade do saber, do ser e do poder, ao mesmo tempo em que afirmam outras possibilidades de existência, aprendizagem e convivência.

Nessa tessitura, a experiência vivida evidencia que a arte, quando assumida como prática estética e política no interior da educação, pode operar como força de transformação social. Mais do que introduzir novas metodologias, trata-se de reconfigurar o próprio sentido da escola e da universidade, convocando-as a se afirmarem como espaços de escuta radical, criação compartilhada e compromisso ético com a formação de sujeitos críticos, sensíveis e implicados com o mundo que habitam. Trata-se, portanto, de sustentar uma educação que não apenas interpreta a realidade, mas que se engaja em sua reinvenção.

A oficina "Confluências Performativas na Educação Básica", nesse rumo, configura-se como um verdadeiro laboratório vivo de saberes decoloniais em ação. Ao transformar o espaço escolar em território de acontecimento, no qual corpo, imaginação e coletividade se entrelaçam, a experiência evidencia que a dimensão performativa da arte desestabiliza hierarquias, amplia regimes de sensibilidade e abre caminhos para formas mais horizontais e inclusivas de produção de conhecimento. Estudantes, docentes, artistas e pesquisadores, implicados nesse processo, tornam-se coautores de uma pedagogia que se faz no encontro, na escuta e na experimentação.

Por fim, essa prática pedagógica reafirma, com vigor, o compromisso com uma educação voltada à transformação social. Em consonância com os princípios freireanos, ensinar implica cultivar a curiosidade, reconhecer a dignidade dos saberes do outro e sustentar a crença na capacidade coletiva de reinventar o mundo. As confluências performativas aqui vivenciadas apontam, assim, para uma universidade que se deixa atravessar pela vida, que aprende com a escola e que se reinventa como espaço de diálogo, criação e insurgência. Uma universidade que vibra na frequência ética e

política da educação como prática da liberdade e que, por isso mesmo, se mantém aberta ao inacabamento, à escuta e ao devir.

Referências

COSTA, Daniel Santos. **Corpo Mnemônico**: encruzilhando corporalidades populares brasileiras e histórias de vida num(a) giro(a) performativo(a) decolonial. 2019. Tese (Doutorado em Teoria e Prática do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.27.2019.tde-23072019-105829. Acesso em: 2025-09-14.

COSTA, Daniel Santos. CORPO-FESTA: uma proposta poético-político-pedagógica no contexto da educação básica**. Revista Rascunhos** - UFU, v. 5, n. 3, 2018. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/43153. Acesso em: 13 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Una epistemología del Sur.** In: SÁNCHEZ, María (Org.). *Una epistemología del Sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO; Siglo XXI Editores, 2009.

TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas.** Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos.** In: WALSH, Catherine (Org.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

O AFETO NO FAZER TEATRAL:
processos criativos e experiências coletivas

Emily Sabrina Guedes Pimenta
Robson Rosseto

Em experiências com o teatro, mesmo em contextos não profissionais, percebe-se que os/as participantes trazem seus afetos para o espaço cênico na escolha de temáticas para a criação e nos hábitos corporais que refletem esses afetos ao longo da pesquisa cênica. Esses afetos emergem tanto nos interesses do grupo quanto nas singularidades de cada corpo, afetando o processo de criação e fazendo com que as pessoas participantes sejam modificadas por meio da experiência vivenciada ali. A partir de colocações de Jean-Luc Moriceau (2020), entendemos o afeto como um processo de afetar e permitir-se ser afetado, partindo de experiências que modificam o ser e fazem com que o afeto aconteça. Neste texto, será evidenciado como o afeto pode vir a aparecer no teatro, com foco em experiências práticas.

A partir desse conceito, propomos que o afeto se transforma no contexto teatral e nos perguntamos: como podemos trazer os afetos para a experiência teatral e de que maneira eles nos moldam em nossa vida cotidiana? Partimos da prerrogativa que cada pessoa carrega afetos por ser quem é e viver como vive e no teatro o objetivo é quebrar com esses afetos no corpo, para poder enxergá-los como possíveis temáticas para a cena, modificando as pessoas que são atravessadas por esse processo.

Diante disso, destacamos como procedimentos cênicos de improvisação e criação teatral, especialmente experiências em grupo, podem ser potentes mediadores dos afetos. Não é novidade para os/as estudiosos/as de teatro que tais procedimentos são amplamente utilizados em processos criativos e educacionais de

teatro, e acreditamos que, ao optar por uma criação baseada no afeto, esses procedimentos se tornam mecanismos extremamente potentes para promover essa dinâmica. Marcelo Lazzaratto (2009), professor e pesquisador de teatro faz o seguinte levantamento:

> É interessante notar que o ator é um artista que necessita compreender as coisas através de seu corpo. [...] O ator, mesmo o ator-pesquisador deve iniciar sua viagem sob o signo do fazer. Pois é a prática que corporifica a experiência, que ativa suas memórias, que faz com que seu corpo transpire seus vícios e renove sua potencialidade (Lazzaratto, 2009, p. 29).

O autor destaca que, no teatro, é a prática artística que inicia a experiência. Ao utilizarmos exercícios teatrais para iniciar as atividades, podemos conduzir o ator a um estado em que seus vícios corporais sejam quebrados, permitindo a renovação de sua potencialidade para a cena. A partir disso, os afetos que aparecem no corpo — o qual é moldado pelo meio social — são desconstruídos, e o corpo fica disponível para a criação. Contudo, embora os afetos sejam quebrados no corpo, é evidente como o que transpassa as pessoas participantes continuam a emergir ao longo do processo teatral.

> [...] ressaltamos a importância dos afetos na política e da potência comum, que implica em união de sujeitos em torno de ideias e desejos comuns, reconhecimento, confiança e outros afetos, que aumentam a força de cada um para perseverar na existência singular e coletiva (Fernandes, 2019, p. 47).

O compartilhamento de afetos, nesse sentido apontado pela autora, aumenta a potência comum de um grupo, o que faz com que exista o respeito de singularidades a partir de um desejo comum do coletivo. Dessa maneira, cria-se a possibilidade de um grupo trabalhar junto para quebrar com os afetos gerados por relações de opressão, bem como partir para a criação conjunta e

essa relação se torna possível com a utilização de procedimentos cênicos que auxiliam para tal fim.

Nesse sentido, para trabalhar com afetos na criação, é essencial que se crie um ambiente que transmita segurança para as pessoas participantes. É fato que nas experiências teatrais a exposição é necessária para que a cena aconteça, pois as Artes Cênicas "colocam a pessoa como centro do fazer, em uma exposição que é da imagem e, dessa forma, do corpo" (Santos et al., 2022, p. 344). Diante disso, propomos que exercícios teatrais são potentes mecanismos para corroborar com a criação de uma atmosfera segura, a partir de procedimentos que exercitam a dinâmica grupal dentro da ação cênica.

Fernandes (2019) evidencia uma experiência prática na escola em que grupos mediados pelas práticas teatrais passam a se considerar "uma família" a partir do vínculo que criaram enquanto sujeitos. Nesse relato, é possível notar que os/as estudantes criaram um senso de coletividade importante para o desenvolvimento das práticas e coletivamente passaram a quebrar com esses "afetos" corporais, para que pudessem criar, ainda respeitando as singularidades de cada um. Ou seja, é um grupo, mas com indivíduos. A partir dessa relação, consideramos que os participantes de determinada experiência são perpassados por ela e, dessa forma, afetados.

Na disciplina de "Abordagens e Lógicas de Criação e Ensino das Artes", do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes) - Mestrado Profissional - da Unespar, vivenciamos dois exercícios improvisacionais que ilustram a potência do afeto no teatro, desenvolvidos em sala pelo professor Robson Rosseto que serão evidenciados para exemplificar como tais procedimentos podem ser afetivos e auxiliar na construção de um ambiente de afetos.

O Afeto pelo Estímulo Composto: o que cabe na sacola?

O primeiro exercício que experienciamos na disciplina citada envolveu uma proposta denominada "estímulo composto". "O

estímulo composto, aqui descrito, pode ser visto como um foguete que conduz a nave principal – a história, seus personagens e o mundo em que vivem – em vôo, antes de se soltar" (Somers, 2011, p. 178), ou seja, ele pode ser o estímulo inicial para a criação de uma narrativa.

Para tal, a turma foi dividida em pequenos grupos, e cada grupo recebeu um pacote contendo objetos que faziam parte de uma história previamente elaborada pelo professor, mas não compartilhada com os/as participantes. Esse estímulo composto, dado às pessoas por meio de um pacote, bolsa, caixa ou mala, que já remetia a algo relacionado com o que havia dentro, guardava alguns objetos que se relacionavam entre si.

O nosso grupo recebeu uma sacola (Figura 1), estilo *ecobag*, com desenhos que se relacionavam com os objetos que haviam dentro. A imagem abaixo ilustra o pacote de estímulos que recebemos.

Figura 1. Pacote de estímulos



Fonte: Robson Rosseto (2025).

Cada grupo recebeu um pacote diferente, sendo o representado acima o qual recebemos em um grupo de cinco pessoas. Cada grupo deveria, a partir de seu pacote, imaginar a quem ele pertencia e

apresentar essa personagem por meio de dois fotogramas - imagens formadas com o corpo dos/as participantes. Após uma extensa discussão, nosso grupo interpretou que os objetos pertenciam a uma pessoa viajante e, por isso, iniciamos apresentando um fotograma em que um dos integrantes exibia um objeto semelhante a um mapa para os demais e todos olhavam interessados (Figura 2) e o outro com cada um em uma posição e exibindo "momentos diferentes" da vida dessa personagem, como se pegasse um ônibus, fizesse *yoga* ou presenteasse alguém (Figura 3).

Figura 2. Fotograma 1



Fonte: Beatriz Mora (2024).

Figura 3. Fotograma 2



Fonte: Beatriz Mora (2024).

Para aprofundar a discussão sobre o estímulo composto como um exercício de criação possível de associar ao afeto, apresentamos o relato de alguns/as colegas que compartilharam dessa experiência, tendo recebido esse pacote e elaborado os fotogramas expostos acima. Um dos integrantes relata sobre a experiência:

> Primeiro que conhecer a técnica, teoricamente falando, abriram muitos outros caminhos, muitas outras possibilidades de pensar o fazer teatral, de pensar processo de criação, ou até mesmo estímulos

> de criação, como se fossem impulsos de criação, pílulas de criação, talvez (Integrante 1, comunicação pessoal, 07 abr. 2025).

Esse participante traz, inicialmente, a possibilidade de vislumbrar o estímulo composto como prática para a criação. Vale contextualizar que ele é, também, um pesquisador da cena e que essa observação potencializa a defesa de procedimentos cênicos e, nesse caso, o estímulo composto como potente para estimular a criação por meio do afeto, pois ele parte de um conjunto de estímulos criativos que inevitavelmente relacionamos com as nossas referências pessoais. Ele segue:

> E quando fomos para a parte prática, receber os objetos, tocar os objetos, causam algumas sensações de memórias. Eu não sei se coloco como memórias afetivas, mas para mim foram fortes as memórias históricas. Eu comecei a pensar na história mesmo da humanidade, na história da existência humana e do comportamento de forma que afeta a natureza, e a natureza é afetada pelo que nós humanos agimos e fazemos. E ao mesmo tempo, como estávamos em grupo, foi interessante conhecer as percepções e como aqueles objetos reverberavam em cada ser daquele grupo, pertencente àquele grupo (Integrante 1, comunicação pessoal, 07 abr. 2025).

O participante sinaliza que não sabe se coloca como memória afetiva, mas uma memória "histórica", devido a ser uma referência que temos a partir de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e que ao olhar os objetos, nos transporta para esse lugar histórico. No entanto, apesar dessa memória histórica estar presente, não desassociamos a memória de algo que nos afetou em determinado momento e por isso nos carrega imediatamente para tais lugares, pois: "Lugares evocam uma relação de afetividade, um certo "contorno familiar" que são adquiridos com o passar do tempo" (Pessoa, et. al., 2021, p. 91), ou seja, os objetos fizeram o participante perceber que a personagem viria de um lugar e isso muito tem a ver com a relação de afetividade que esse lugar, incluindo sua cultura, evoca nele.

Além disso, "Por também apresentar uma conotação pessoal, um único lugar terá significados particulares para diferentes pessoas [...] os lugares estão intimamente relacionados a histórias pessoais e às impressões que eles deixaram em nossa memória" (Pessoa, et. al., 2021, p. 91). Dessa forma, os objetos remetem algo a essa pessoa, algo relacionado à sua própria memória em relação àquilo e como ele foi afetado por tudo isso e o participante também salienta como percebeu essa afetação diferente em cada um/a dos/as integrantes do grupo ainda nessa etapa de observação, corroborando com a pontuação das autoras. Outro participante do grupo também descreve sua relação com os objetos, salientando que as referências o levam para um lugar familiar:

> Num segundo momento, visualizei aqueles objetos na mão de um contador de histórias, me remetendo aos anos 90/00 quando eu era criança e assistia à TV Cultura e os contadores de história que utilizavam quaisquer objetos para serem pessoas, animais, árvores, avião e ilustrarem as histórias. Esse segundo momento veio acompanhado com cheiro de café da tarde, com uma certa nostalgia (Integrante 3, comunicação pessoal, 10 abr. 2025).

O afeto também se manifesta nas sensações que o corpo experimenta, permitindo que os indivíduos acessem memórias por meio de disparadores criativos — como o estímulo composto, que desperta, em cada pessoa, sensações únicas, como é possível notar no relato do colega participante.

> É comum nos referirmos às nossas experiências em lugares por meio de sensações que evocam não somente as impressões visuais – como a beleza de uma construção arquitetônica ou as cores de um parque –, mas também por meio de outras sensações, como, por exemplo, o cheiro de uma determinada padaria, os ruídos de uma avenida, a textura de uma parede, o sabor de uma guloseima vendida na esquina. A combinação dessas sensações acrescenta camadas de profundidade à nossa experiência com os lugares, indo além do mero reconhecimento visual de um objeto localizado no espaço. [...]

> Nessa experiência, o corpo desempenha um papel que não pode ser ignorado. A relevância do corpo na nossa relação com os lugares é, nesse sentido, o vínculo indispensável para pensarmos os afetos (Pessoa, et. al., 2021, p. 92-93).

A citação de Flávia Santos e Marcia Berselli (2022) reforça essa dinâmica: "Práticas abertas e com foco no processo trazem consigo a possibilidade de escuta sensível e espaço para cada participante voltar sua atenção para si mesma" (Santos, et al., 2022, p. 356). Apesar do objetivo concreto do estímulo composto ser a criação ficcional, a potência da experiência artística se nota nos relatos e observações que os/as integrantes fazem e, assim, é possível perceber a presença do afeto.

O integrante 1 segue seu relato tratando sobre a criação dos fotogramas, em que transportamos o que discutimos para o nosso corpo, criando essa composição em conjunto. Outra participante traz uma diferente perspectiva para a experiência, evidenciando como pensar na identidade desse sujeito portador desses objetos reverbera na nossa própria identidade, revelando mais uma vez como não somos capazes de dissociar a experiência com nossas próprias referências e como ela nos afeta a partir de quem somos na sociedade. A integrante relata:

> O nosso grupo ficou com um conjunto de objetos que remetiam a uma região bem específica do mundo. Se não me engano, era Egito. E logo a gente se perguntou se pode ser uma pessoa que seja desse país, mas também pode ser uma pessoa que tenha raízes familiares nesse lugar. A gente decidiu ficar com a ideia de que ele era uma pessoa que estava em busca de um passado, mas esses questionamentos vieram, acredito eu, porque a gente percebe as limitações da nossa própria presença, né? Então, entender que lugares são esses, né? Ou que lugar é esse que eu tenho para dizer que a pessoa que é desse país é assim, ou assado. A gente ficou mais num lugar de pensar esse outro lugar, esse não-eu, como algo que perpassa a identidade da gente também, assim, né? E foi bem legal, foi bem divertido criar essa relação com os objetos, essa relação com os objetos e a identidade, como que essas coisas se encontram o

> tempo inteiro. E foi legal em relação ao grupo essa questão de localizar politicamente também os nossos corpos dentro desse processo criativo, desse exercício, na verdade, né? Desse exercício de criação (Integrante 2, comunicação pessoal, 07 abr. 2025).

Apesar de sua impressão inicial ser em concordância com os colegas, ela apresenta uma outra visão para essa experiência, toda essa relação identitária a partir dos objetos apresentados, tendo em vista que eram itens que não fazem parte da cultura que vivemos. Ela levanta, também, a percepção que pode ter dos colegas e como se relacionavam com esse material. Santos e Berselli (2022) trazem essa perspectiva a partir de práticas teatrais: "Como cada dia de prática tinha um fim em si mesmo e o foco estava centrado em experimentar, percebemos que isso potencializou o foco na relação e na percepção de si e da outra" (Santos, *et al*. 2022, p. 355). Os/as participantes de suas propostas experimentaram por meio de práticas cênicas, pois ali não havia uma pressão de apresentação ou algo mais técnico, mas puramente a experiência. Elas continuam: "Fomos instigadas a trazer nossa atenção e percepção para nós mesmas no aqui e agora do jogo" (Santos, *et al*. 2022, p. 355), reforçando o que apresentamos sobre a experiência naquele momento e os relatos dos colegas. O último integrante finaliza trazendo o desenvolver do exercício:

> Na atividade desenvolvida a partir desses elementos, se desenrolou a criação de imagens que conseguíamos relacionar com aquilo tudo, então foi proposto que fizéssemos poses resultantes da nossa interação com os cenários imaginados (Integrante 3, comunicação pessoal, 10 abr. 2025).

Os/as participantes colocam a experiência como algo que vai além de uma simples ação, mas que inevitavelmente reverberam em quem somos e nas vivências que carregamos. O contato com os objetos evoca a estranheza de lidar com algo diferente do cotidiano, mas nos leva a um lugar específico, um contexto histórico. Depois, surgem memórias mais pessoais. O cuidado com a escolha dos

objetos do pacote, bem como a forma que eles foram construídos, remeteram no grupo que ele tinha mesmo pertencido a alguém específico de uma cultura única. Depois que iniciamos as discussões, no entanto, buscamos fugir da obviedade da personagem e colocamos que a bolsa pertencia a um viajante, pois dessa forma entramos nisso relatado pela integrante 2, desse "não-eu", sendo o diferente da gente, mesmo assim interligado com quem somos e como interpretamos os objetos.

Andrade (2020) aborda essa relação no contexto dos grupos de teatro: "Os grupos, por sua vez, criados a partir de afinidades diversas, tendem a constituir espaços de formação individual, ao mesmo tempo em que ganham feições resultantes das várias colaborações" (Andrade, 2020, p. 15). Obviamente estamos tratando de uma experiência única, contudo de pessoas com convivência e que trouxeram para essa vivência suas próprias referências e se dispuseram a ouvir as referências do outro, encontrando a conexão entre o meu, o do outro e o estímulo composto.

Nessa experiência, a imaginação é explorada por meio de objetos físicos e cada objeto comunica algo para alguém de maneira distinta. Por meio deles, as pessoas participantes são encorajadas a entrar em um mundo ficcional, no qual o líder, conscientemente, escolhe os objetos (Somers, 2011). Esses objetos informam algo aos participantes a partir de seus contextos. É fato que participantes de experiências dramáticas compreendem o exercício a partir de suas referências às suas memórias e história pessoal e isso possibilita reeditar sua história pessoal, e conectar-se consigo próprio (Somers, 2011), ou seja, possibilita que a pessoa participante afete por meio dos afetos que carrega e que com a sua participação seja afetada no fim desse processo. Somers (2011) aponta que "somos inevitavelmente afetados pelas histórias que encontramos. Aquelas que reforçam nossa história pessoal possuem um estado de intertextualidade, uma interação ativa de duas ou mais histórias" (Somers, 2011, p. 176).

Usar o pacote de estímulos é propiciar que cada participante seja afetado/a por esse material, a partir de seu contexto, e possa

afetar os demais a partir de sua leitura. Toda a ação de preparar o material, disponibilizá-lo ao grupo e permitir que o grupo crie por meio desses objetos é um processo afetivo, que permite que a pessoa preparadora afete com sua proposição e que seja afetada pelo caminho que sua ideia percorre. É a modificação, apontada anteriormente, que cria a relação do afeto.

O Afeto no Campo de Visão: quando um gesto vira eco

O segundo procedimento cênico que experienciamos foi sistematizado pelo professor pesquisador Marcelo Lazzaratto da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), denominado Campo de Visão. Esse exercício possibilita que as pessoas que participam trabalhem com a percepção e a integração com o grupo. O Campo de Visão foca no corpo e na imitação dos gestos realizados por um integrante do grupo que atua como líder. Quando o movimento do líder entra no seu campo de visão, o participante também se movimenta. A pessoa condutora muda ao longo da experiência, inicialmente guiada por quem está orientando e, posteriormente, conforme um acordo silencioso entre os membros do grupo.

> O Campo de Visão, que é um exercício de improvisação que tem apenas uma única regra e que faz com que o ator vibre e pulse, contamine-se e contagie através de sua ação, seja a minha tentativa de comunhão entre procedimento e conteúdo, entre techné e psiché, entre corpo e alma. Porque antes dos resultados me interessa a latência, os impulsos, os mistérios que gestam e anunciam a vida. A expressão viva, a expressão da vida é que motiva o meu fazer (Lazzaratto, 2009, p. 28).

Como apontado pelo autor, tal exercício improvisacional coloca o ator em estado de jogo a partir de impulsos corporais e mentais que geram a expressão viva de um artista. Para o afeto, é interessante propostas que criem esse ambiente, em que a

experiência artística, viva e latente, é o mais importante. A única regra que ele salienta, que é a de seguir o movimento daquele que está em seu campo de visão, unifica o grupo e por isso pode ser utilizado como um exercício para criar uma relação de afeto entre aqueles que participam.

O autor aponta que o Campo de Visão pode ser visto como uma metodologia para unificar o grupo e fazer acontecer a experiência da percepção, ação que pode vir a fazer o grupo se perceber e ser percebido pelos demais (Lazzaratto, 2009). Essa relação acontece na experiência, pois, como pontuado pelo autor, ela é uma experiência latente e viva, em que quem está participando entra em uma atmosfera totalmente nova, como se apenas aquelas pessoas e aquele momento existissem.

Na prática em aula, tivemos uma curta experiência com o campo de visão, em que o docente dividiu a turma em duas, e enquanto metade realizava a movimentação, a outra metade observava. Melina Scialom (2019) aponta que essa ação de observar e ser observado é importante nesses exercícios, pois ele ativa a atenção de quem executa a ação e os afetos de quem observa (Scialom, 2019).

Ao iniciar o exercício, o docente indicava o/a estudante que deveria fazer o movimento e como os demais deveriam segui-lo a partir do momento que este entrasse em seu campo de visão (Figura 4). No princípio, houve uma certa dificuldade para o entendimento geral, mas após um tempo, todos/as haviam entendido o funcionamento. Por um tempo, a experiência se deu dessa forma, com o docente chamando o nome da pessoa que seria a guia. Depois, o professor indicou que não falaria mais o nome da pessoa guia e que essa decisão seria coletiva, a partir da percepção da turma. A prática foi repetida cerca de três vezes em cada grupo.

Figura 4. Campo de Visão.



Fonte: Renan Ghiraldi (2024).

Durante o exercício, foi perceptível que um ambiente em que os corpos se modificaram e se tornaram presentes foi criado. No início, houve um pouco de resistência e timidez por parte dos/as participantes, considerando que a turma é composta por não-atores também, por se tratar de uma turma de mestrado em artes, em que várias linguagens se conversam, portanto, algumas pessoas pouco ou não tiveram contato com o fazer teatral antes das aulas. No entanto, durante o decorrer da experiência foi se criando esse ambiente latente.

Ao final, todos estavam envolvidos e entregues à prática, fazendo esse exercício de se perceber no espaço e perceber o outro. Em vários momentos, inclusive, todos/as queriam tomar a frente, sendo imitado pelos demais, querendo se expressar por meio de seus movimentos. Talvez por isso o exercício é iniciado sendo guiado pelo professor e posteriormente ele deixa por decisão da turma. Essa ação para que antes exista a criação desse ambiente de jogo, a partir da orientação do professor, para que depois ele deixe que os participantes se guiem pelo processo é uma decisão afetiva, pois, como salienta Andrade (2020) em sua tese: "A construção de

um corpo coletivo carece do exercício generoso da troca, no qual está implicado o desprendimento de vaidades limitadoras em prol de um resultado que é (ou deveria ser) de todos" (Andrade, 2020, p. 37). Dessa forma, o docente auxilia na criação de um ambiente de confiabilidade e, posteriormente, abre mão desse controle, para que o "corpo-grupo" continue a partir de suas próprias percepções.

O afeto presente no Campo de Visão trabalha com o corpo em movimento, um corpo vivo e presente, que se atenta a si mesmo e ao outro, criando essa relação de percepção. O afeto aparece nesse processo, também, a partir das experiências que cada pessoa participante leva para o grupo, bem como a forma que ela é afetada por esse tipo de experiência improvisacional, no qual o fator guia é o corpo. Como já discutido anteriormente, nas práticas relatadas, os afetos aparecem por meio do corpo e de temáticas políticas de afetos que nos atravessam.

> O ator em seu exercício diário deve abrir seus canais sensitivos para impregnar-se de toda e qualquer experiência. Porque não há trabalho de ator sem afecção. É de seu ofício sensibilizar-se a toda e qualquer manifestação, real ou poética, para redimensioná-la posteriormente em sua criação. Os sentidos aguçados aproximam o ator de experimentar a experiência plenamente, colaborando para que não haja juízos pré-estabelecidos, nem moralidades compartilmentadas e nem noções estéticas previamente planejadas para serem conquistadas. Ou seja, viver na intensidade, na ponta do instante, na pura experiência (Lazzaratto, 2009, p. 29).

Dito isso, pontuamos que o afeto se faz presente nos procedimentos apresentados, mesmo que não intencionalmente, pois a prática objetiva a modificação através da experiência. A experiência, nesse sentido, precisa afetar para que a criação aconteça e é por meio dela que os/as participantes passam a demonstrar esse ciclo de afetos.

Os exemplos mencionados foram retirados da disciplina citada, mas entendemos que esse processo permeia diversos outros exercícios teatrais, improvisacionais ou não, bem como outros

meios de criação teatral, mesmo que inconscientemente, pois é por meio da prática cênica que as relações se criam no processo, a confiança se estabelece e as participantes podem se dispor ao afeto.

Diante do exposto, consideramos que os exercícios teatrais podem vir a ser uma proposta potente quando tratamos do afeto no teatro, pois ao realizar um exercício teatral é possível notar que a experiência afeta o/a preparador/a a partir do que é exigido para que ela se realize, afeta as pessoas participantes ao serem atravessadas pelas propostas, rompendo com os afetos que carregam de suas vidas e criando novos afetos a partir da coletividade, da percepção compartilhada e da singularidade de cada um.

> O meu ser afetado pelo que acontecia no coletivo. Acontecimentos nos quais o teatro e a vida se mostravam desde sempre tão amalgamados, e o afeto provocava o aumento da potência de um corpo feito das interações entre muitas partes, o grupo (Andrade, 2020, p. 14).

Em uma experiência cênica percebemos quando uma pessoa participante se sente à vontade para compartilhar seus afetos com o coletivo, mas essa ação depende de como a pessoa condutora escolhe conduzir o processo, qual seus objetivos e quem são as pessoas conduzidas. Assim, os afetos que transpassam esses grupos aparecem a partir de uma perspectiva política de entendimento do ser social demarcado em seu local na sociedade.

Por isso, também salientamos a importância da escuta a corpos que não fazem parte do padrão cisheteronormativo, pois como apontado por bell hooks (2021), os afetos que são contados são sempre pela perspectiva de homens cisgêneros, geralmente brancos e heterossexuais. Não nos interessa falar apenas dos afetos daqueles que sempre falaram, mas interessa tratar dos afetos daqueles/as que foram desconsiderados/as pela história e invisibilizados/as por uma cultura ocidental.

> Estou entre essa gente de teatro sobre a qual e com a qual escolhi falar, e me orgulho demais disso. É com esse orgulho que persigo uma escrita capaz de fazer compreensível o que penso, mas, principalmente, o que sinto. Afinal, escolho falar do teatro a partir dos grupos; deles, escolho falar a partir de um aspecto delicado: os afetos. Sempre me pareceu muito forte a potência dos afetos no coletivo. A vontade de traduzir, pelo menos em parte, a intensidade do que é construído desse modo, me leva a correr o risco de buscar uma forma que não se feche à emoção; pelo contrário, deixe escapar o meu próprio afeto pelos sujeitos - amigos, na verdade (Andrade, 2020, p. 33).

Essa prerrogativa que a autora apresenta é, também, afetiva e é da qual partimos para falar de afetos. Pois entendendo mais sobre o afeto é que entendemos que ele é amoroso, coletivo e político.

Essas breves reflexões sobre o afeto no teatro reforçam a ideia de pensar a pesquisa artística a partir da noção de afeto. Como podemos afetar por meio do ato de pesquisar arte? Esse questionamento, por si só, já abre caminhos para investigações futuras, que podem ser conduzidas por escolhas conscientes. Escolher o grupo artístico a ser estudado, priorizar corpos abjetos e não ocidentais, explorar possibilidades artísticas e permitir-se afetar por todo esse processo — seriam essas as ações que levam afetar por meio do teatro?

Vimos aqui que a utilização dos exercícios teatrais podem contribuir para que o afeto esteja presente em uma pesquisa artística e consideramos que partir deles para conduzir a experiência, pode vir a ser uma escolha potente, pois o teatro não culmina em afetos por si só, ele precisa do coletivo e da singularidade de cada participante para ser afetivo e precisa que cada pessoa em sua individualidade permita-se afetar pelo processo e esses procedimentos podem ser um caminho interessante para esse fim.

Ao escolher o afeto como eixo central desta pesquisa, assumimos o compromisso de nos deixar afetar pelas experiências artísticas que investigamos. Isso implica abrir mão de certezas e

permitir que o processo de pesquisa se transforme. Como aponta Fernandes (2019), o afeto é visto sob a ótica do encontro, da experiência e da relação entre seres com o mundo e no mundo.

Referências

ANDRADE, Valéria Frota de. Poéticas do afeto no teatro de grupo: trânsitos e alianças entre os criadores no teatro de Belém do Pará (1976-2016). 2020. **Tese** (Doutorado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/39846. Acesso em: 9 dez. 2024.

FERNANDES, Kelly Cristina. Teatro Social dos Afetos. 2019. 291 f. **Tese** (Doutorado em Psicologia Social) - Programa de Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. Tradução: Stephanie Borges. 1. ed. São Paulo: Elefante, 2021.

LAZZARATTO, Marcelo. O Campo de Visão e o corpo-perceptivo. **Olhares**, v. 1, n. 1, p. 28-32, 2009.

MORICEAU, Jean-Luc. **Afetos na pesquisa acadêmica.** Belo Horizonte: FAFICH/Selo PPGCOM-UFMG, 2020. 177 p. (Ensaios). Disponível em: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03030241. Acesso em: 24 jul. 2024.

PESSOA, Sônia Caldas; MARQUES, Ângela Salgueiro; MENDONÇA, Carlos Magno Camargos (Org.). **Afetos:** teses e argumentos. 1. ed. Belo Horizonte: Fafich/Selo PPGCOM-UFMG, 2021. 205 p. Disponível em: https://seloppgcomufmg.com.br/produto/afetos-2/. Acesso em: 29 abr. 2025.

SANTOS, Flavia Grützmacher dos; BERSELLI, Marcia. Uma cultura de cuidado e afeto: apontamentos sobre segurança e

confiança em uma oficina de teatro desenvolvida com/por mulheres. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 26, n. 1, p. 339-359, 2022.

SCIALOM, Melina. Investigando a dramaturgia afetiva através da prática como pesquisa: espetáculo Memórias. **Anais Simpósio Reflexões Cênicas Contemporâneas-LUME e PPG Artes da Cena**, n. 4, 2019.

SOMERS, John. Narrativa, drama e estímulo composto. Trad. Beatriz Angela Vieira Cabral. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, v. 2, n. 17, p. 175-185, 2011.

JOGAR NA INTERATIVIDADE COM A PLATEIA: o *hotxuá* krahô e o lúdico na improvisação em dança

Ester Lago da Cunha
Alba Pedreira Vieira

Introdução

Esta pesquisa investiga como a Mosaico Cia. de Dança Contemporânea incorporou princípios do Hotxuá — figura central da etnia indígena Krahô (povo originário que habita o estado do Tocantins), tradicionalmente associada à alegria, ao riso e à celebração coletiva — às estratégias de composição em tempo real, articulando a arte cênica a aspectos político-pedagógicos. Inspiradas pela In-excorporação (Vieira, 2021; 2023), desdobramento da Prática-Pesquisa, buscamos dialogar com essas referências de forma ética, evitando apropriações superficiais.

Para fundamentar a investigação, realizamos estudos bibliográficos (e.g., Abreu, 2019; Vieira; Krahô, 2025), a análise do documentário *Hotxuá* (Sabatella; Cardia, 2011) e encontros com líderes da comunidade Krahô (Figura 1), Francisco Hyjnõ e Cruwalwyj, em maio de 2024. Suas vozes, generosamente compartilhadas, possibilitaram o trânsito entre teoria e experiência vivida, oferecendo nuances e ensinamentos que nenhum texto isolado poderia conter. Tal diálogo intercultural adensou o processo de criação, instaurando na dança uma escuta profunda (Vieira, 2018), aberta à alteridade, ao imprevisto e ao jogo coletivo.

Figura 1: Imagem da comunidade Krahô/TO



Fonte: fotografia de Francisco Hyjnõ e compartilhada com Alba Vieira.

Reconhecemos o Hotxuá como guardião de uma ética do riso que mantém vivo o tecido comunitário e suscita reflexões sobre formas respeitosas de coexistência. Sua atuação ensina que a alegria não é propriedade de um indivíduo, mas condição relacional, capaz de transformar tensões em encontros afetivos e de transmutar conflitos em vínculos empáticos. Essa aproximação ao trabalho artístico-pedagógico em dança ampliou as fronteiras da criação, compreendendo o jogo, a brincadeira e o riso como forças críticas capazes de tensionar lógicas produtivistas na vida contemporânea. Apesar da complexidade que envolve nossa proposta intercultural, somos nutridas pelo modo de coexistir dos Krahô, no qual "o aspecto lúdico está presente não só durante os jogos e as brincadeiras, mas também em seus ritos, mitos e nas relações da vida cotidiana da aldeia. Aqui, o brincar não é apenas coisa de criança, mas próprio da vida adulta […]" (Abreu, 2021, p. 196).

No espetáculo *Faces Ancestrais*, estreado em 2024[1] e por nós dirigido, diferentes aspectos da cosmologia Krahô foram incorporados como potências de criação. Entre eles, a presença do Hotxuá emergiu como força motriz para a elaboração da cena inicial, *Kuhin II*,[2] na qual dança, música e improvisação se

entrelaçaram em um campo de invenção lúdica compartilhada com o público. Em vez da mera transposição de elementos de uma cultura para outra, durante a performance buscamos instaurar um diálogo vivo com o público a partir de saberes ancestrais, reconhecendo-os como referências de mundo, e não como acessório. *Kuhin II* aprofunda a relação de pesquisa colaborativa existente desde 2017 entre Alba Vieira e Francisco Hyjnõ Krahô (2025), na qual as investigações se desenvolvem por meio de experiências artísticas elaboradas e realizadas por ambos, de forma simétrica. Esses estudos buscam revelar o poder transformador das práticas compartilhadas pelos dois e seu potencial para problematizar as estruturas vigentes de produção de conhecimento, bem como de criação e expressão artística.

Parafraseando Abreu (2019, p. 22), nosso objetivo não foi representar o humor Krahô nem mimetizar ações do Hotxuá, mas tornar visível um aspecto central de sua vida comunitária para que pudéssemos vivenciar, junto ao público, outras formas de abordar corpo, arte e dimensão lúdica. Permitimo-nos experimentar uma forma de interação cênica orientada pela alegria (Figura 2), para ampliar as possibilidades de coexistência simétrica — na qual todos nos tornamos artistas cocriadores da cena —, menos sisuda e mais aberta ao encontro. Buscamos também promover "a potência de ação no mundo [e] a criação de redes afetivas e críticas" (ABREU, 2019, p. 22).

Figura 2. O sorriso no rosto de Alba Vieira busca espantar a sisudez.



Fonte: *Print screen* do vídeo de gravação de Kuhin II. Viçosa, MG, 2024.

A cena desenvolveu-se via experimentações corporais que mobilizaram a poética do brincar e o improviso com outros seres do ambiente — por exemplo, pessoas, frutas, tintas e folhas secas (Figura 3), ampliando possibilidades de interação, expressão e criação na dança contemporânea. As referências culturais originárias impulsionaram o processo de criação nutrindo nossas práticas artísticas, e evidenciando encontros interculturais que respeitam e dialogam com a ancestralidade indígena e com suas formas de existência, coexistência e resiliência. O percurso que apresentamos é, portanto, menos a descrição de uma cena de espetáculo e mais um convite a pensar a dança como prática coletiva, capaz de potencializar a fertilização de afetos e a produção de sentidos, propondo resistências poéticas à lógica da homogeneização e do consumo de espetáculos artísticos.

Figura 3. Ester brinca com as tintas em vários momentos da cena.



Fonte: *Print screen* do vídeo de gravação de Kuhin II. Viçosa, MG, 2024.

O espetáculo foi estruturado em diversas cenas, muitas delas inspiradas em diferentes aspectos dos saberes Krahô. No entanto, o foco deste artigo concentra-se especificamente na figura do Hotxuá. No documentário *Hotxuá*, dirigido por Sabatella e Cardia (2011), membros da comunidade Krahô explicam sua origem e suas funções: "Quer saber de onde o Hotxuá saiu? Saiu da terra: da batata, da abóbora, dessas coisas… Todo Hotxuá sempre foi caçador, sempre foi guerreiro; de alguma forma, ele sempre sobressai". Tal afirmação evidencia a íntima conexão entre o Hotxuá e a natureza, remetendo à fertilidade da terra e à centralidade dos cultivos agrícolas na cosmologia e na vida social do povo Krahô.

O documentário também evidencia o caráter transformador atribuído ao Hotxuá: "Hotxuá resolve tudo. Você pode estar zangado que ele faz graça, você sorri e muda de opinião." Tal percepção ressalta a potência do riso como estratégia social que altera estados corporais e afetivos, e restabelece o equilíbrio das relações comunitárias. Sua função é ainda sintetizada nos seguintes termos: "Sempre Hotxuá foi dono disso; unir, alegrar o povo que é

pra depois ter mais força. Ele abraça, conversa. Só o bom que Hotxuá faz." Outro interlocutor krahô acrescenta: "Nunca vi Hotxuá ter inveja de ninguém. Nem ninguém ter inveja de Hotxuá." Esses testemunhos indicam que a atuação do Hotxuá ultrapassa o âmbito da comicidade individual. Seu papel social articula alegria, mediação relacional e fortalecimento da vida coletiva, associando humor, união e vitalidade, revelando um princípio ético-político de cuidado e de manutenção da coesão social. A alegria não é apenas expressão emocional superficial ou momentânea, mas potência relacional e criadora que sustenta o equilíbrio e do fortalecimento das relações comunitárias.

O Brincar que Dança em diferentes mundos: a ludicidade entre os cupẽ a partir dos mẽhĩ

Os Krahô se autodenominam *mẽhĩ* (indígenas). Para compreender o diálogo intercultural proposto na experiência cênica *Kuhin II*, é fundamental considerar também o conceito de ludicidade entre os *cupẽ*, denominação utilizada pelos Krahô para se referir às pessoas não indígenas. No contexto sociocultural *cupẽ*, a disposição lúdica é frequentemente associada à infância e às práticas educativas voltadas às primeiras etapas do desenvolvimento humano. Sugerimos que o estado lúdico deve ultrapassar esse recorte etário, sendo compreendido como dimensão constitutiva da experiência humana em todas as fases da vida. Acreditamos que ela se manifesta com mais plenitude na qualidade relacional que emerge quando há liberdade de criação, prazer na ação e abertura ao imprevisível.

O lúdico não se restringe ao entretenimento ou à brincadeira infantil. Manifesta-se como disposição sensível e criativa da imaginação, experimentação e interação. Ao aproximar a experiência cênica *Kuhin II* das concepções de ludicidade presentes no universo *mẽhĩ* e *cupẽ*, sugerimos que o jogo, o humor e a improvisação são estratégias de encontro intercultural, possibilitando formas de comunicação que ultrapassam a

centralidade da linguagem verbal e se ancoram na expressividade do corpo, na partilha sensível e na construção conjunta de sentidos.

Segundo Luckesi (1998, p. 29), "a atividade lúdica [...] dá plenitude e, por isso, prazer ao ser humano, seja como exercício, seja como jogo simbólico, seja como jogo de regras. Os jogos apresentam múltiplas possibilidades de interação consigo mesmo e com os outros". Nessa perspectiva, o campo lúdico não se restringe à função recreativa, mas configura-se como modo de estar no mundo, de se expressar e de se relacionar — consigo, com o espaço e com os outros.

A vivência lúdica mobiliza dimensões sensíveis, imaginativas e relacionais, ativando processos de experimentação que atravessam o corpo, a percepção e a interação social. Em *Kuhin II*, a dimensão brincante é prática que favorece a criação de vínculos, a ampliação da escuta e a abertura aos jogos de presenças. É elemento estruturante do encontro intercultural e de dinâmicas composicionais emergentes entre participantes de diferentes repertórios. É recurso expressivo que favorece e amplia possibilidades de conexões entre corpos, culturas e modos de existência.

Alves e Marcellino (2010) problematizam criticamente a lógica do sistema capitalista neoliberal que restringe e distorce a ludicidade na vida adulta. Em vez de reconhecer o jogo, a brincadeira e o lazer como expressões da liberdade criativa, de pensamento crítico e de construção simbólica da realidade, o sistema sócio-político-econômico frequentemente os submete à racionalidade utilitarista e produtivista. A pessoa adulta é socialmente condicionada a valorizar o desempenho, a eficácia e o consumo, relegando a dimensão lúdica ao plano secundário, muitas vezes desqualificada como algo fútil, infantil ou improdutivo.

Quando o lúdico é apropriado pela indústria cultural e convertido em mercadoria, jogos, brincadeiras e experiências de fruição são oferecidos como produtos previamente formatados — pacotes turísticos, entretenimentos programados e/ou competições esportivas — organizados pela lógica da produção industrial e da

maximização do lucro. O acesso a essas experiências é condicionado ao poder de consumo, excluindo aqueles que não dispõem de recursos financeiros para participar. O que poderia constituir território de liberdade simbólica, experimentação e questionamento das normas sociais reproduz valores de competição, individualização e desempenho do neoliberalismo. O potencial crítico, transformador e comunitário do campo lúdico é progressivamente esvaziado e instrumentalizado; torna-se mais um mecanismo de reprodução das lógicas de alienação na sociedade contemporânea.

Diante da lógica hegemônica, o processo aberto em dança é compreendido como campo de resistência. Ao privilegiar a criação em tempo real, o improvisar corporifica a dimensão lúdica como abertura à escuta, à experimentação e à invenção. É um processo no qual o corpo se engaja em uma dinâmica de jogo com o tempo e espaço, com o movimento, com os outros corpos e seres do ambiente explorando, alegrando-se, repetindo, transformando, propondo e respondendo, e reelaborando gestos e ações. A improvisação instaura um território de experimentação sensível no qual o estado lúdico emerge como força mobilizadora da criação. Ao favorecer estados de presença, disponibilidade e interação, o jogo improvisacional possibilita que o movimento emerja como experiência dividida proporcionalmente e como prática de investigação poética. Nesse terreno fértil da criação em tempo real, o jogo criativo potencializa a dança como linguagem e como suporte sensível para a elaboração do gesto autoral, permitindo que o corpo produza sentidos a partir da relação dinâmica entre percepção, imaginação e experiência.

Em *Kuhin II*, o jogo não é recurso complementar, mas princípio estruturante da cena. Ele permeia as relações que se constituem ao vivo, na criação em tempo real compartilhada entre as intérpretes-criadoras, sustentada pelo estado contínuo de escuta mútua, de atenção aos demais seres presentes e de sensibilidade em relação ao ambiente. A cena expande-se ainda mais como jogo interativo devido à presença dos músicos Miqueias Rocha, Lucas Louzada e

Guilherme Saraiva, que também participam do processo improvisacional, compondo sonoramente o instante com liberdade criativa e sensibilidade. Ao improvisarem conosco e com o público, os músicos contribuem com uma dinâmica relacional que intensifica o caráter poético-brincante da obra, reforçando *Kuhin II* como campo de inventividade porosa. A ludicidade afirma-se como fundamento estético, ético e político da experiência cênica. Ao privilegiar a escuta, a interação e a criação em tempo real, tensionamos lógicas de padronização e abrimos brechas para a emergência de outras formas de presença, relação e criação em dança.

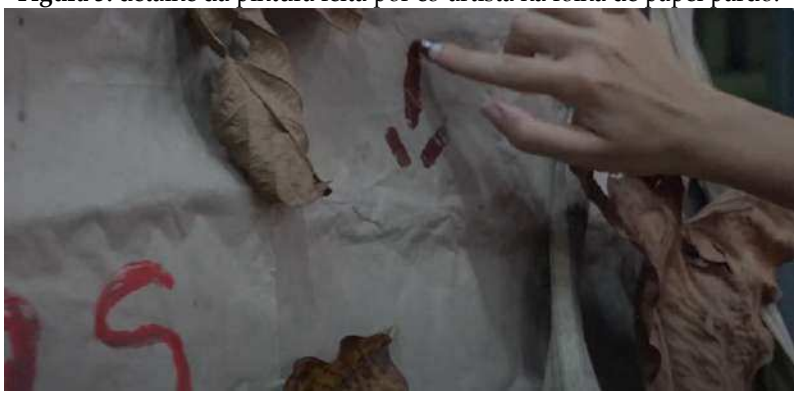
No decorrer da cena, a ludicidade se adensou à medida que se instaurou um jogo de interatividade direta entre nós e coartistas — a plateia. Em determinados momentos, o público foi convidado, de forma sutil ou explícita, a participar, interferir e responder ao que se desenrolava em cena, podendo inclusive sugerir novos desdobramentos para a ação performativa. Um exemplo dessa dinâmica ocorreu quando as mangas presentes no ambiente foram lançadas em direção à plateia, que pôde reagir ao gesto livremente, de acordo com suas disposições e interpretações. Em outro momento, oferecemos ao público tintas para que pudessem pintar as folhas de papel pardo disponibilizadas ou colar nelas as folhas secas espalhadas pelo espaço (Figuras 4 e 5).

Figura 4. co-artistas pintam as folhas de papel pardo, ou nela cola folhas secas.



Fonte: *Print screen* do vídeo de gravação de Kuhin II. Viçosa, MG, 2024.

Figura 5. detalhe da pintura feita por co-artista na folha de papel pardo.



Fonte: *Print screen* do vídeo de gravação de Kuhin II. Viçosa, MG, 2024.

A dinâmica instaurada não se orientou por buscar respostas corretas nem regras previamente estabelecidas. Foi prática de escuta compartilhada, em que o improviso se expandiu para além dos intérpretes e reverberou em olhares, gestos, sorrisos, expressões de surpresa, encantamento e outras formas de reação do público. A cena compôs a dinâmica relacional em que presença, dinâmica performativa e ludicidade se articularam na produção de significados múltiplos.

A confluência entre dança, música, interatividade e improvisação transformou *Kuhin II* em um campo de experimentação viva (Figura 6), no qual a qualidade lúdica se estabeleceu como motor poético e como meio privilegiado de comunicação sensível, criando pontes de conexão entre os participantes da experiência. O estado lúdico — compreendido como experiência de plenitude e de interação dialógica — tornou-se uma chave interpretativa para a compreensão tanto do processo de criação quanto da própria dramaturgia em ato. Tal dramaturgia se constituiu como aberta e processual, sendo continuamente reconfigurada pelas relações que emergiam no instante da performance, em permanente estado de experimentação e de invenção.

Figura 6. dramaturgia lúdica em ato.



Fonte: *Print screen* do vídeo de gravação de Kuhin II. Viçosa, MG, 2024.

O artistar que dança e ri: experiências do riso e da ludicidade inspiradas no Hotxuá

Entre os Krahô, os *Hotxuá* ocupam um papel que transcende a concepção ocidental de "palhaço". Segundo Abreu (2015, p. 45), eles

> usam a força do riso, da doçura e do escárnio. Dentre suas funções, instauram o avesso, falam o que os outros calam, ensinam o certo ao agir de forma errada, desmistificam o erro, fortalecem a autoestima e unem o grupo através da alegria, do abraço e da conversa, garantindo a sobrevivência de sua cultura milenar. Em suma, os hotxuás dominam a arte da brincadeira não só no ritual, mas também no dia a dia.

O Hotxuá atua como mediador social do riso, sendo o responsável por fazer circular histórias, valores e arranjos na compreensão do mundo, conectando gerações e fortalecendo os vínculos comunitários. Sua função não se restringe ao entretenimento. Ao contrário, encontra-se intrinsecamente ligada à manutenção da coesão social e à atualização das cosmogonias grupais.

Inspiradas por essa figura, propusemos, nos laboratórios corporais realizados antes da estreia do espetáculo — entre maio e

outubro de 2024 — uma experimentação artístico-pedagógica em que ludicidade e riso eram princípios centrais. Nosso objetivo central não era propor a reprodução de movimentos ou dar instruções voltadas à produção gestual autoral, mas construir um espaço em que ensinar e aprender se entrelaçassem, permitindo que os corpos brincassem com o saber e inventassem sentidos e possibilidades no encontro com o outro.

À semelhança do *Hotxuá,* que articula narrativas e valores entre diferentes gerações, promovemos a circulação de percepções, gestos e criações entre os corpos por meio de jogos que valorizavam o improviso, a escuta atenta e a disponibilidade afetiva. Recorremos frequentemente a jogos vivenciados na infância — como queimada, pique-pega e cabra-cega — mobilizando-os como dispositivos de experimentação corporal e de ativação da energia brincante na criação em dança. Os jogos não eram atividades recreativas, mas procedimentos metodológicos de investigação e criação em dança. Ao serem deslocados do contexto estritamente infantil para o campo da experimentação artística, tais propostas operararam como dispositivos capazes de ativar estados de presença, ampliar a escuta corporal e estimular respostas improvisacionais. Mais do que reproduzir regras fixas, exploramos as variações que emergiam a partir da interação entre os corpos, o espaço e os objetos no ambiente.

No jogo como matriz de experimentação coreográfica, gestos, ritmos e dinâmicas relacionais eram continuamente reinventados. Esse procedimento permitiu que a criação fosse processual e compartilhada, evidenciando o caráter lúdico como estratégia pedagógica-estética para a emergência do gesto autoral e da construção coletiva da experiência cênica.

A utilização desses jogos também se articulou diretamente com práticas composicionais em dança. À medida que as propostas suscitaram situações de imprevisibilidade, deslocamento e resposta imediata às ações dos outros participantes, houve condições propícias para o desenvolvimento de estados de criação no momento. O corpo foi convocado a perceber, decidir e agir no

instante presente, elaborando movimentos a partir das relações que se estabeleceram no aqui e agora. A improvisação não se restringiu à produção espontânea de gestos, mas constituiu uma possibilidade de investigação do movimento e das relações, no qual atenção, escuta e disponibilidade se tornaram elementos fundamentais do processo de criação. As poéticas dos jogos eram estruturas abertas que orientavam a experimentação sem determinar previamente seus resultados, facilitando que a dança emergisse como acontecimento relacional e prática de invenção partilhada.

A presença do gesto brincante e do riso naqueles processos remeteram simbolicamente à figura do *Hotxuá*, cuja atuação, entre os Krahô, viabiliza o humor, o jogo e a inversão para mediação social e fortalecimento da vida comunitária. Essa perspectiva nos faz compreender o riso não apenas como efeito cômico, mas como força relacional que produz aproximações, dissolve tensões e estimula estados de abertura entre os participantes.

Nos laboratórios corporais e posteriormente na cena de *Kuhin II*, o riso emergiu como expressão compartilhada que atravessava o jogo improvisacional, contribuindo para surgir um ambiente de confiança. A ludicidade e o humor, para além de serem elementos expressivos da cena, atuaram como princípios organizadores do processo composicional e como estratégias de construção de vínculos entre os corpos presentes.

Esse processo culminou na cena *Kuhin II*, na qual o riso, os "tropeços" e as descobertas inesperadas transformaram-se em pontes de relação, estabelecendo vínculos de confiança entre nós duas, os músicos e a plateia — compreendida aqui como co-performers da experiência. Abriram-se espaços para que o conhecimento emergisse de forma orgânica e viva, não apenas entre as intérpretes, mas igualmente na relação com o público/co-artistas. Nessa experiência, não havia uma hierarquia rígida na qual somente os artistas propõem, tampouco são a única fonte autorizada de saber. O conhecimento relativo à construção lúdica da cena foi elaborado no próprio encontro performativo, à medida que o jogo se estabelecia na relação direta entre os participantes e a

invenção emergia das trocas de gestos, expressões, objetos cênicos e da interação com o espaço.

Ao criarmos em tempo real, em interação com o público e com os demais artistas da cena, o riso e o espanto emergiram como fios condutores do processo performativo. Inicialmente, parte do público demonstrou hesitação, possivelmente vinculada à expectativa de um espetáculo convencional em que assumiam uma posição passiva diante da apresentação. Contudo, ao longo da cena, as interações estabelecidas levaram à dissipação gradual desse receio, à medida que o público se afetava pela energia alegre e lúdica dos jogos construídos coletivamente. Parece-nos que poucas pessoas permaneceram em estado de reserva ou de estranhamento. É possível supor que tais espectadores aguardassem o início de um espetáculo nos moldes convencionais, centrado no palco e na separação entre artistas e plateia. Cabe ressaltar que *Kuhin II* foi realizado fora do auditório em que se encontravam o palco italiano e as cadeiras tradicionalmente destinadas ao público, o que contribuiu para deslocar as expectativas habituais de fruição e participação na experiência cênica.

Longe de se configurar apenas como diversão, o riso atuava como operador artístico-pedagógico: desarmava resistências, aproximava corpos e legitimava o inesperado como parte constitutiva do *artistar*. Nesse espaço de suspensão das normas hegemônicas que frequentemente orientam as expectativas acerca do que é — ou do que deveria ser — um espetáculo de dança, tornou-se possível perceber o cultivo de relações de confiança mútua entre os participantes da experiência. O saber, nesse processo, não era transmitido de forma unilateral — do artista para o público —, mas emergia como experiência relacional, aberta e criativa entre todas as pessoas presentes. A ludicidade convertia a cena em um território fértil de experimentação, no qual ensinar e aprender se configuravam como práticas indissociáveis do brincar, do rir e do dançar.

A artista e pesquisadora da área da dança, Isabel Marques (2022), afirma que a alegria não deveria se restringir ao âmbito

individual, mas florescer no coletivo, ganhando força ao ser partilhada e ao se expandir entre os seres, para além de fronteiras ou distinções. Longe de se constituir como uma experiência privatizada, moldada pelo imperativo do consumo ou pela ideia de que a alegria "é apenas minha" — característica do individualismo contemporâneo —, ela pode ser vivenciada em sua plenitude como uma experiência acessível e possível a todos os habitantes do planeta. Nessa perspectiva, a alegria revela-se não como posse, mas como partilha entre existências que se afastam das concepções hegemônicas de felicidade superficial e imediatista.

Ampliando essa perspectiva, recorremos às reflexões de Ailton Krenak (2019, s/p), que introduz o conceito de ancestralidade como horizonte ético e existencial. Ser ancestral implica reconhecer os vínculos que nos ligam àqueles que vieram antes de nós, bem como a responsabilidade que nos cabe em relação às gerações futuras. Como lembra Krenak, um dia também nos tornaremos ancestrais. Nessa perspectiva, o mundo não se configura como uma festa efêmera, mas como um jardim a ser continuamente cultivado — um espaço de aprendizado e cuidado que exige de nós um compromisso intergeracional. Assim como a alegria, esse aprendizado se aprofunda quando vivido em conjunto, e múltiplas vozes e experiências se entrelaçam na constituição de redes de sentido e de pertencimento.

Nesse horizonte, a criação artística é compreendida também como prática de cuidado e de continuidade da vida, aproximando-se da ética relacional evocada por Krenak. A situação cênica de *Kuhin II* cultivou esse princípio via improvisação poético-lúdica que estimulou vínculos entre os corpos presentes. Ao privilegiar a participação ativa de todas pessoas presentes, a cena produziu um ambiente em que a alegria partilhada se articulava ao gesto de responsabilidade com o mundo comum — aquele que reconhece a arte não apenas como expressão individual, mas como prática de convivência e de criação de sentidos entre gerações, memórias, culturas e comunidades. Dançar, brincar e rir juntos configuraram-se como formas de habitar o presente e, simultaneamente, de

semear futuros possíveis, reafirmando a dimensão ancestral do acontecimento artístico como resiliente.

Kuhin II enfatiza, em sua prática cênica, essa dimensão da coletividade: a cena, concebida na perspectiva de um jogo improvisacional poético-lúdico, realiza-se plenamente quando se concretiza a interação entre artistas e público/coartistas do processo. A troca não se configura como um elemento adicional, mas como condição constitutiva do próprio acontecimento artístico. A alegria manifesta-se como prática compartilhada que se materializa no jogo, no gesto e no riso que circulam entre os corpos, produzindo estados de afetação mútua. A obra não se limita ao espaço cênico nem ao domínio exclusivo dos intérpretes, mas se expande na relação com o público (ou demais performers) tornando-se espaço vivo de aprendizagem, afeto e transformação recíproca.

Sugerimos que, quando há participação ativa do público/coartistas na construção do jogo cênico, todas as pessoas participantes ampliam e transformam o acontecimento performativo, aproximando-o, a nosso ver, do que é proposto pela atuação do *Hotxuá* entre os membros da etnia Krahô. Tal aproximação ocorre na medida em que estados corporais se deixam afetar por uma atmosfera de alegria compartilhada, capaz de tensionar disposições como tristeza, ansiedade, irritação ou retraimento. A obra se constitui ao longo do comprometimento das pessoas envolvidas com a criação da vivência artística como um tempo-espaço de convivência simétrica em que, pelas trocas não hierárquicas, acontecem aprendizagens mútuas (Figura 7).

Figura 7. Jogo lúdico entre artistas e co-artistas permite uma pedagogia de trocas e aprendizagem mútuas.



Fonte: *Print screen* do vídeo de gravação de Kuhin II. Viçosa, MG, 2024.

Considerações finais

Kuhin II propõe um procedimento de criação em tempo real que recoloca a dança em diálogo com saberes ancestrais, tensionando tanto o virtuosismo técnico quanto a lógica do espetáculo como mercadoria. A presença simbólica do Hotxuá evidencia o riso e a brincadeira como forças críticas capazes de reconfigurar as relações entre artistas, público e espaço cênico. Essa experiência nos convoca a repensar a pedagogia das Artes Cênicas como campo que não se restringe à transmissão e/ou à exibição de técnicas corporais, mas que se abre a modos plurais de conhecimento — aqueles que emergem da escuta intercultural, da ecologia das relações e da ética da alegria compartilhada. A dança torna-se mais do que uma linguagem estética: ela é prática de mundo e gesto de resistência às lógicas neoliberais que fragmentam as relações, aceleram os tempos da experiência e mercantilizam o conviver.

O percurso desenvolvido em *Kuhin II* sugere, ainda, que a criação em tempo real, quando atravessada pela dimensão lúdica e

pelo riso, intensifica o momento artístico e instaura um espaço pedagógico de experimentação no qual artistas e público assumem a coautoria do acontecimento. Esse caráter de copresença e corresponsabilidade redefine o papel da arte em nossa sociedade: de espetáculo consumível à experiência de aprendizagem crítica e afetiva. Tal dinâmica aproxima-se do modo como o *Hotxuá* compartilha saberes, valores e histórias com os demais membros do povo Krahô, mobilizando o riso, a brincadeira e o convívio como formas de transmissão cultural e de fortalecimento dos vínculos comunitários.

Sugerimos que a integração entre saberes indígenas e práticas contemporâneas de dança não seja compreendida como forma de apropriação estética, mas como oportunidade de estabelecer diálogos éticos e horizontais capazes de expandir o campo das Artes Cênicas. Esse encontro, contudo, não está isento de tensões. É justamente no confronto criativo entre cosmovisões e cosmopercepções que a dança potencializa seu discurso corporificado e amplia sua relevância cultural e política no presente.

De modo análogo à atuação do Hotxuá, que desloca hierarquias dentro da aldeia ao rir de si e dos outros, *Kuhin II* tensiona a fronteira entre palco e plateia, redistribuindo a autoria da obra entre artistas e espectadores. Ao trazer para a cena não os gestos do Hotxuá, mas a lógica de sua existência, *Kuhin II* privilegiou o riso e a alegria não como mero entretenimento, mas como estratégias contracolonizadoras (Bispo dos Santos, 2023) da prática artística. Um convite a viver a arte como encontro que emancipa, resiste e reencanta.

A contribuição de *Kuhin II* para as Artes Cênicas reafirma o valor do lúdico, e demonstra como saberes indígenas tratados com respeito, reciprocidade e em atitude simétrica, inspiram metodologias criativas que reposicionam a dança contemporânea como prática político-pedagógica e comunitária. Assim como o Hotxuá sustenta a vida Krahô, *Kuhin II* sugere que a dança pode — e talvez deva — sustentar outras formas de estarmos juntos: em riso e com afeto reflexivo-crítico.

À luz do percurso aqui delineado, *Kuhin II* revela um legado metodológico e epistemológico que convida a (re)pensar a pedagogia ético-estética da dança como território de fertilização intercultural. Nesse horizonte, a educação ultrapassa os limites da escola e se concretiza também nas experiências artísticas em que o corpo produz, partilha e transforma saberes. São práticas nas quais o riso deixa de ser mero divertimento para afirmar-se como gesto emancipador, e em que a cena, mais do que representar, instaura modos de coexistência mais sensíveis, justos e plurais.

Acxa![1]

Referências

ABREU, Ana Carolina Fialho de. **Hotxuá à luz da etnocenologia***:* a prática cômica Krahô. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) — Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

ABREU, Ana Carolina Fialho de. **Hôxwa e Llamichu***:* jogos cômico-críticos para o ensino de teatro e das histórias e culturas indígenas. 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas; Doutorado em Antropologia) — Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador; Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 2019.

ABREU, Ana Carolina Fialho de; HOLANDA, Francisco Laécio Araújo de. Entre Hàcti, Hôxwa e Carĩre: aprendendo jogos e brincadeiras com as crianças Mẽhĩ (Krahô). **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, [S. l.], v. 8, n. 1-2, p. 184–2020. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/11786. Acesso em: 27 ago. 2025.

[1]Sorriso, sorrir, na língua do povo Krahô (Abreu, Holanda, 2020).

ALVES, Cathia; MARCELLINO, Nelson Carvalho. Adulto e lúdico: a atuação do profissional de Educação Física no lazer. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, n. 1, 2010.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; PISEAGRAMA, 2023.

KRENAK, Ailton. O que as crianças aprendem ficando presas? A fugir. Entrevista concedida a Renata Penzani em 2 maio 2019. **Lunetas***:* múltiplos olhares sobre as múltiplas infâncias. Disponível em: https://lunetas.com.br/ailton-krenak/. Acesso em: 20 jun. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa**, Salvador, n. 21, p. 19–30, 1988.

MARQUES, Isabel. *Arte e felicidade: um olhar pela dança*. Live transmitida na plataforma YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ATKpGxfpFZw. Acesso em: 2 jun. 2025.

SABATELLA, Letícia; CARDIA, Gringo. *Hotxuá*. Documentário, 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LfNar7edeFE. Acesso em: 23 ago. 2025.

VIEIRA, Alba Pedreira. Escuta profunda. **Rebento**, São Paulo, n. 9, p. 177–202, dez. 2018. Disponível em: http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/274/195. Acesso em: 28 ago. 2025.

VIEIRA, Alba Pedreira. Trocas in-ex-corporadas em artes: uma proposta que abraça formas de conhecimento do corpo e de povos originários. **Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, [S. l.], v. 8, n. 1-2, p. 203–218, 2021. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/11805. Acesso em: 25 ago. 2025.

VIEIRA, Alba Pedreira. **Mosaico de pesquisas em artes da cena***:* em foco, dança contemporânea e performance. Belo Horizonte: EBA-UFMG; São Paulo: Tikinet, 2023a. p. 127–163. Disponível em: https://ebook-alba.surge.sh. Acesso em: 12 out. 2024.

VIEIRA, Alba Pedreira; KRAHÔ, Francisco Hyjnõ. Dancing videoletters between a Mehin (Indigenous Krahô) and a supposed Cupẽ (Nonindigenous): an expanded notion of embodiment. In: OVERBY, Lynnette Young; LEPCZYK, Billie; GREEN, Jill (ed.). **The Intellect handbook of dance education research**. Chicago: Intellect, 2025. p. 371–398.

ONÇA MITOLÓGICA: processo de Drama com crianças sobre biomas brasileiros ameaçados

Flávia Janiaski
Heitor Martins Oliveira
Mariene Hundertmarck Perobelli
Renata Ferreira da Silva
Wellington Menegaz

Professora, é mentira mas a investigação é de verdade, né?
Fala de uma criança no processo

Este artigo apresenta as potencialidades da abordagem do Drama na Educação Básica, para fomentar o vínculo de crianças, professores e pesquisadores com a natureza, com o imaginário e com a sabedoria das culturas tradicionais brasileiras. Fundamenta-se nos conceitos, estratégias e escolhas temáticas da abordagem do Drama no Brasil (Cabral 2006; Degranges 2006; Janiaski, Perobelli & Menegaz 2023). A metodologia da pesquisa consiste em uma intervenção pedagógica participativa junto a crianças e professoras do interior do Brasil, documentada por meio de registros fotográficos. A discussão e análise busca elucidar as estratégias artísticas e pedagógicas do projeto, bem como seu impacto no campo educacional.

O processo de Drama 'Onça Mitológica' aconteceu no ano de 2024 em três cidades do Mato Grosso do Sul, região centro-oeste do Brasil, marcadas por uma história recente de impactos e ameaças aos biomas e às culturas tradicionais: Dourados, Caarapó e Naviraí. Esta ação integrou a terceira etapa do projeto de pesquisa e extensão 'Drama como método de ensino: Tecnologias educacionais artísticas no contexto de biomas e culturas brasileiras

ameaçadas'[1], financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado do Mato Grosso do Sul/FUNDECT, por meio do edital Nº 10/2022 'Mulheres na Ciência Sul-Mato-grossense'. O objetivo principal do projeto foi desenvolver uma formação artística e continuada com a abordagem do Drama, em diálogo com os impactos ambientais no cerrado brasileiro. Envolveu professores, estudantes e pesquisadores da Educação Básica do Mato Grosso do Sul e de três universidades federais brasileiras – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Os pesquisadores responsáveis pelo projeto, apesar de residirem em regiões distintas do Brasil, têm a abordagem do Drama como formação comum a partir de experiências com a professora e pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange), responsável pela apresentação e difusão do Drama no Brasil desde a década de 1990. Segundo Menegaz (2020), foi durante a realização de seu doutorado (1990-1994) na Inglaterra que Biange teve contato com diversos profissionais que trabalhavam com o Drama, entre eles Dorothy Heathcote e Cecily O'Neill. No ano de 1995 volta para o Brasil, cria o Grupo de Pesquisa Drama como Eixo Curricular,

[1] O projeto aconteceu de julho de 2023 a junho de 2025, foi dividido em quatro etapas: 1 - Oficinas *online* para professores de todo o Brasil; 2 - Oficinas realizadas nas escolas e cidades parceiras, em formato híbrido – online e presencial –, aprofundando a pesquisa prática em seu contexto escolar. Assim, pesquisadores e estudantes das universidades, professoras e equipe pedagógica participaram coletivamente dos estudos teóricos e das práticas artístico-pedagógicas desta ação; 3 - Momento em que toda a equipe se encontrou presencialmente para vivenciar o processo completo de Drama como abordagem de ensino em parceria com os professores e crianças das escolas parceiras: Escola Municipal Neil Fioravanti - CAIC (Dourados); Escola Municipal Rui Barbosa (Caarapó); e Extensão do CIEI Eca Moraes (Naviraí). Nesta fase, além da criação e execução da imersão presencial em Drama, fizemos uma avaliação coletiva entre professoras e crianças, todos agentes da pesquisa; 4 - realizamos a confecção de materiais e compartilhamento das ações realizadas: elaboração da produção bibliográfica e audiovisual; participação em eventos científicos na UFU, UFGD e UFT; apresentação de comunicações e divulgação de todo material produzido.

numa parceria entre a Universidade do Estado de Santa Catariana (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Entre os anos de 1995 e 1998 desenvolveu os primeiros processos de Drama em território brasileiro: Conchas e Caramujos[2], Cavernas[3], Colonização açoriana[4] e Plantas da Ilha: a História de Marina (Menegaz, 2020).

O *Process Drama*, *drama in education* ou *drama* como é conhecido nos países de língua inglesa, ou ainda abordagem do Drama, Drama-processo, processo de Drama ou Drama, como é conhecido no Brasil, é uma abordagem de ensino de teatro que tem sua origem na Inglaterra e se espalha por outros países anglo-saxônicos. No entanto, diferente da Inglaterra em que o Drama nasce dentro de um componente curricular denominado Drama na Educação Básica, quando essa abordagem chega ao Brasil ela é disseminada no ambiente universitário para discentes do curso de graduação Licenciatura em Artes Cênicas (UDESC). Por isso, faz-se necessário ressaltar algumas diferenças conceituais e práticas de como esta abordagem reverberou no Brasil a partir dos pressupostos ingleses e como a entendemos hoje.

> Quando o *drama in education* surge na Inglaterra através do trabalho de Dorothy Heathcote, para além de ser um método de ensino de teatro, ele promove uma transformação no jeito de pensar sobre a aprendizagem e sobre a escola, pois ela procurava uma maneira de forjar vínculos entre a sociedade e a escola. Da década de 1950 até sua morte em 2011, Heathcote foi desenvolvendo seu trabalho e passou a atuar com 4 linhas de ação (4 "contextos" ou "modelos") (Janiaski, Perobelli & Menegaz 2023, p. 15).

No ano de 2025, comemora-se 30 anos que as práticas de Drama estão sendo desenvolvidas no Brasil, tanto em escolas de Educação Básica, quanto em universidades. Ao longo desse

[2] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=rKzNhT3MkEI
[3] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=ndlKpNOQ6To&t=5s
[4] Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=qzOBt9Qz1uQ&t=7s

período, pode-se perceber que algumas características marcam os processos desenvolvidos neste país. Aos poucos, o Drama foi incorporando particularidades brasileiras e ganhou espaço como uma abordagem de ensino de Teatro.

Quando pensamos na abordagem do Drama no Brasil, entendemos que ela acontece a partir de cinco princípios ou convenções básicas – pré-texto, episódios, processos, contexto de ficção e vivência de papéis – e uma série de estratégias ou ferramentas (tais como ambientação cênica e professor-personagem).

O Pré-texto é, ao mesmo tempo, uma espécie de convite e de guia para todo o processo, ele atua como um convite inicial, ao mesmo tempo que está presente durante todo o processo sendo uma "história guia" que apresenta as circunstâncias dramáticas básicas e convoca os envolvidos para a ação ao apresentar os papéis iniciais e o contexto de ficção.

No processo de Drama 'Onça Mitológica' o pré-texto foi uma história criada pelo nosso grupo a partir da temática que queríamos trabalhar – biomas e culturas brasileiras ameaçadas –, com inspiração na lenda da 'serpente de asas', como é conhecida na cidade de Natividade (TO). Segundo a historiadora Amália Hermano Teixeira:

> A serpente mora na caverna que principia debaixo da igreja Matriz e vai acabar na Lagoa Encantada. A cabeça fica debaixo da Lagoa, a muitos metros da superfície, no fundo; a ponta do rabo está justamente no sub-solo da matriz. No corpo da serpente vão surgindo penas que, com oito dias, lhe dão forças para estrondar o chão e sair de sua caverna, destruir casas e habitantes não só de Natividade, mas das fazendas em redor, até às cidades de Chapada, Bonfim, Conceição do Norte, Arraias, Dianópolis, Porto Nacional e Peixe (Teixeira 2011, p. 129 -130).

As lendas sobre serpentes místicas que ameaçam despertar do subterrâneo são comuns na cultura popular em várias partes do Brasil (Cascudo, 2002). Em nossa versão, optamos por criar uma narrativa

similar a partir de uma onça, por entender que seria simbolicamente mais relevante para o contexto do Mato Grosso do Sul.

A onça-pintada, maior felino das Américas, desempenha um papel crucial para o equilíbrio dos ecossistemas brasileiros, especialmente na floresta amazônica, no pantanal e no cerrado. Como predadora de topo, ela regula populações de outras espécies, ajudando a manter a biodiversidade e a saúde dos habitats naturais. Além disso, a onça é um símbolo cultural e ambiental do Brasil, representando a riqueza da fauna nacional e sendo fundamental para políticas de conservação e ecoturismo.

A partir destas referências mitológica e ecológica e dos inquietamentos do grupo em relação às mudanças e catástrofes climáticas que têm acometido o Brasil, especialmente o Mato Grosso do Sul em 2023 e 2024, criamos o seguinte pré-texto:

> *Existe uma Onça lendária que vive no Aquífero Guarani, e tem a missão de proteger esse reservatório de água limpa, que é um manancial subterrâneo que se estende pelo Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. A temperatura da água desse imenso reservatório, considerado um dos maiores do planeta, está aumentando e colocando em risco a vida de todos os habitantes da superfície. Para proteger o aquífero a Onça precisa da ajuda de pessoas, especialmente de crianças para cuidar da natureza, e por isso ela sobe até a superfície da terra.*

O segundo e terceiro princípios ou convenções – episódios e processo – estão intimamente conectados:

> As criações e os aprendizados acontecem de forma processual, realizados por meio de episódios. Cada aula é um episódio do Drama. Para quem nunca vivenciou um processo de Drama, podemos fazer uma analogia a uma série. Uma temporada é composta por episódios e os acontecimentos se desenrolam ao longo dos episódios. Assim também o Drama se desenrola ao longo dos episódios. A quantidade de episódios necessários para um processo de Drama vai depender da proposta, do contexto e das necessidades que emergem do próprio processo dramático (Janiaski, Perobelli & Menegaz, 2023, p. 18).

No caso da 'Onça Mitológica', o processo teve dois episódios, cada um com duração média de uma hora e trinta minutos. Em cada episódio, usamos diversas estratégias.

A quarta convenção é o estabelecimento de um contexto de ficção que entrelaça cada episódio. Toda a ação acontece no âmbito da ficção. O contexto ficcional determina os locais, o tempo e as possíveis aventuras. Para que haja interesse por parte dos participantes em adentrar no contexto ficcional, este deve estar relacionado com o contexto real. É importante que o "faz de conta" dialogue com pontos da realidade dos participantes para que estes de fato se sintam instigados a jogar e assumir papéis no Drama.

> Os coordenadores do processo precisam ter uma escuta afinada sobre a realidade das pessoas com quem vão vivenciar um processo de Drama. Quanto mais vinculado à realidade do grupo o contexto ficcional estiver, mais potente será o Drama. Ainda que seja uma proposta de ficção fantástica, a relação com questões que fazem sentido naquele grupo será a chave para que se entreguem ao pensar imaginativo e à ação criativa necessárias ao processo de Drama (Janiaski, Perobelli & Menegaz, 2023, p 19).

Em relação a este diálogo com o contexto real, a equipe partiu do entendimento da relevância de se trabalhar a atual situação socioambiental, uma temática que se faz urgente, especialmente no Mato Grosso do Sul, estado brasileiro marcado por eventos recentes de incêndios; remoção da vegetação nativa; ataques às terras e povos indígenas; pesadas cargas de agroquímicos; expansão rápida e desordenada da agropecuária; contaminação por mercúrio devido à exploração de diamante e ouro; falta de abastecimento de água nas aldeias e comunidades indígenas da região, nas quais os impactos socioambientais se tornam presentes e intensificados.

A partir destas realidades, que afetam diretamente a vida e o cotidiano dos participantes, o contexto ficcional e as estratégias para desenvolvimento dos episódios foram preparados de forma

conjunta entre os organizadores do projeto e os professores das escolas parceiras, em quatro encontros *online* no mês de agosto de 2024, e presencialmente em setembro de 2024. O contexto ficcional adotado pode ser sintetizado da seguinte maneira:

> *Uma equipe de jornalistas vai até a escola à procura de pistas. Segundo eles existem relatos de que uma onça foi vista rondando a escola e eles querem investigar e descobrir o que uma onça, que alguns dizem ser a Onça Mitológica guardiã do aquífero Guarani, está fazendo na superfície da terra. Apresentam algumas pistas para as crianças e as convidam a investigar esta história com eles. O primeiro passo desta jornada é conversar com a Anciã.*

A quinta e última convenção da abordagem do Drama é a vivência de papéis: os participantes e condutores do processo experimentam papéis e/ou personagens ao longo do Drama, construindo juntos uma narrativa e um estado de jogo. Os papéis estão relacionados ao contexto de ficção. Os papéis não são fixos e podem ser explorados apenas em um episódio ou em todo o processo, assim como cada participante pode assumir mais de um papel em um mesmo Drama, ou mesmo episódio. No nosso processo, as professoras vivenciaram personagens de animais que vivem no bioma da região: Cascavel, Capivara, Arara e Onça. A equipe que coordenou o projeto, assumiu papéis de membros de uma equipe de audiovisual que estava fazendo um documentário sobre o aparecimento de uma Onça Mitológica na cidade. Ao passo que as crianças assumiram papéis de investigadores e guardiões da natureza.

Figura 1. Professores – personagens.



Foto: Caduts, 2024.

Na abordagem do Drama, o acontecimento se dá no encontro, no espaço-tempo entre nós. Quando falamos, é preciso simultaneamente escutar; quando criamos, é preciso simultaneamente contemplar, para juntos – pesquisadores, professoras, crianças – construirmos coletivamente uma narrativa e os aprendizados referentes ao contexto trabalhado. Por isso, a abordagem do Drama permite um leque de possibilidades e alternativas quando pensado na realidade educacional brasileira. A fim de elucidar algumas dessas possibilidades, iremos aqui focar especificamente no processo que aconteceu com as crianças da escola Municipal Rui Barbosa, na cidade de Caarapó, estado do Mato Grosso do Sul. Até o momento, expusemos o desenvolvimento de um projeto de natureza interinstitucional, realizado em parceria com professores e crianças no estado de Mato Grosso do Sul, bem como as especificidades da abordagem em Drama no Brasil, delineadas a partir desta experiência que articula elementos dos biomas e da diversidade cultural brasileira. No

tópico seguinte, convidamos o leitor a ingressar na dimensão ficcional da proposta, apresentada sob a forma de narrativa.

Processo de Drama: A Onça Mitológica

Um mistério envolvia uma escola em Caarapó, no interior do Mato Grosso do Sul. Durante a noite, um forte ronco foi ouvido nas redondezas, despertando medo e curiosidade. Era tempo de seca no cerrado, marcado por queimadas, calor intenso e ar carregado de fumaça. Na manhã seguinte, a professora compartilhou a inquietação com as crianças, que confirmaram ter escutado o mesmo som.

Enquanto comentavam, uma equipe de audiovisual chegou à escola dizendo ter captado o ruído. O áudio foi reproduzido, mas ninguém soube identificar sua origem. Para investigar, todos saíram pelo pátio, até que encontraram grandes pegadas misteriosas. Nesse momento, surgiu uma anciã de roupas brancas e cajado nas mãos. Escutando as crianças, revelou que o som só poderia ser da Onça Mitológica, guardiã do Aquífero Guarani — imenso reservatório subterrâneo de água doce que atravessa quatro países.

Figura 2. Professores e crianças escutando o misterioso ruído.



Foto: Caduts, 2024.

Segundo a anciã, a aparição da Onça era sinal de perigo: as águas poderiam estar ameaçadas pela ação humana. Se despertasse por completo, viria à superfície em busca de água, colocando a cidade em risco. Era preciso investigar…

Convidadas a embarcar em uma jornada, as crianças aceitaram o convite. Sob a sombra da mangueira no quintal da escola, a anciã as guiou num ritual de imaginação: escolheram animais, imitaram seus movimentos e receberam a visão expandida para enxergar além do que viam.

A primeira aparição foi de uma Cascavel. Embora temida, ela ofereceu seu poder de proteção: o chocalho mágico e o sibilar, capazes de afastar o medo. Em seguida, encontraram a Arara, que presenteou o grupo com o poder da comunicação por meio da palavra sagrada em guarani: *Y óin amoitê'pe* — "água fonte de vida". Logo depois, encontraram a Capivara, que trouxe o poder da união, ensinando a força da roda, do canto e da dança coletiva.

Reunidos no jardim da escola, a anciã resgatou os poderes recebidos: visão, proteção, comunicação e união. Cada criança recebeu um amuleto natural e, junto aos animais, celebraram em roda o encerramento do primeiro episódio da jornada.

No dia seguinte, a aventura prosseguiu. Conduzidas pela Arara, as crianças seguiram até a Praça Vival, acompanhadas da anciã, da professora e da equipe audiovisual. Lá, a Capivara e a Cascavel já as esperavam. Em grupos, as crianças buscaram pistas: uma pedra, uma pena e sementes. Reunidas novamente, colocaram os objetos no centro da roda e pronunciaram juntos a palavra mágica.

Figura 3. Professores - personagens: Cascavel, Arara, Capivara.



Foto: Caduts, 2024.

Diante delas surgiu a Onça Mitológica. Ela revelou que as queimadas, o desmatamento e o aquecimento da superfície estavam prejudicando as águas subterrâneas do Aquífero Guarani. Sua missão era convocar novos guardiões da natureza. As crianças aceitaram, comprometendo-se a cuidar das águas, dos animais e do cerrado. Em uma grande dança circular, transformada em espiral, firmaram o pacto de proteção.

No retorno à escola, os novos guardiões despediram-se da Onça, da Arara, da Cascavel e da Capivara. Do ônibus, com os amuletos no pescoço, acenaram aos animais do cerrado, guardiões

ancestrais do portal que levaria a Onça de volta ao coração da Terra e às águas do Aquífero Guarani.

Figura 4. Crianças e adultos voando pela praça com a Arara.



Foto: Caduts, 2024.

Os contextos real e ficcional no processo de Drama

A interconexão entre contexto real e de ficção, conforme já mencionado, foi um dos principais eixos de investigação deste processo de Drama. Essa conexão começou na etapa de planejamento e se ampliou quando foi realizado. Ao chegar nas escolas do interior do Mato Grosso do Sul para realização das ações do projeto, a equipe se deparou com uma situação ambiental alarmante, devido às queimadas que atingiram a região na mesma semana. A fumaça encobria o céu e criava até mesmo doenças respiratórias nas crianças. Conforme levantamento da organização não governamental WWF[5], os focos de incêndio e a seca extrema

[5] Dados disponíveis em <https://www.wwf.org.br/?90521/Year-to-date-wildfires-break-record-in-Brazilian-biomes#>, acesso em 14 abril 2025.

castigaram os biomas brasileiros severamente em 2024, na comparação com os anos anteriores.

Dessa forma, a relação entre contexto real, aqui entendido como o contexto mais amplo da crise climática, e contexto ficcional se manifestou de forma palpável. A vivência do processo de Drama 'Onça Mitológica' fomentou o contato com a natureza, com o imaginário e com a sabedoria das culturas tradicionais brasileiras, como caminhos para a educação sócioambiental.

Por isso, escolhemos trazer a professora-personagem Anciã como guia de toda a jornada, aquela que é a guardiã dos saberes da humanidade, que conhece o passado, o presente e o futuro. Uma personagem que traz as informações importantes, não revela todas as respostas, mas instiga as crianças às perguntas. Ela faz o convite para unir a sabedoria ancestral à vitalidade infantil, o velho ao novo. A Anciã abre a imaginação a um mergulho para o interior da Terra, onde vivem as profundas e límpidas águas (e memórias) que sustentam a vida no planeta.

> Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui. Gosto de pensar que todos aqueles que somos capazes de invocar como devir são nossos companheiros de jornada, mesmo que imemoráveis, já que a passagem do tempo acaba se tornando um ruído em nossa observação sensível do planeta. Mas estamos na Pacha Mama, que não tem fronteiras, então não importa se estamos acima ou abaixo do rio Grande; estamos em todos os lugares, pois em tudo estão nossos ancestrais (Krenak, 2022, p. 11-12).

O ato de depositar nas crianças o peso da salvação de um planeta que lhes foi entregue degradado pelas gerações anteriores é, no mínimo, um ato irresponsável e violento. Tínhamos o cuidado de não depositar nas crianças o futuro da humanidade, nutridos pela sabedoria ancestral e inspirados pelo filósofo originário brasileiro Krenak (2022), o futuro é ancestral. Para seguirmos em frente como humanidade, precisamos regressar às nossas origens.

Este é o convite imagético que este processo de Drama fez às crianças: regressar e escutar a Anciã, regressar às águas profundas da Terra, regressar às forças da natureza.

Por outro lado, a proposta de trazer um contexto ficcional conectado aos poderes e a presença dos animais, criar um contexto ficcional com referências mitológicas ancestrais e trabalhar em espaços de reservas ambientais foi uma forma de questionar o próprio conceito de humanidade.

Em *Ideias para adiar o fim do mundo*, Ailton Krenak questiona profundamente a ideia "humanidade" como algo homogêneo e universal, revelando como essa ideia tem sido historicamente usada para excluir povos, modos de vida e saberes que não se alinham ao projeto ocidental de civilização. "A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade de vida, de existência e de hábito" (Krenak, 2020, p. 22).

Sua crítica desestabiliza o imaginário moderno que separa humanos e natureza, propondo, em vez disso, uma reconexão com o mundo vivo. Capivara, Cascavel, Arara e Onça, nesta proposta, fizeram parte de um convite para reconhecermos outras formas de existência como igualmente legítimas, sensíveis e necessárias à continuidade da vida na Terra.

Referências

CABRAL, B. **Drama como método de ensino.** São Paulo: Hucitec, 2006.

CASCUDO, C. **Geografia dos mitos brasileiros**. São Paulo: Global, 2002.

DESGRANGES, F. **Pedagogia do Teatro***:* provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

KRENAK, A. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

Krenak, A. **Ideais para adiar o fim do mundo**. 2ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

JANIASKI, F.; PEROBELLI, M.; MENEGAZ, W. **Drama Através do Espelho**: Processos Artísticos e Pedagógicos em Ambiente Digital. Jundiaí: Paco Editorial, 2023.

MENEGAZ, W. Perspectiva do Drama no Brasil. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 363-374, jul./dez. 2020. Dossiê: Perspectiva do Drama no Brasil.

TEIXEIRA, A. H. **História de Goiás**. Organização de Eleuzenira Maria de Menezes e Janete Romano Fontanezi. Goiânia: Instituto Histórico e Geográfico de Goiás; Editora Kelps, 2011.

MOSTRA SKHOLÉ DE ARTES CÊNICAS: espaço de entrelaçamento da escola básica com a universidade

Heloise Baurich Vidor
Júlia Fernandes Lacerda
Túlio Fernandes Silveira

O teatro significa pra mim algo muito bom porque a gente se expressa, a gente pode improvisar, a gente pode dançar, a gente pode se expressar pras pessoas. O teatro é algo muito significante pra mim.
Criança participante da Mostra, 2ª Edição, 2024.
Florianópolis/SC

As salas de aula de Artes Cênicas e Teatro na Educação Básica permanecem pouco visíveis. Em primeiro lugar, porque a especificidade dessa linguagem não é assegurada em todas as escolas como parte do currículo obrigatório. Em segundo, porque, de modo geral, o que acontece entre as paredes de uma sala de aula ou dentro dos muros da escola permanece restrito àquelas pessoas que ali convivem diariamente – funcionárias públicas, profissionais terceirizadas, comunidade escolar e grupos familiares.

Esse fator, por um lado, pode ser compreendido como positivo, já que possibilita certa autonomia para a docência, assegurando liberdade para a criação e a experimentação dos estudantes dentro da escola. Por outro lado, como professoras, professores e pesquisadores da Pedagogia das Artes Cênicas e do Teatro, defendemos que há algo imensamente artístico que acontece nas salas de aula e que precisa ser partilhado, tornado público. Não se trata necessariamente do espetacular – no sentido do espetáculo teatral em sua forma tradicional – mas do que é essencialmente escolar: fragmentado, rotineiro e, justamente por

isso, dotado de potência para afirmar a necessidade das Artes Cênicas e do Teatro nas escolas.

Foi com esse horizonte que idealizamos o evento *Sala de Aula em cena! Mostra Skholé de Artes Cênicas*: compartilhar e dar visibilidade ao que acontece nas aulas de Artes Cênicas e Teatro da Educação Básica da Grande Florianópolis.

Apresentamos, neste capítulo, parte dos princípios e conceitos que fundamentam a Mostra, com o intuito de trazer as salas de aula para o centro do debate. Sabemos que a temática por si só carrega consigo inúmeras questões-problema como a própria formação de professoras e professores, a falta de profissionais efetivos na área específica, o sucateamento das instituições públicas, especialmente no que se refere às escolas de Educação Básica, as limitações e desafios com relação aos currículos, aos espaços físicos, ao tempo de duração das aulas - dentre uma série de outros aspectos que poderiam ser aprofundados e discutidos. Optamos, entretanto, por realizar um relato breve e sensível sobre as experiências que temos somado nestes três anos consecutivos de realização do evento, pois acreditamos que mostrar as salas de aula de Artes Cênicas e de Teatro da Educação Básica, abrir espaço para que a universidade possa ser um lugar de encontro entre estudantes, professoras e professores de diferentes níveis de ensino, é um movimento que coloca em prática as teorias que vimos nos debruçando, ampliando os olhares e, consequentemente, valorizando o ensino das Artes Cênicas e do Teatro na Educação Básica, para além das críticas e dos desafios permanentes que têm ocupado o centro das discussões quando refletimos sobre a escola.

O relato que abre este capítulo foi realizado por uma criança participante da segunda edição da Mostra, estudante de uma escola municipal de Florianópolis/SC, onde a disciplina de Artes Cênicas/Teatro integra o currículo e é conduzida por uma professora com formação específica na área. A fala, registrada em vídeo de documentação do evento[1], evidencia a importância

[1] A 2ª Edição da Mostra, realizada em 2024, contou com a produção de um vídeo

atribuída pela própria criança à aula de Teatro como espaço de expressão, criação e improvisação dentro da escola.

Com o título inspirado no termo *skholé*, discutido por Jacques Rancière (2022), Jan Masschelein e Maarten Simons (2021), a Mostra propõe, conceitualmente, um tempo-espaço de estudo e criação que se afasta de finalidades utilitárias, estimulando os estudantes a experimentarem o fazer teatral enquanto *aula aberta*, compreendida como espaço de experimentação, igualdade pedagógica, convivialidade e criação no ensino de Artes Cênicas e Teatro (Silveira *et al.*, 2025).

Sala de Aula em Cena! Mostra Skholé de Artes Cênicas surgiu do encontro entre três professores e artistas: a primeira, professora universitária na área da Pedagogia das Artes Cênicas e orientadora dos outros dois autores; a segunda, professora da Educação Básica atuante há dezoito anos em Florianópolis/SC e recém doutora em Artes Cênicas; o terceiro, professor da Educação Básica há cinco anos e doutorando em Artes Cênicas.

Impulsionados pelas leituras realizadas no Grupo de Estudos coordenado pela professora doutora Heloise Vidor[2], bem como por suas pesquisas pessoais – que cruzam literatura, escrita, criação, escola e experiências com crianças e jovens estudantes –, as professoras e o professor idealizaram a Mostra *Skholé*. O objetivo principal da Mostra é dar visibilidade aos processos artísticos e pedagógicos desenvolvidos nas aulas de Artes Cênicas e Teatro na Educação Básica, promovendo um intercâmbio entre escolas e

que reúne imagens e trechos dos principais momentos do evento, incluindo cenas das apresentações, registros dos bastidores e depoimentos dos participantes. Algumas dessas falas foram transcritas neste texto. Parte do vídeo encontra-se disponível na página da PROEX do CEART/UDESC, no seguinte link: https://www.udesc.br/ceart/extensao/projetosdeextensao.

[2] Grupo de estudos, vinculado à área de Pedagogia das Artes Cênicas do Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGAC/UDESC) e coordenado pela Profa. Dra. Heloise Vidor, realiza encontros regulares de leitura e debate teórico. Nessas ocasiões, promove reflexões interdisciplinares que articulam Teatro, escola e literatura, com foco na formação docente e em práticas artístico-pedagógicas.

universidade em Florianópolis/SC e em cidades vizinhas, como Biguaçu, Palhoça e São José.

O projeto foi aprovado inicialmente em 2022 pelo Edital Interno da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), intitulado Programa de Apoio à Cultura (ProCult) - Campus de Cultura UDESC 2023-2024, por meio da Pró-reitora de Extensão (PROEX), responsável por fomentar ações culturais nos Centros da Universidade. Esse apoio viabilizou a realização da Primeira e da Segunda Edição da Mostra. Em 2024, o projeto foi novamente contemplado pelo mesmo edital, desta vez para o período de 2025-2026, garantindo a realização da Terceira e da Quarta Edição do evento nos anos seguintes.

E se a gente trouxesse essas escolas para se encontrarem em um evento na UDESC?

Figura 1. Estudantes em ação na Mostr*a Skholé*.



Foto: Noel Peralta 2024.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e o Centro de Artes, Design e Moda (CEART) possuem um vasto histórico de promoção do diálogo entre o Teatro realizado nas escolas e comunidades com a própria universidade. Nesse

percurso, destaca-se a atuação da professora doutora Beatriz Ângela Cabral, carinhosamente chamada de Biange, que iniciou esse movimento por meio da Mostra de Teatro Educação, em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A primeira edição ocorreu em 1996 e se estendeu até a oitava edição, realizada em 2006.

De acordo com os materiais publicados sobre os encontros, as atividades aconteciam no Teatro da UFSC – hoje denominado Teatro Carmem Fossari – e, posteriormente, no Centro de Eventos da UFSC, após sua inauguração. O evento reunia apresentações de estudantes de escolas de Florianópolis e de outras cidades próximas, oportunizando aos participantes uma vivência com oficinas de teatro e debates após os espetáculos[3].

Outra professora e artista que, ao longo de toda a sua trajetória, mergulhou no Teatro feito com e nas comunidades[4] foi Márcia Pompeo Nogueira, carinhosamente chamada de Marcinha, cujo todo seu trabalho deu visibilidade ao Teatro comunitário.

[3] Em um material de divulgação publicado no ano de 2004, na página de notícias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é possível identificar alguns dos princípios que orientaram a VII Edição do evento, a partir dos objetivos destacados para aquela edição em específico. Conforme registro: "Segundo as coordenadoras do evento, Biange Cabral, Zélia Sabino e Maris Viana, 'A mostra focalizará as implicações de realizar montagens em sala-de-aula com base na apropriação de textos dramáticos. Este encontro irá debater a função do pré-texto na construção da narrativa teatral como forma de identificar e delimitar um contexto específico; promover acesso aos bens culturais; introduzir linguagem poética, tensão dramática e ritmo; estabelecer metáforas e analogias; e ultrapassar os limites do cotidiano.' Como nos anos anteriores, são esperados cerca de 200 participantes no evento" (UFSC, 2004, online).

[4] Ao refletir sobre o conceito de comunidade, Nogueira (2018) destaca, a partir de Bauman e de outros teóricos do tema, que a comunidade pode ser entendida como um espaço de significados compartilhados entre seus membros. A autora acrescenta que "A afirmação de um teatro voltado para comunidades específicas pode ser aprofundada pelo entendimento de que a comunidade, pelo menos enquanto um símbolo comum, existe e que o teatro pode contribuir para a necessária e permanente construção do sentido da comunidade" (Nogueira, 2008, p. 130). Para aprofundar as terminologias relacionadas à comunidade, recomenda-se a leitura integral do artigo.

Pompeo organizava encontros de oficinas intensivas com estudantes da Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas[5], que cursavam a disciplina de Estágio em Teatro na Comunidade. Nessas ocasiões, reuniam-se estudantes, professoras e professores atuantes nas comunidades para vivências artísticas e culturais realizadas nas dependências do Centro de Artes – hoje denominado Centro de Artes, Design e Moda – da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Esses encontros, geralmente realizados aos sábados, eram marcados por dança, cantigas populares e, quase sempre, encerrados com uma grande ciranda na Arena, atualmente denominada Teatro de Arena Marcia Pompeo Nogueira. Nessas vivências, encontravam-se pessoas de todas as idades, unidas pelo desejo comum de fazer Teatro e compartilhar práticas comunitárias. Assim, a universidade se abria para acolher um fazer artístico que, anteriormente, permanecia restrito aos espaços comunitários e às turmas da graduação de estágio supervisionado.

Sala de Aula em Cena! Mostra Skholé de Artes Cênicas é uma outra iniciativa diferente das que propuseram as renomadas professoras, ainda que tenham em comum a ênfase em ações de extensão universitárias, diretamente relacionadas com o campo da pesquisa e do ensino. Seu diferencial está na proposição de lançar o olhar para o que acontece nas salas de aula da Educação Básica. O convite é "colocar a sala de aula em cena": perceber o que acontece nesse espaço escolar – que não ocorre em nenhum outro – e reconhecer que, apesar de suas contradições, ele continua sendo um lugar pelo qual vale a pena insistir e defender.

Na proposta da Mostra, enfatizamos o caráter de *aula aberta*[6], buscando compartilhar também aquilo que é fragmentado,

[5] O currículo e a nomenclatura do curso passaram por alterações ao longo dos anos, desde 1986, quando foi implementado o curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas. Atualmente, na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no Centro de Artes, Design e Moda (CEART) em Florianópolis/SC, o curso é intitulado Licenciatura em Artes Cênicas.

[6] Para o aprofundamento das questões acerca da ideia de *aula aberta*, dentre outros

inacabado e experimental. O ponto principal do evento é a apresentação das propostas artístico-pedagógicas realizadas pelos estudantes das escolas em parceria com seus professores e professoras de Artes Cênicas e Teatro. Por propostas artístico-pedagógicas compreendemos exercícios e jogos praticados na aula de Teatro, cenas curtas, leituras dramáticas, teatro de formas animadas, trechos de peças, mostra de processos, performances, entre outros. O intuito é possibilitar que essas experiências sejam vivenciadas nas dependências da universidade, junto a outros estudantes, escolas, professoras e professores em formação e docentes de diferentes esferas do ensino, diferenciando a Mostra de um festival de Teatro estudantil ou de um evento acadêmico de pesquisa.

Nas duas primeiras edições, realizadas em 2023 e 2024, a Mostra reuniu 22 escolas e aproximadamente 700 participantes, entre crianças, jovens e professores da Educação Básica de escolas públicas e particulares. Foram colocadas em cena 24 propostas artístico-pedagógicas, evidenciando a multiplicidade do ensino das Artes Cênicas e do Teatro nas escolas da Grande Florianópolis. Entre elas, destacaram-se: exercícios de percepção do espaço, do tempo e do ritmo; jogos de improvisação; esquetes; experimentação com teatro de sombras e máscaras; leituras; teatro lambe-lambe; exercícios de expressão corporal; trechos de peças teatrais construídas a partir de literaturas e criações originais em salas de aula.

Acreditamos que a abertura da universidade para as escolas de Educação Básica constitui um caminho para que possamos enxergar o que é feito nas salas de aula – especificamente no campo das Artes Cênicas e do Teatro – em seus atributos artísticos e pedagógicos. Essa ação possibilita compreender que o tempo e os processos envolvidos no fazer artístico na escola demandam outros

---

conceitos que fundamentam o projeto Mostra Skholé, recomendamos a leitura do artigo *Sala de Aula em Cena! Mostra Skholé de Artes Cênicas: processos artístico-pedagógicos com crianças e jovens da escola básica na universidade* (2025), publicado na *Revista Rebento* O texto completo pode ser acessado em: https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/962.

olhares e modos de agir, acessíveis sobretudo a quem vivencia essas instituições, como docentes ou estudantes. Trata-se também de uma forma de contribuir para a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica e que, por vezes, se percebem solitários, sem espaços de troca efetiva com colegas da área. Outro aspecto desse diálogo é a possibilidade de revelar aos estudantes de Licenciatura o que se tem feito na aula de Teatro, ampliando suas perspectivas sobre a docência na área do Teatro e na escola. Nesse sentido, a Mostra oferece a esses futuros professores a oportunidade de prestigiar trabalhos realizados em salas de aula que, futuramente, poderão vir a ocupar como docentes.

Olhar para as salas de aula da Educação Básica: um exercício de atenção e escuta

Figura 2. Olhar: representações em desenho pelos estudantes nas edições da Mostr*a Skholé*.



Foto: Túlio Fernandes (2023 e 2024).

Os olhares retratados nas figuras acima foram produzidos por estudantes que participaram das duas primeiras edições da Mostra Skholé, em um mural coletivo. Esse espaço foi destinado aos participantes para que, durante sua passagem pelo evento, pudessem registrar sensações, percepções, ideias, mensagens, frases, desenhos ou qualquer outra expressão materializada em palavras ou rabiscos, que posteriormente poderiam ser retomados como algo palpável de uma experiência marcada pela efemeridade dos encontros.

Durante todos os dias da Mostra, o mural permaneceu disponível na sala do lanche coletivo, durante o intervalo: uma parede foi coberta com papel kraft, acompanhada de diversas canetas coloridas. Aos poucos, a cada novo intervalo e troca de período, o mural foi sendo preenchido com frases, reflexões, nomes, imagens e impressões dos participantes, permanecendo acessível ao longo de todo o evento e tornando-se um registro sensível e visual da Mostra. Além disso, essas produções gráficas e verbais fazem parte de uma escuta atenta às crianças e jovens participantes, permitindo-nos captar um pouco das suas impressões sobre a participação no evento e suas relações com a disciplina e o estudo das Artes Cênicas e do Teatro.

Figura 3. Estudante registra suas impressões e mensagens no Mural coletivo.



Foto: Noel Peralta (2024).

Insistimos em dois aspectos centrais: colocar as crianças, os jovens e suas práticas escolares no centro da cena como artistas, autoras e autores, atrizes e atores, criadoras e criadores da experiência, concebendo, sempre que possível, espaços para que possam verbalizar ou registrar por escrito suas impressões, seja em

relação ao evento, seja em relação às aulas de Teatro. Além disso, buscamos abrir espaço para o estudo das Artes Cênicas em outra situação, fora da escola, onde seja possível compartilhar práticas cotidianas e, ao mesmo tempo, experimentar outras formas de fazer Artes Cênicas e Teatro junto a outros estudantes e professores.

Aproximar pessoas de todas as idades, suas palavras, vozes e criações em um espaço comum, fora de seus núcleos escolares, mas dentro da universidade, significa trazê-las para o centro da conversa, resgatando a ideia de *skholé* em sua concepção mais remota. Trata-se, sobretudo, de um exercício de atenção e escuta gerado a partir do olhar de outro público – escolas com turmas diversas, além do público acadêmico formado por estudantes, professoras e professores em formação. Do mesmo modo, é trazer para o centro da conversa o ensino de Artes Cênicas e do Teatro na Educação Básica.

Aproximar futuros docentes da escola: uma tarefa necessária

> *Elas* [as crianças] *conseguem fazer uma coisa com uma potência muito forte e eu acho muito importante a gente ter esse momento, poder ver que eles conseguem fazer essas coisas com essas potências.*
> Estudante da Licenciatura em Artes Cênicas
> participante da Mostra, 2ª Edição, 2024. Florianópolis/SC

> *Eu estudei na escola XXX e eles tão vindo aqui agora e eu pensei meu deus se na minha época tivesse vindo aqui e apresentado, tipo ia mudar muito minha cabeça, eu ia ter certeza que Teatro é o que eu quero fazer*
> Estudante da Licenciatura em Artes Cênicas
> participante da Mostra, 2ª Edição, 2024. Florianópolis/SC

As vozes dos licenciandos, transcritas a partir dos depoimentos em vídeo durante a Segunda Edição da Mostra, evidenciam o reconhecimento dos estudantes ao trabalho realizado por crianças e jovens da Educação Básica como um campo de

inspiração e força. Ao afirmarem a "potência muito forte" que pulsa nas práticas escolares ou ao se imaginarem impactados caso tivessem vivido experiências semelhantes em sua própria trajetória escolar, os futuros professores de Artes Cênicas e Teatro sinalizam a Mostra como um espaço possível para suscitar desejos, aprender com a escola, com seus estudantes, professoras e professores.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a Mostra *Skholé* abre espaço para que crianças e jovens compartilhem suas práticas, também se configura como encontros formativos para os licenciandos em Artes Cênicas da UDESC. Participar do evento – seja como espectador, público ativo nas dinâmicas ou como organizadores – coloca-os diante de experiências que não são tão cotidianas durante a graduação. Os estudantes vivenciam, na prática, diferentes modos de exercer a docência em Artes Cênicas e Teatro na Educação Básica, a partir do compartilhamento de diversos processos, distintas realidades, possibilidades de campos de trabalho e modos de ser e fazer. A Mostra, nesse sentido, difere de uma disciplina de estágio supervisionado, pois ao acompanhar processos artísticos vindos das escolas, os licenciandos se deparam com o fazer artístico do cotidiano escolar: fragmentos, experimentos, tentativas, invenções e modos singulares de fazer Artes Cênicas e Teatro, em que cada professor e professora traz sua identidade docente para a cena junto de seus estudantes.

Acreditamos que esse contato amplia as perspectivas sobre o trabalho docente, mostrando que ensinar Artes Cênicas e Teatro na escola não se reduz à reprodução de técnicas ou metodologias de ensino em Teatro já consolidadas. Pelo contrário, os docentes são convidados a se colocarem como criadores, professores-artistas junto de seus estudantes, inspirando caminhos possíveis para os futuros docentes. Dessa forma, a sala de aula pode ser compreendida como um laboratório de experimentação estética e pedagógica.

Figura 4. Estudantes da licenciatura participando ativamente das propostas da 2ª Edição da Mostra junto das crianças e jovens das escolas.



Foto: Noel Peralta (2024).

Há, nesse sentido, uma dimensão importante: a Mostra pode despertar nos estudantes da Licenciatura o desejo de ocupar as salas de aula – desejo este muitas vezes desvalorizado pelos próprios recém-formados. Esse desejo pode nascer, a nosso ver, da valorização da escola como espaço legítimo de criação e da percepção de que ali é possível realizar uma prática artística que dialoga com o cotidiano das crianças e dos jovens, abrindo-se também à invenção de mundos. A experiência de trazer escolas à universidade, no âmbito da Mostra, propõe deslocar a ideia de que a docência em Teatro e Artes Cênicas é uma alternativa menor frente à profissão artística, reforçando que a sala de aula também é lugar de Arte e de criação – um palco no qual o professor-artista cria junto de seus estudantes, vivenciando a criação artística no dia a dia.

Portanto, ao buscar revelar aos licenciandos a potência das aulas de Teatro e Artes Cênicas na Educação Básica, a Mostra *Skholé* almeja contribuir para a construção de uma identidade docente

sustentada na criação artística em sala de aula, na atenção às práticas e processos pedagógicos de futuros colegas e na escuta dos fazedores de Teatro na escola – os próprios estudantes e seus professores. A aproximação entre universidade e escola, nesse viés, pode operar como inspiração para que os novos professores assumam a sala de aula movidos pelo desejo de um fazer artístico, reconhecendo-a como um espaço pelo qual vale a pena insistir e permanecer.

Enlace entre Escola Básica e Universidade: fortalecimento e resistência

Encerramos este capítulo reafirmando o que nos move desde o início: a criação de espaços em que crianças e jovens possam ser escutados e reconhecidos como sujeitos criadores, capazes de projetar desejos e mundos por meio da linguagem teatral, valorizando as Artes Cênicas e o Teatro feitos nas escolas de Educação Básica.

A Mostra, em suas primeiras edições, revelou-se um território comum de atenção àquilo que muitas vezes é silenciado, invisibilizado e, por que não dizer, desvalorizado: o que crianças e jovens estudantes desenvolvem e realizam de Teatro e Artes Cênicas nas escolas, junto aos seus professores e professoras.

Ao registrar, de modo breve, um pouco daquilo que vivenciamos em duas edições da *Sala de Aula em Cena! Mostra Skholé de Artes Cênicas* – reunindo cenas, experimentos, jogos, escritos e desenhos nestas páginas – buscamos revelar os rastros de uma defesa por uma formação sensível. Talvez seja justamente aí que reside a força deste projeto: na possibilidade de fazer, ver e ouvir o que pulsa no cotidiano das aulas de Artes Cênicas e Teatro, o que resiste, o que se cria e o que se reimagina coletivamente sobre o mundo.

Finalizamos as primeiras edições da Mostra com a certeza de que ela precisa continuar. Não apenas porque o projeto mostrou sua relevância na Universidade e nas escolas da Grande Florianópolis, mas, sobretudo, porque as Artes Cênicas e o Teatro nas escolas precisam seguir ampliando seus espaços, transcendendo os muros

da escola, fazendo barulho na Universidade e preenchendo os espaços acadêmicos com as criações de crianças e jovens junto de seus professores e professoras.

Essas experiências nos ensinam que a realidade das salas de aula vai muito além do que podemos imaginar; que é possível fazer teoria na prática e praticar a teoria; que, quanto mais escancaramos a realidade das escolas, mais pessoas podem agir para buscar soluções; que é possível fazer muito com pouco material e, ao mesmo tempo, que com material também é possível fazer algo significativo quando conduzido com gentileza e escuta.

Como professoras e professor de Artes Cênicas e Teatro, acreditamos, por fim, que a Mostra se faz essencial para valorizar o espaço que essas linguagens ocupam nas escolas da Grande Florianópolis – espaço este que sabemos não ser a realidade da maioria das cidades do país. Desejamos que nossas ações com a *Sala de Aula em Cena! Mostra Skholé de Artes Cênicas* possam reverberar em outras iniciativas, movimentando o fazer cultural escolar, dando visibilidade ao trabalho de tantas pessoas na Educação Básica e contribuindo para o fortalecimento do Ensino das Artes Cênicas e do Teatro em todas as etapas da Educação. Que haja sempre muita Arte pulsando e reverberando na escola e escola à fora, fortalecendo os laços entre educação, Teatro, escola básica e universidade.

Figura 5. Estudantes na 2ª Edição Sala de Aula em Cena! Mostra *Skholé* de Artes Cênicas.



Foto: Noel Peralta (2024).

Referências

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. A Opção pelo Teatro em Comunidades: alternativas de pesquisa. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 127–136, 2018. DOI: 10.5965/1414573101102008127. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008127. Acesso em: 15 set. 2025.

RANCIÈRE, Jacques. Escola, produção, igualdade. In: CARVALHO, José S. F. (Org.). **Jacques Rancière e a escola**: Educação, política e emancipação. São Paulo: Autêntica Editora, 2022.

SILVEIRA, Túlio Fernandes; LACERDA, Júlia Fernandes; VIDOR, Heloise Baurich. Sala de Aula em Cena! Mostra Skholé de Artes

Cênicas: Processos artístico-pedagógicos com crianças e jovens da escola básica na universidade. **Revista Rebento**, São Paulo, v. 1, n. 20, p. 343–375, 2025. Disponível em: https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/962. Acesso em: 7 ago. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. **Direção de Extensão, Cultura e Comunidade**. Projetos de extensão. Florianópolis: UDESC-CEART, [s.d.]. Disponível em: https://www.udesc.br/ceart/extensao/projetosdeextensao. Acesso em: 10 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **UFSC abre inscrições para a VII Mostra de Teatro-Educação**. 25 out. 2004. Disponível em: https://noticias.ufsc.br/2004/10/ufsc-abre-inscricoes-para-a-vii-mostra-de-teatro-educacao/. Acesso em: 5 ago. 2025.

O QUE É UMA AULA?
Processos pedagógicos em teatro a partir das ideias de experiência estética, afeto e invenção

Henrique Bezerra de Souza

Introdução

Inicio esta reflexão com o anúncio de que este artigo se distancia de certezas. Mais do que encontrar lugares seguros que encerrem a questão que dá forma ao título, tomo ela como bússola que orienta um caminhar incerto, trôpego, mas contínuo.

Partilho aqui algumas de minhas reflexões e práticas sobre este processo desafiador que é pensar encontros de ensino-aprendizagem em teatro, com destaque para as experiências vivenciadas nos componentes curriculares de Estágio Curricular Supervisionado e Pedagogia do Teatro da Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Uberlândia.

Como o texto trata de uma perspectiva mais ampla a respeito da pergunta que lhe dá título, tomarei a liberdade de evitar a descrição da estrutura do curso e de cada componente, na tentativa de deixá-lo mais focado na questão provocadora. Muito embora traga aqui atividades que venho desenvolvendo, alerto que elas não atuam como fórmulas, mas tentativas de dar corpo e materialidade às reflexões que nutrem este manuscrito.

Dito isso, começo a reflexão a respeito do que desejo abordar e convido você, que lê este texto, a responder à seguinte questão: O que é uma aula?

Note que eu não perguntei quais suas características, conteúdos que precisam ser abordados ou até mesmo como se estrutura, mas justamente sobre sua essência: o que é? Peço que não responda de maneira instantânea. Pare, dedique um tempo para refletir e elabore sua resposta em uma frase. E então... O que é uma aula?

...
...
...

A meu ver essa questão tem uma série de respostas possíveis e, mais do que buscar uma assertiva única e definitiva, o modo como respondemos a indagação fala muito sobre nossa prática pedagógica.

Sou docente há quinze anos e atuo nos componentes de Estágio Supervisionado de cursos de licenciatura em teatro e artes cênicas há quase dez. Dessa forma, pensar sobre "O que é uma aula?" se tornou uma prática recorrente em minha trajetória e culminou em alguns procedimentos que realizo para que futuros docentes também reflitam sobre essa indagação antes de se aventurarem no ofício.

Eu penso que uma aula é...

Para iniciar a reflexão, recorro inicialmente a Walter Benjamin (1987). Desde os anos 30, o pensador alemão já alertava para uma tendência de pobreza da experiência. Criar e viver uma experiência exige tempo, imersão e disponibilidade para ser atravessado e atravessar o ato propositor; pontos que estão cada vez mais escassos na contemporaneidade.

Ainda que Benjamin tenha traçado esta reflexão há quase um século, seu pensamento parece ecoar no indivíduo contemporâneo que deseja "devorar" tudo, estar sempre atualizado e informado, conhecer as mais diversas formas de ação no mundo. Com efeito, este indivíduo tenta condensar o máximo de situações e aprendizados no menor tempo possível, dedicando-se cada vez menos para a vivência de algo, para o momento presente e o prazer da descoberta. O "agora" tende a ser engolido na ânsia do "ganho futuro", do final da corrida, do objetivo a ser alcançado e, assim, mina as possibilidades de se viver uma experiência.

Em um primeiro movimento, esta sede de informações poderia parecer o que considero ser uma aula, mas vejo justo como

o oposto. Uma aula é um corte no tempo, uma pausa na dinâmica produtivista que permite que aqueles e aquelas que realmente estão envolvidos nela possam se debruçar sobre algo e investigá-lo curiosamente. Uma aula é um convite a pensar sobre algo, duvidar, realocar certezas. Uma aula é um convite a viver uma experiência.

Nesse sentido, a aula pode atuar como um campo privilegiado para exercitar a *ad-miração* freireana (Freire, 2018), ou seja, debruçar-se sobre um objeto de estudo e observá-lo criticamente para fazê-lo emergir do contexto cotidiano. Ao libertar o tema das amarras do uso corriqueiro, outras camadas do objeto de estudo são descobertas, emergem novas possibilidades de articulação com a realidade e os saberes dos sujeitos. Assim, ao lançar um olhar curioso sobre um objeto de estudo, o indivíduo faz com que sua compreensão ultrapasse a via da memorização, mas toque na da construção do conhecimento.

Nessa esteira, entendo a aula como uma espécie de organização estética da experiência. Uma situação na qual uma série de procedimentos são articulados na tentativa de criar as condições para que "algo" aconteça. Aceitar isto implica em pensá-la como fenômeno estético, fato que, por sua vez, dispara questões vinculadas a forma como é praticada. Assim, a relação com os silêncios, imprevistos, erros e a organização das ações que serão propostas são impactadas por esta ótica. Na tentativa de ilustrar este pensamento, partilho uma atividade que realizo comumente na primeira fase de encontros de disciplinas da licenciatura em teatro.

A ação consiste em colocar as pessoas discentes em roda e lançar na mão de um deles uma bola de tamanho médio. A instrução é que essa bola deve percorrer a mão de todos, de modo que cada indivíduo toque nela apenas uma vez, fazendo com que uma mesma pessoa não receba a bola duas vezes até ela ter passado pela mão de todos os envolvidos. Geralmente realizo essa atividade no intuito de criar um ambiente de concentração que auxilia na continuidade das ações que foram planejadas para o encontro.

Contudo, este é um exercício corriqueiro e não há em si nenhuma novidade na sua realização. O que coloquei acima é

apenas a descrição prática dele, mas eu o realizo da seguinte forma. A bola que carrego é uma bola de meia e eu deixo isso evidente para os discentes. Em seguida, faço o seguinte relato: "Eu comecei a dar aula aos 21... 22 anos. Na época eu precisava de uma bola e então fiz uma bola de meia. Acontece que eu a usei por um tempo e ela se sujou, se desgastou até o momento em que eu precisei trocá-la. Então, quando eu fui fazer uma outra, eu cortei um pedaço da anterior e inseri dentro da nova. Eu venho fazendo isso desde então ao longo dos anos, de modo que a bola que está aqui hoje ainda tem resquícios da primeira. Assim, de certa forma, essa bola que está em minhas mãos carrega mais de uma década de experiência docente... é como se de maneira indireta ela já tivesse formado professores que estão por diversas partes do país e eu quero que agora ela passe pela mão de cada um de vocês."

É perceptível como a relação que os discentes atribuem ao objeto e a atividade é intensificada quando finalizo a história. O lançar e o receber se tornam significativos e até mesmo a presença deles parece estar mais íntegra no momento da atividade. Cabe ressaltar que isso não se deve apenas ao relato pessoal, mas também ao contexto em que ocorre esta partilha: um curso superior de formação de professores em teatro. Logo, apesar da história ter uma origem individual, ela traça laços com os objetivos daqueles que participam da ação, criando uma conexão que rompe o mero relato autocentrado.

Assim, o ato indicia também uma sintonia com seu contexto, de modo que a mera transposição dele para um ambiente diverso dificilmente traria impacto semelhante aos envolvidos. Ora, uma coisa é trazer esta narrativa para o contexto de uma licenciatura, outra completamente diversa seria para um curso livre de formação de artistas ou até mesmo para aulas na educação básica, nos quais os participantes não têm em seu horizonte profissional ou pessoal a prática da docência. Afinal, como já disse em momento anterior:

> [...] parece salutar enfatizar que o conhecimento é produzido por pessoas em relação e, por sua vez, carrega as marcas de suas fontes,

> as subjetividades de seus autores e autoras, os fragmentos de suas visões de mundo acerca do objeto cognoscível investigado. Não existe saber sem corpo e sem origem e, mais do que isso, estes fatores são condicionantes de sua produção. [Tradução nossa][1] (Bezerra de Souza, 2024, p. 83)

Cabe então a pessoa docente refletir sobre o contexto em que atua para engendrar dispositivos de ação que dialoguem com ele, criando aí campos férteis para vivência de uma experiência.

Por fim, destaco que o exemplo citado é apenas um fragmento, não uma aula em sua totalidade. Trazê-lo para este texto é uma tentativa de ilustrar formas de pensar a dinâmica das atividades sob a ótica da organização estética da experiência. Em síntese, a bola poderia ter sido simplesmente jogada e realizado seu percurso, cumprindo o objetivo de estabelecer certo nível de concentração no grupo, porém, a escolha de fazer do modo que descrevi parece tocar em certo ponto sensível que dialoga com a experiência estética.

Com isso, a atividade se desloca de um campo meramente funcional e se abre à significação simbólica. O objeto, antes neutro, ganha densidade. O lançar e o receber se distanciam de gestos mecânicos e se tornam uma espécie de rito de passagem, portadores de sentido. Assim, a prática de um exercício inicial se torna uma espécie de jogo que opera como dispositivo de presença, convocando os participantes a entrarem na aula não apenas com seus corpos, mas com sua escuta, histórias e desejos. É como se a narrativa da bola criasse uma moldura sensível que enquadra a atividade.

[1] No original: "[…] me parece saludable enfatizar que el cono-cimiento es producido por personas con un tipo de relación y que, a su vez, carga las marcas de sus fuentes, las subjetividades de sus autores y autoras, los fragmentos de sus visiones de mundo acerca del objeto cog-noscible investigado. No existe saber sin cuerpo y sin origen y, más que eso, estos factores son condicionantes de su producción." (Bezerra de Souza, 2024, p. 83)

Nesse sentido, considero pertinente traçar um paralelo com o pensamento de Flávio Desgranges a respeito do espectador de uma prática cênica. Para o autor:

> A partir do "poema" oferecido pelos artistas teatrais, os espectadores são convidados a conceber outro "poema", que clara e propositadamente surgirá a partir da escrita cênica primeiramente apresentada, mas que possuirá também marcas visíveis da criação artística dos próprios espectadores. (Desgranges, 2019, p. 93)

Nessa ótica, pensar a aula como organização estética da experiência trespassa a ideia de apreensão de algo, tornando-se um convite para que o grupo produza seu próprio "poema" a partir do "poema" que é investigado no encontro. Não é uma transferência, repasse, emissão de enunciados, mas um conjunto de dispositivos articulados na tentativa de convidar as pessoas envolvidas a construir um conhecimento sobre o que discutem e praticam[2].

A meu ver, isso exige dos participantes um engajamento no que está ocorrendo. Considero que a figura docente carrega aqui um papel crucial neste movimento, pois sua ação tem um peso considerável na forma como as outras pessoas envolvidas lidarão com a aula. Seu papel exige mais do que domínio técnico sobre o assunto, exige presença.

Aula como uma música e atividade "coração"

Aceitar a perspectiva da aula como organização estética da experiência lança um destaque para a forma como é praticada. Nessa dinâmica, gosto de profanar a imagem do "poema" para pensá-la como uma composição musical. Tento exercitar tal

[2] De certa forma, consigo enxergar procedimentos semelhantes no trabalho de colegas do campo. Como exemplo, sugiro à pessoa que lê que tenha contato com a metáfora que Menegaz (2025) faz entre os campos de estágio na educação básica e a navegação por meio de barquinhos de papel, mapas de viagem e cápsulas do tempo.

imagem logo nos primeiros encontros do Estágio Curricular Supervisionado da seguinte forma.

Eu começo o encontro perguntando aos discentes "O que é uma aula?" e "Qual a primeira coisa que realizam ao preparar uma aula?". As respostas que recebo geralmente transitam entre elencar as atividades que serão realizadas, definir os objetivos e estabelecer os conteúdos do trabalho.

Após uma discussão sobre o que foi dito, eu mostro uma sanfona que levo para este encontro. Em seguida, toco algumas notas, paro, e toco as mesmas notas, mas em outra sequência. Nas duas rodadas elas parecem aleatórias, se distanciando de uma ideia de melodia. Em seguida pergunto: "E então? Foi a mesma coisa?". A discussão geralmente não chega a um consenso quando lhes informo que foram as mesmas notas com um ordenamento distinto.

Dando prosseguimento, toco as mesmas notas em uma terceira sequência, distinta das duas anteriores, mas, neste momento, ela dá forma a melodia de Anunciação, canção de Alceu Valença (Valença, 1983). E então, lhes pergunto: "Foi a mesma coisa?". A resposta comum é que não, mas quando os provoco dizendo "Mas são as mesmas notas", insistem em dizer que devido a mudança do ordenamento algo mudou.

Por fim, toco novamente a mesma canção, mas agora faço alterações, seja no andamento da música, mudança das vozes[3] ou ainda na inserção dos baixos[4] da sanfona.

[3] Conjunto de palhetas que influenciam no timbre e sonoridade das notas tocadas no teclado da sanfona.

[4] Sequência de botões na lateral esquerda da sanfona que auxiliam na base harmônica e rítmica da melodia.

Figuras 1 e 2. A "aula da sanfona".



Fotos: Jorge Mauro da Silva Junior (2025).
Fonte: acervo do autor.

A partir de então iniciamos uma discussão sobre uma aula ser muito mais do que uma soma de atividades. Tal como uma música, ela é mais do que um conjunto de notas, tem andamento, vozes, ritmo e tudo isso impacta no que se deseja construir com ela. As mesmas atividades organizadas de maneiras distintas ou ainda conduzidas de formas diferentes podem derivar em consequências radicalmente opostas. Logo, não há que se pensar apenas nas "notas" que compõem uma aula, mas na canção que se deseja construir com ela. Afinal, o que desejo suscitar tem uma melodia ou é apenas uma sequência de ruídos desorganizados?

No intuito de evitar o risco que a questão aponta, venho utilizando um termo cada vez mais recorrente em minhas orientações, a ideia de "atividade coração". Ele se oriunda da percepção que tenho dos futuros docentes, estagiários e estagiárias, que carregam certa dificuldade em vislumbrar o todo de uma aula

que planejam conduzir. Frequentemente, suas propostas se apresentam como uma listagem de atividades isoladas, pouco articuladas entre si, como se o conjunto delas formasse por si só uma aula. Quando lhes questiono sobre os motivos de cada escolha – o que motivou esta ou aquela atividade, as justificativas deste ordenamento, como pretendem propô-las... – percebo uma dificuldade em fundamentar suas decisões.

É nesse ponto que passo a questioná-los sobre o que desejam da aula e em seguida lanço a questão: "Qual é a atividade coração do encontro?" Ou seja, a atividade principal vivida junto com a turma que sintetiza o objetivo pretendido na aula. A partir de então, os provoco a pensar sobre as ações necessárias para a preparação dessa atividade coração, tais como: a sequência de exercícios, jogos e proposições que a antecedem e como a alimentam; como tais ações podem seguir uma dinâmica de evolução com coerência e sentido, evitando interrupções desnecessárias no fluxo do encontro e, por fim, as formas de condução dessas ações tendo em mente que elas irão desaguar na proposta da atividade coração.

Apesar de usar este termo de forma despretensiosa nas orientações de estágio, passei a notá-lo cada vez mais frequente no vocabulário dos discentes, seja nos processos de estágio ou, no caso dos egressos, em seu exercício profissional. Ademais, percebi que ele começou a surgir em alguns trabalhos de conclusão de curso por onde passei, fatores que me fizeram considerá-lo como um dispositivo pertinente para pensar o planejamento do encontro pedagógico.

A escolha do termo coração se deve ao aspecto afetivo que o órgão evoca, bem como a sua ideia de pulso. Dessa forma, pensar a atividade coração de um encontro se distancia de uma proposição teleológica, como se todo o encontro fosse apenas um meio para um fim, mas aproxima-se de uma ação que pulsa por todo o encontro. Ela ressoa em cada atividade proposta e indivíduo participante de forma distinta, contaminando, imprimindo um ritmo, uma ideia. Tal como o órgão, tem suas arritmias frente a

emoções intensas, inesperadas, mas ainda assim alimenta e contamina a aula. Sob essa ótica, se pensarmos junto com Spinoza (2009) o afeto como algo que altera a potência de agir de um corpo, a atividade coração não é um "ponto de chegada", mas um centro afetivo irradiador. Ela não se limita ao momento de sua realização, mas ressoa por todo encontro como uma zona de intensificação que permeia o conjunto da aula e auxilia no planejamento da organização estética da experiência.

O inventor de problemas

Compreender a aula como uma organização estética da experiência implica aceitar que ela não está determinada previamente. Ela pode (e deve) ser planejada, mas suas reverberações e consequências só são descobertas *in loco*, no momento em que é realizada. A meu ver, é, como já disse Chico César, "Caminho [que] se conhece andando" (César, 2008). Aceitar isso levanta algumas questões: Como sustentar um encontro em que as ideias não são entregues, mas estão abertas à escuta, à invenção, ao risco? Se há invenção e não repasse, como se preparar para o que irá surgir? É possível esperar o inesperado?

No caso específico do ensino das Artes Cênicas, defendo que tais questões podem ser trabalhadas por meio da adoção da postura docente como um "inventor de problemas". Ao promover situações que tensionam os saberes dos sujeitos em direção a análise de um desafio, cria-se um espaço privilegiado para o fomento da autonomia. As questões não têm uma única solução, mas múltiplas formas de serem resolvidas e evitam assim a mera replicação de saberes, técnicas e estéticas.

Apesar de aparentemente complexo, considero que ações simples podem induzir tal feito, por exemplo: em componentes curriculares que envolvem certa carga de leitura, venho solicitando das pessoas discentes algo que chamei de "Mapa Mental". Tal mapa é a elaboração de uma materialidade que sintetize a análise que fizeram do texto. Nessa abordagem, já recebi esculturas,

histórias em quadrinhos, músicas, bolos, vídeos, matrioscas com impressões a cada camada...

Figura 3. Alguns dos Mapas Mentais recebidos no primeiro semestre letivo de 2024.



Fonte: acervo pessoal.

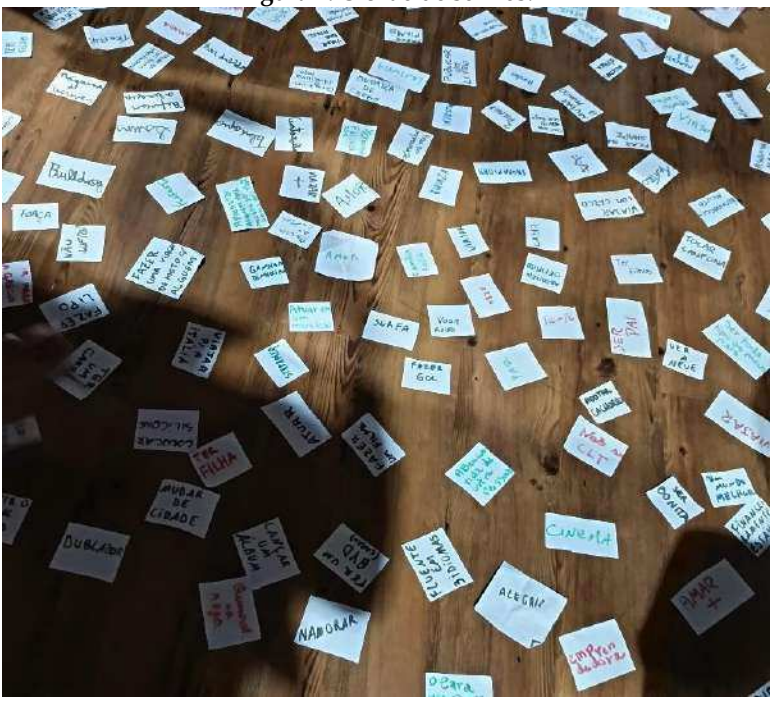
Cada Mapa é seguido de uma apresentação dos motivos de sua forma e, nesta apresentação, as pessoas discentes desvelam suas percepções, análises e críticas ao que foi investigado, mediando assim o processo de discussão. Considero que esse movimento simples faz com que o trato com o objeto de estudo ocorra por uma via mais sinestésica e permita uma outra forma de abordar o apreendido.

Já em uma perspectiva mais prática, desenvolvo uma outra ação inspirado nas ideias de "sonho como utopia possível" de Paulo Freire (2020) e nas práticas de construção dramatúrgica narradas por Caroline Vetori de Souza (2023) em sua tese de doutorado.

A ação faz parte de uma etapa da disciplina Pedagogia do Teatro na qual os discentes devem explorar procedimentos de confecção de dramaturgias pessoais. Para tanto, inicio o encontro com a seguinte questão: "O que é um sonho?". Em seguida, cada sujeito escreve de forma anônima sua definição e a coloca em uma caixa. Logo após, cada um coleta uma definição do recipiente e lemos todas elas. Em seguida, eu lanço para o alto um outro conjunto de papeis em branco que voam e se espalham pela sala. A

partir de então, peço que, aleatoriamente, escrevam em todos os papeis que conseguirem, uma palavra que represente algum de seus sonhos. Posteriormente, entrego uma folha de ofício para cada um e peço que passeiem e observem o "chão de sonhos" na busca de escolher e anotar dez deles na folha que carregam. Por fim, peço que cada discente crie uma história que deve conter as palavras desta lista que montaram e após algum tempo partilhamos as narrativas construídas.

Figura 4. O chão de sonhos.



Fonte: acervo pessoal.

A ação cria uma sequência de problemas para os discentes e, à medida que os vão resolvendo, dão forma a algo. Em um primeiro momento são obrigados a refletir sobre o que define um sonho, fato que culmina em proposições que trespassam a impossibilidade ou fantasia, à medida que geralmente surgem definições que articulam aspectos de sua realidade social concreta. Então, com estas definições

ecoando em suas mentes, listam os sonhos que possuem. A partir daí, passeiam sobre os sonhos de uma turma inteira escolhendo alguns que lhes chamam a atenção e, em seguida, se veem desafiados a articulá-los no formato de uma narrativa.

O exemplo tenta também sintetizar as ideias propostas neste manuscrito. Cada atividade do encontro é pensada sob a perspectiva da aula como uma composição musical, orbitando a atividade coração da construção da dramaturgia onírica, ao mesmo tempo em que tenta trazê-la sob a ótica de uma organização estética da experiência com a chuva de papeis picados voando, os "sonhos" como o solo que sustenta o caminhar e então culminar na partilha das narrativas.

Trouxe os exemplos para ilustrar que a postura do "inventor de problemas" não é uma caricatura socrática, na qual o docente lança questões infindáveis sobre um assunto e espera uma posição ativa dos participantes. Ela é mais próxima da de um jogador que cria regras para que todos, inclusive ele, possam entrar no jogo do que será investigado. Se aproxima, em alguma medida, da ideia de *coisa comum* de Jacqués Rancière (2015), ao estabelecer um elo que liga os envolvidos ao processo gnosiológico, de modo que o objeto investigado não é algo a ser desvendado por uma figura explicadora, mas um ponto que medeia a reflexão dos envolvidos sobre uma atividade.

Os riscos de uma aula "bem encenada"

Ao entender que a aula é uma organização estética da experiência fica evidente que a forma de ensinar e aprender não se dissocia do conteúdo. Todavia, isto pode implicar no risco de resumir este encontro a sua eventual beleza ou acabamento formal, tornando-o oco, vazio de sentido e mobilizador de afetos superficiais em detrimento ao acontecimento de fato.

Há uma diferença entre propor uma aula que apenas seduz esteticamente e outra que comporte o dissenso, a escuta, o imprevisto. É necessário considerar os riscos de que uma aula "bem

encenada" atue como um véu de conforto que mascare as fricções necessárias para se viver uma experiência, pois ela pode se tornar uma dinâmica autocentrada que se resume a forma como foi realizada.

Os relatos que trouxe não garantem que isto foi evitado, mas minimamente foram planejados de modo a afastar esse erro. Chamo a atenção para o fato de que há neles uma tentativa de escuta sensível dos participantes, buscando incorporar suas contribuições no processo a partir das provocações que a aula realizava. De certa forma, a ideia é que os discentes não apenas observem a aula, mas a construam conjuntamente.

Entendo então que há uma diferença entre coreografar uma aula e compô-la. O primeiro caso parece se deter a uma performatividade vazia que enfatiza o desempenho da pessoa docente, algo que impressiona à primeira vista, mas evita mobilizar questões que atrapalhem sua estrutura e dinâmica.

Já no segundo, tem-se uma proposição que dispara composições diversas no grupo. Há sim afeto, coração e uma "musicalidade" no encontro, não para que sejam meramente apreciados, mas para dispararem problemas que convoquem outras contribuições para esta sinfonia. Isto implica em pausas, silêncios, desconfortos, surpresas que, por vezes, parecem interromper esta canção, mas são nestes impasses que entrevejo os momentos férteis para construção da experiência.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas:** Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BEZERRA DE SOUZA, Henrique. Pedagogía como encantamiento: procesos artístico-pedagógicos como ejercicio para otros posibles. *In:* DE PAULA, E.; BEZERRA DE SOUZA, H.; LEAL, M.; MENEGAZ, W. **Errancias:** prácticas artístico-

pedagógicas, memorias, quehaceres y políticas. Buenos Aires: Argus, 2024. p. 73 – 95.

CÉSAR, Chico. **Deus Me Proteja**. *In*: Francisco, forró y frevo; participação de Dominguinhos (vocal e sanfona). Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2008. 1 faixa sonora (aprox. 4 min 53 s). Disponível em: https://open.spotify.com/intl-pt/track/4Ijct6HkKsC9HQVgcnMe7C. Acesso em: 19 ago. 2025.

DESGRANGES, Flavio. Instâncias da relação entre teatro e público: o espectador como participante do ato teatral. **Urdimento**. Florianópolis. v. 3 n. 36, p. 85 – 95, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MENEGAZ, Wellington. O Estágio Supervisionado em Teatro: práticas artísticas e pedagógicas nos encontros com a turma de estágio. **O mosaico**. Curitiba. v. 20 n. 1, p. 1 – 20, 2025.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, Caroline Vetori. **Caros destinatários, parem de apagar nossas memórias:** cartilhas-faíscas como possibilidades de sair do cárcere. Orientador: Vicente Concilio. 2023. 204f. Tese de Doutorado (Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VALENÇA, Alceu**. Anunciação**. *In*: Anjo Avesso. Rio de Janeiro: Ariola, 1983. 1 faixa sonora (3 min 15 s). Disponível em: https://open.spotify.com/intl-pt/track/1KMMFxK3yeFMgQxlfoJhFp. Acesso em: 19 ago. 2025.

BONECO DE LUVA E PROCESSOS CRIATIVOS COM ESTUDANTES DO SÉTIMO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jailson Araújo Carvalho

Abrindo o Baú: por que um boneco cabe numa escola

A escola é um território de encontros e descobertas que acontecem diariamente. Entre cadernos e desejos para o futuro, o estudante amplia seu olhar sobre o mundo, experiencia diversas linguagens e materializa suas imaginações mais profundas. Nesse lugar, que pode ser fértil de afetos e aprendizagens, a Arte, sobretudo o Teatro, se mostra como uma potência articuladora dos processos de aprendizagem ao proporcionar caminhos sensíveis de expressão, de escuta e de criação. Entre as várias possibilidades que o Teatro pode oferecer para a escola, o teatro de animação, especificamente o teatro de boneco de luva, apresenta-se como um caminho acessível para a busca pelo conhecimento.

O boneco de luva tem sua origem em tradições populares da Europa e da Ásia, sendo identificado em movimentos culturais de diferentes povos. Tradicionalmente, é animado pela mão do ator, que o anima diretamente por dentro do corpo, como se fosse uma luva. Ele pode ser confeccionado com tecido, meia, e a cabeça feita em materiais como papel machê, espuma, entre outros. É uma técnica de animação direta que permite que o animador faça movimentos com velocidades diferentes, possibilitando uma vasta gama de processos composicionais para cena, sejam elas narrativas, histórias cômicas etc. No Brasil, essa maneira de fazer teatro foi incorporada às práticas populares e está constantemente em processo de ressignificação por artistas docentes nas escolas de educação básica.

Como destacam Amorós e Paricio (2005, p. 18), "na escola, os bonecos representam um mundo rico e complexo a serviço do ensino e da educação; supõem uma excelente atividade interdisciplinar de indiscutível alcance pedagógico". Os autores enfatizam a utilização do teatro de bonecos na escola a partir de diferentes territórios, seja para a aprendizagem, para perceber o mundo que rodeia o estudante, para ampliação da sensibilidade ou para um percurso interdisciplinar que envolva diferentes áreas do conhecimento.

A forma simples com que o boneco de luva permite ser trabalhado na escola é sua principal potencialidade. Ele pode ser visto como um mediador entre o ser humano e o simbólico, como um *corpo-ponte* entre quem anima e quem observa. Essa característica é muito importante para o trabalho pedagógico realizado na escola na aula de Arte, pois o estudante consegue vislumbrar o boneco de luva como um escudo, um catalisador para a oralidade, ou como um potencializador para ampliar a imaginação.

Incluir atividades com teatro de bonecos na escola proporciona experiências pedagógicas criativas que ultrapassam o limiar do espetáculo propriamente dito. Trata-se de caminhos que colocam o estudante em um lugar onde ele cria seu próprio processo composicional para a cena ao confeccionar seu boneco, estruturar sua narrativa, experimentar o trabalho vocal e gestual, e, nesse sentido, o estudante passa a reconhecer seu protagonismo. Autores como Ana Mae Barbosa (2010) e Paulo Freire (1996) apontam para a necessidade de percursos metodológicos que instiguem a autonomia criativa e valorizem os saberes de cada estudante.

Diante desse cenário, a investigação foi orientada pela seguinte questão: de que maneira os processos criativos com bonecos de luva, desenvolvidos com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, podem promover experiências estéticas, sensibilidade e protagonismo discente nas aulas de Arte? O objetivo geral da pesquisa foi analisar como as possibilidades para os processos criativos com o teatro de boneco com luva podem contribuir para a promoção de experiências estéticas nas aulas de

Arte. Os objetivos específicos foram: 1) investigar como o boneco de luva pode atuar como mediador simbólico e corporal nos processos de criação cênica; 2) compreender de que forma os percursos pedagógicos com boneco de luva possibilitam experiências estéticas no ambiente escolar; e 3) analisar o processo de confecção de boneco de luva e suas reverberações no processo de aprendizagem significativa.

Este capítulo busca compartilhar experiências desenvolvidas com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Distrito Federal, o Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas, na qual o boneco de luva foi utilizado como eixo articulador de um projeto artístico-pedagógico. Serão apresentados os referenciais teóricos, a proposta metodológica, o relato da prática e as reflexões sobre os impactos das atividades nos processos de aprendizagem e criação dos estudantes. Ao abrir o baú do teatro de formas animadas, estamos também abrindo portas para uma educação mais sensível, poética e transformadora.

Na Palma da Mão: encantos do boneco de luva

Entre as linguagens do teatro de animação, o boneco de luva ocupa um lugar especial nos processos pedagógicos realizados na escola. Ele apresenta um tamanho pequeno, porém, com uma vasta possibilidade dentro da aprendizagem. O boneco é enluvado pela mão do animador e, com isso, cria-se a sensação de extensão corpórea, seja pela sensibilidade, pela gestualidade ou pela oralidade.

A origem do boneco de luva remonta às tradições populares de diversos países. Independentemente de qual seja a cultura, esse boneco nasce da mão do ator. Para Borba Filho:

> Os títeres, como os homens, têm uma história. Sempre viveram juntos. É possível que o homem das cavernas, à luz das fogueiras, tenha feito movimentos com as mãos, formando bichos contra as muralhas, como gostávamos de fazer na meninice contra a parede do

> quarto. A origem dos fantoches [ou boneco de luva], no entanto, perde-se na noite dos tempos e a sombra das mãos é apenas uma suposição, mas Platão já dizia que a nossa visão do mundo é como sombras no fundo de uma caverna. É possível que o passo seguinte tenha sido o recorte em pedra e depois em madeira e depois em couro de figuras de gente ou de bicho projetadas contra a parede (Borba Filho, 1966, p. 4).

Ao refletir sobre a origem dos títeres, Hermilo Borba Filho (1966) insere o boneco de luva em uma dimensão histórica e antropológica profunda, associando-o às primeiras experiências humanas de projeção simbólica do corpo no mundo. Ao evocar as sombras das mãos nas cavernas e a alegoria platônica, o autor sugere que o impulso de animar formas é constitutivo da própria experiência humana, o que confere ao boneco de luva um caráter ancestral e universal. Essa perspectiva amplia a compreensão do boneco não apenas como recurso técnico, mas como manifestação cultural ligada à necessidade humana de narrar, representar e atribuir sentido à realidade.

Essa concepção dialoga diretamente com a definição proposta por Ana Maria Amaral. Para a autora, "boneco é o termo usado para designar um objeto que, representando a figura humana, ou animal, é dramaticamente animado diante de um público" (Amaral, 1996, p. 58). A autora destaca que "um boneco de luva, ou fantoche, recebe seus movimentos diretamente das mãos do manipulador" (Amaral, 2004, p. 97). A opção terminológica pelo uso da palavra animador, em vez de manipulador, aprofunda esse entendimento, pois desloca o foco da técnica para a noção de ânima, isto é, o ato de conferir vida, intenção e presença cênica ao boneco.

Essa dimensão vital da animação é retomada por Amorós e Paricio (2005, p. 99), ao enfatizam que "quando falamos de bonecos de luva, logo imaginamos esses bonecos simples que, quando bem animados, são tão eficazes que rapidamente provocam grande impacto no público". Para os autores, é justamente essa simplicidade estrutural que favorece sua inserção no contexto

escolar, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois permite que estudantes concentrem sua atenção nos processos expressivos, narrativos e corporais, e não apenas na complexidade técnica do objeto.

Ao situar o boneco de luva no contexto brasileiro, Abel Lopes Pereira, Ana Socorro Braga e Tácito Freire Borralho (2020) sinalizam sobre a importância e a utilização do boneco de luva no Brasil; para eles, "o boneco de luva é utilizado por bonequeiros de todo o território nacional" (Pereira, Braga e Borralho, 2020, p. 80). Essa dimensão cultural reforça o potencial pedagógico do boneco de luva como linguagem que dialoga com repertórios simbólicos diversos e aproxima a escola de manifestações artísticas historicamente construídas fora dos espaços institucionais formais.

Do ponto de vista da corporeidade, o diálogo entre esses autores converge para a compreensão de que a animação do boneco de luva não se restringe à mão que o enluva. O corpo do animador precisa estar integralmente presente, atento ao espaço, à escuta da plateia e às reações que emergem da cena. Assim, o processo composicional não se limita ao que é visível, mas envolve uma escuta sensível e uma resposta corporal contínua, aspectos fundamentais para o trabalho pedagógico com teatro na escola.

Amorós e Paricio (2005) aprofundam essa discussão ao destacarem a carência de materiais que abordem não apenas a confecção, mas também a animação e a dramaturgia do boneco de luva, especialmente no contexto educacional. Ao definirem o boneco como um elemento plástico construído para atuar como personagem em uma ação dramática, animado por um ator que lhe confere voz e movimento, os autores sistematizam etapas do processo composicional — como definição do papel dramático, arquétipos, configuração estética e gestualidade — que se mostram particularmente fecundas para o ensino e aprendizagem do teatro na escola.

> Existe um bom número de publicações que desenvolvem técnicas de construção e desenho de bonecos, mas não são tão comuns aquelas que tratam da animação e da dramaturgia do gênero, e, por isso,

> acreditamos não estar errados ao pensar que nosso livro pode ser útil. Em muitas ocasiões, professores que assistem às nossas apresentações e aos cursos que ministramos nos pediram exatamente esse material, desejosos de iniciar esse trabalho em sala de aula, com os alunos (Amorós e Paricio, 2005, p. 18).

Amorós e Paricio (2005) também apontam que, antes do trabalho com bonecos, é importante conhecer as suas especificidades e características gerais para compreender melhor como iniciar processos estéticos com essa arte milenar. De acordo com eles, "o boneco é um elemento plástico, especialmente construído para ser uma personagem em uma ação dramática, animado por um ator animado que lhe confere voz e movimento" (Amorós e Paricio, 2005, p. 23).

O diálogo entre Borba Filho (1966), Amaral (1996; 2004), Amorós e Paricio (2005) e Pereira, Braga e Borralho (2020) permite compreender o boneco de luva como um dispositivo estético-pedagógico que articula ancestralidade, corporeidade, simplicidade técnica e complexidade simbólica. Essa articulação fundamenta sua relevância como caminho metodológico para o ensino de teatro, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ao favorecer processos criativos, expressivos e experienciados pelos estudantes.

Do Rascunho à Cena: caminhos criativos na sala de aula

Transformar a sala de aula em um espaço de criação cênica, voltado à experimentação estética, à confecção de bonecos e à criação de cenas a partir das narrativas dos próprios estudantes, constituiu o ponto de partida deste percurso metodológico. Esta proposta fundamentou-se na compreensão da prática teatral escolar como experiência, entendida não apenas como atividade, mas como acontecimento que afeta e mobiliza os sujeitos, ou seja:

> A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-nos nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2022, p. 25).

Nessa perspectiva, a noção de experiência apresentada por Jorge Larrosa (2022) orienta o trabalho ao enfatizar a importância da pausa, da escuta e da atenção ao processo vivido. Para o autor, a experiência exige interrupção dos automatismos cotidianos e abertura para o que toca, desloca e transforma o sujeito. Assim, o percurso pedagógico desenvolvido valorizou o tempo do processo criativo, deslocando o foco do produto final para os caminhos trilhados pelos estudantes, sobretudo porque o "teatro explora o desconhecido, o que se ignora, o que não é percebido ou não se tolera [...] É uma forma de perceber a realidade por detrás de suas aparências. A pessoa vê e se vê, pensa e se pensa" (Gaiger, 2019, p. 44).

O percurso metodológico foi desenvolvido em uma escola pública do Distrito Federal com aproximadamente 600 estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, entre os anos de 2021 e 2024. A proposta organizou-se em seis etapas: 1) sensibilização e imersão no universo do teatro de animação; 2) jogos teatrais com formas animadas; 3) confecção dos bonecos de luva; 4) criação dramatúrgica; 5) ensaios dos processos criativos; e 6) apresentação e partilha das composições cênicas.

Nos momentos iniciais, os estudantes tiveram contato com o universo do teatro de formas animadas por meio da exibição de vídeos que apresentavam diferentes aspectos estéticos, criativos e composicionais da linguagem. Foram exibidos vídeos como: A lenda do príncipe que tinha rosto – Cia Artesanal (TV Brasil, 2018); Artes Cênicas – Bonecos: materialização das formas animadas

(CIAR UFG, 2015); Cultura Popular – Show de Mamulengos (Rede Potiguar de Televisão Educativa e Cultural, 2015); Conheça o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste, patrimônio cultural do Brasil (Canal Gov, 2015). Esse material contribuiu para ampliar o repertório dos estudantes e situar o boneco de luva como expressão artística vinculada à cultura popular e à cena contemporânea.

Paralelamente, foram desenvolvidas atividades de jogos teatrais e exercícios de aquecimento corporal e vocal. Essas práticas partiram de dois pressupostos centrais: 1) o reconhecimento de que o corpo do estudante é o responsável por animar o boneco de luva e, portanto, precisa estar disponível e atento ao processo criativo; e 2) a compreensão de que a ideia de vida — ânima — atribuída ao boneco é conferida pelo corpo sensível do estudante animador.

Outro aspecto interessante do caminho foi a confecção do boneco de luva. Esse momento é significativo para o processo de ensino e aprendizagem com estudantes do Ensino Fundamental, pois cria um deslocamento do pensamento de um estudante que apenas escuta o professor e executa um comando para um ser humano pensante, criador e autor da sua aprendizagem.

Embora o caminho experienciado pelos estudantes seja importante, a partilha das composições cênicas com o boneco de luva ao final do projeto também é muito relevante, por evidenciar todo o esforço feito por cada um deles, além de mostrar o trabalho de cooperação realizado em grupo. Esse momento final pode ser um espaço de celebração e visibilidade para todas as produções cênicas criadas pelos discentes.

O início do caminho para que a voz do estudante ressoasse por intermédio do boneco de luva foi o processo de confecção, que aconteceu de várias maneiras. As figuras 1 e 2 mostram a confecção de bonecos de luva com utilização de meias.

Figura 1. Confecção de boneco de luva com meia.



Fonte: autoria própria (2022).

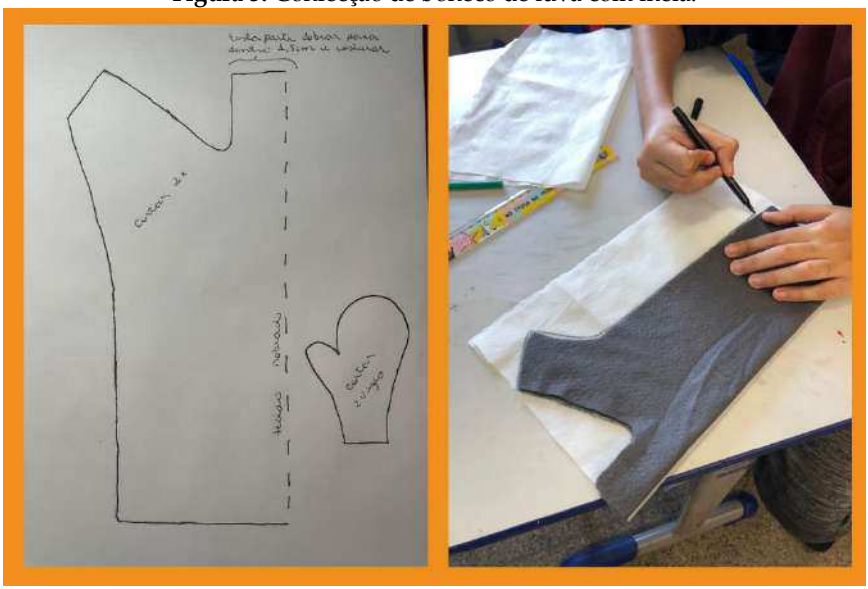
Figura 2. Confecção de boneco de luva com meia.



Fonte: autoria própria (2022).

O processo de confecção do boneco de luva com utilização da meia começou com a criação das partes que ajudam na composição do boneco: parte interna da boca, olhos, nariz e possíveis elementos para a cabeça (cabelo, chapéu etc.). Já as figuras 3 e 4 apresentam processos de confecção de boneco de luva com tecido ou TNT o que possibilita múltiplas soluções estéticas e expressivas.

Figura 3. Confecção de boneco de luva com meia.



Fonte: autoria própria (2022).

Figura 4. Confecção de boneco de luva com meia.



Fonte: autoria própria (2022).

Os processos de confecção do boneco de luva oportunizaram experiências estéticas singulares e demandaram o desenvolvimento de diferentes habilidades manuais ao envolver tanto a psicomotricidade fina quanto a ampla. Dessa forma, o percurso do rascunho à cena reafirmou o potencial do boneco de luva como mediador de processos criativos, sensíveis e formativos no contexto da escola.

Espelhos de Tecido: o que o boneco revela sobre ensinar e aprender

A vivência teatral com o boneco de luva revelou um universo de caminhos pedagógicos e possibilidades estéticas e afetivas. Os estudantes se apropriaram do boneco de luva como um sujeito lúdico, uma extensão dos seus corpos e uma ponte entre o real e o imaginário. Ao longo dos percursos composicionais de cena, sugiram dramaturgias com personagens criativos, vocalidades únicas e uma escuta atenta entre os estudantes nos momentos de compartilhamento das criações. Essa experiência vivida pelos estudantes se assemelha ao que Larrosa (2022) destaca.

Durante os ensaios, foi perceptível que os estudantes que apresentaram mais dificuldades, sejam da ordem da oralidade, da criatividade ou do processo de animação, compreenderam que o boneco de luva atuou como um mediador entre eles mesmos e a linguagem cênica. O boneco de luva se tornou a voz de cada estudante durante o processo criativo, como pondera Amorós e Paricio (2005).

Em uma escola pública de periferia como essa em que o processo foi aplicado, o potencial de mediação é importante por transpor as barreiras das desigualdades sociais, raciais e culturais. Outro ponto de destaque foi a ampliação e o fortalecimento do trabalho em grupo. Os processos composicionais para cena foram criados a partir das ideias de cada integrante dos grupos. Isso os fez (re)pensar suas habilidades comunicacionais e o respeito à diversidade de opiniões.

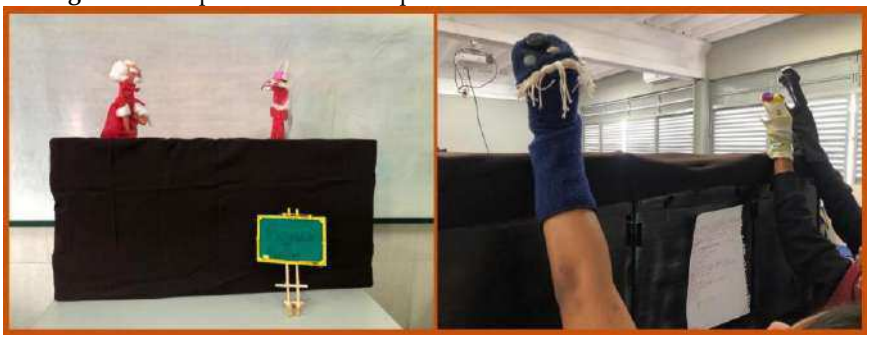
A valorização da criatividade dos estudantes permitiu que eles explorassem seus processos criativos com mais profundidade. Nesse sentido, os estudantes enxergaram a escola como um palco possível. Os processos composicionais para as cenas foram compartilhados na própria sala de aula para os colegas de classe. A figura 5 apresenta dois exemplos de bonecos de luva produzidos pelos estudantes para compartilhar seus processos criativos. Já a figura 6 mostra o compartilhamento de dois processos criativos.

Figura 5. Bonecos de luva com meia.



Fonte: autoria própria (2022).

Figura 6. Compartilhamento dos processos criativos com boneco de luva.



Fonte: autoria própria (2022).

É importante destacar que os processos composicionais cênicos desenvolvidos a partir dos caminhos criados pelo boneco de luva contribuíram para a ressignificação da escola como território criativo, para além dos percursos de instrução. A presença dos bonecos transformou o ambiente escolar ao oportunizar que as vozes dos estudantes ecoassem por intermédio do processo de animação.

De acordo com Barbosa (2010), a educação por meio da arte promove experiências que ampliam a sensibilidade, a memória e o imaginário dos estudantes. Percursos de ensino e aprendizagem dessa maneira ultrapassam o mero ensino conteudista e proporcionam significação para os conceitos estudados.

Quando o Boneco Volta para a Mochila: aprendizados que permanecem

O percurso que foi desenvolvido com os estudantes apresentou experiências estéticas significativas para cada um deles. O processo de ensino e aprendizagem com a utilização do boneco de luva evidenciou que a arte, ao ser mediada com intencionalidade pedagógica, é capaz de transformar a sala de aula em um espaço de experiências sensíveis e de escuta ativa.

Ao confeccionar seus próprios bonecos de luva, escreverem suas dramaturgias e pensarem em cada cena, os estudantes são impulsionados a se colocarem como sujeitos ativos dos seus percursos em busca pelo conhecimento. A escola pública, muitas vezes enraizada pelo olhar tradicional da educação e de práticas que seguem o mesmo padrão, é transformada com essas práticas cênicas.

A dimensão pedagógica se enlaçou com a dimensão artística de maneira a ampliar o imaginário de cada estudante. Cada etapa desse percurso foi um convite para que os estudantes refletissem sobre suas próprias vozes, seus mecanismos pessoas de comunicação e suas maneiras de criar e fortalecer laços de afeto com os colegas de classe. O boneco de luva agiu como uma metáfora viva já que foi por meio dele que os estudantes falaram e

agiram. Sobretudo, o boneco de luva criou camadas simbólicas de proteção que permitiram aos estudantes experimentar sem receio de julgamentos.

Essa prática metodológica dialoga com a concepção de experiência de Larrosa (2022), com as possibilidades que a animação oferece à escola de acordo com Amaral (1996, 2004) e Amorós e Paricio (2005), e com a importância do ensino da arte na escola para Barbosa (2010). O compartilhamento dos processos criativos com os colegas de classe impactou diretamente a sala de aula. Outros professores relataram mudança de comportamento e postura dos alunos em suas aulas. Eles perceberam que os estudantes se interessaram mais pelas aulas, pelo conteúdo, e pelas práticas escolares.

Sob o prisma docente, é necessário ressaltar a importância da formação continuada e do estudo sobre teatro de animação. A confecção do boneco de luva não exige investimentos financeiros exorbitantes ou dispositivos tecnológicos muito sofisticados. No entanto, exige tempo de estudo e pesquisa, espaços de experiências e planejamento pedagógico que esteja de acordo com a realidade de cada turma.

Ao final do percurso, compreendemos que o boneco de luva fez mais do que simplesmente entrar na escola; ele criou raízes nas relações pedagógicas ao ampliar os repertórios criativos e expressivos de cada estudante. Se, em vários momentos, a escola induz ao silenciamento dos corpos, o erro de cada tentativa e a inventividade dos alunos, o boneco de luva, com seu corpo de tecido, seus olhos de tampinha de garrafa pet e seu cabelo de lã, ensina uma variedade de possibilidades sobre aprender e brincar ao mesmo tempo.

Desse modo, os processos criativos com bonecos de luva evidenciam-se como potentes possibilidades pedagógicas capazes de promover experiências estéticas, sensibilidade e protagonismo discente. Ao animar, construir e criar dramaturgias com seus próprios bonecos, os estudantes assumem a autoria de seus percursos formativos, vivenciam a arte como experiência e

reconhecem a sala de aula como espaço legítimo de criação poética e expressão sensível.

Quando o boneco volta para a mochila, ele não volta desacompanhado. Ele carrega consigo um mundo de possibilidades que se expandem na escola. Ele deixa pelo caminho, entre carteiras e o quadro, um território que se metamorfoseia, ora em sala de aula, ora em palco teatral. Nesse lugar, os estudantes podem ser criadores, artistas e protagonistas da própria aprendizagem.

Fontes que Alimentam a Criação

AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas:** Máscaras, Bonecos, Objetos. 3ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos:** máscaras, bonecos, objetos. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.

AMORÓS, Pilar; PARICIO, Paco. **Títeres y titiriteros**: el lenguaje de los títeres. 2. ed. Huesca: Pirineum Editorial, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

BORBA FILHO, Hermilo. **Fisionomia e Espírito do Mamulengo:** o teatro popular do Nordeste. Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo: 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIGER, Paulo. O teatro como educação para a liberdade. In: CRUVINEL, Tiago, CONCILIO, Vicente. **Pedagogia das Artes Cênicas:** atuar e agir. Curitiba: CRV, 2019.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiências. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

PEREIRA, Abel Lopes; BRAGA, Ana Socorro Ramos; BORRALHO, Tácito Freire (organizador). **Teatro de animação para sala de aula e ação cultural.** São Luís: Edufma, 2020.

Vídeos inspiradores

TV BRASIL. **A Lenda do príncipe que tinha rosto**. 2018. 1 vídeo (1 min 41 s). Disponível em: Acesso em: https://www .youtube.com/watch?v=xSwUTqlv9WI. Acesso em 13 set. 2021.

CIAR UFG. **Artes Cênicas – Bonecos**: materialização das formas animadas. 2015. 1 vídeo (10 min 49 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7KIZEy6hQvk&t=12s. Acesso 14 set. 2021.

Rede Potiguar de Televisão Educativa e Cultural. **Cultura Popular – Show de Mamulengos**. 2015. 1 vídeo (8 min 08 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8X9GwufqNmo&t=24s . Acesso em 15 set. 2021.

CANAL GOV. **Conheça o Teatro de Bonecos Popular do Nordeste, patrimônio cultural do Brasil**. 2015. 1 vídeo (7 min 44 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v= HPoIshRMNWQ&t=11s . Acesso em 16 set. 2021.

IMPLICAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA COMO RESISTÊNCIA: cenas insurgentes em privação de liberdade

José Nildo de Souza
Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

I. INTRODUÇÃO

A reflexão que se constrói ao longo do artigo problematiza as artes cênicas com ênfase na criação teatral. A escolha do tema traduz a experiência do autor, professor de artes cênicas em unidade socioeducativa de internação fechada na periferia do Distrito Federal. Entre saberes e fazeres artísticos, o teatro desvela realidades silenciadas compartilhando escutas sensíveis e vivências.

Traz à cena, as singularidades que adolescentes vivem em seus territórios de origem, os recintos sinuosos das chamadas "quebradas", seus "corre-lokos" e os papéis que interpretam. O termo "quebrada", na percepção de Flavio Desgranges (2022), é a fronteira nativa nas teatralidades e muito mais que uma quadratura geográfica. Ela pulsa sobrevivência diante das desigualdades, afetos e violências ativando o campo do teatro periférico, produto das condições materiais desses adolescentes marginalizados na mídia e nos aparelhos do Estado. As cenas não mostram ornamentos, mas ação tensionada. Já a expressão "os corre-loko" se trata de um cotidiano de instabilidade e dinâmicas de risco na busca por renda, solidariedade e desejo. Enfatizam nesses corres olhares culturais sobre o lugar onde o sujeito fala, cria e interpreta a existência. Tiago Mora Porteiro (2019) utiliza esse termo para nomear a materialidade que emerge onde trabalho, sobrevivência e criação se entrelaçam. Aparece nas teatralidades decoloniais de Maria Lúcia Pupo e Verônica Veloso, organizadoras de coletâneas em pedagogia das artes cênicas. Dessas teatralidades

emerge um campo de tensão que delimita a nomeação pedagógica e fundamenta a reflexão do artigo.

Portanto, o eixo temático "práticas de resistência e criação em espaços educativos" é um campo fértil para se colocar em cena as condições de ser, estar detido e problematizar a matéria de vida ali dramatizada. Justamente por isso, as inquietações cênicas não enfrentam algo difuso, mas um sistema articulado de encarceramento institucional, responsável por operar os dispositivos da privação de liberdade. Essa lógica materializa e expressa a cultura do risco como protocolo estrutural, obstáculo e sintoma histórico de um Estado incapaz de adotar o paradigma socioeducativo.

A cultura do risco orienta as ações de segurança ao interpretar toda e qualquer atividade de coesão grupal, particularmente, as práticas cênicas, como ameaça potencial, pois se baseiam na expressão do conflito. Do ponto de vista aqui adotado, a cultura do risco não deve ser a referência normativa. Ao contrário, a função socioeducativa deve assumir a centralidade na formação continuada dos diversos segmentos da internação – docentes, especialistas, agentes e gestores – pressuposto fundamental à consecução da base pedagógica da sanção, cuja natureza não é prisional.

Eis aqui, o coração do nó paradigmático: compreender que a cena socioeducativa é uma corporeidade em comunhão. Não se pondera, apenas, sobre uma redação acadêmica, mas no campo real de disputa conceitual. Logo, a formação continuada não deve ser suplementar. Configura deslocamento epistemológico para uma concepção de pedagogia das artes cênicas. Daí o desafio em desmistificar a sanção sob a lente da cultura do risco, afirmando que a dimensão pedagógica sustenta a identidade das corporeidades socioeducativas.

À luz dessa compreensão, a fundamentação teórica integra uma precisão conceitual em relação aos termos mobilizados no título do artigo: pedagogia do teatro; encruzilhadas cênicas a partir de Valdeci Moreira de Souza (2018); a coesão grupal interpretada

pela sociologia do sujeito, em Goffman (2007); a reorganização dos vínculos em Moreno (2014); e a aula invertida, Saviani (2015).

O termo encruzilhada convoca três camadas semióticas interdependentes: primeiro, o encontro dos saberes inacabados; segundo, a resistência cênica - situada na internação - e atravessada em Rufino (2021) pela a natureza não linear das artes cênicas, onde saber e sentir se entrecruzam no diálogo decolonial do ensinar com aprender teatro; terceiro, as encruzilhadas cênicas na periferia do DF abraçam as teatralidades de Valdeci Moreira de Souza (2018) traduzindo os modos de ser e estar no mundo desses adolescentes marcados pelas cicatrizes das desigualdades e desvantagens nas condições materiais. Esse abraço inspirador acompanha o processo criador do autor.

As cenas, na versão de Conceição Evaristo (2020), são escrevivências e projeções de liberdade além-muros da internação. Nas encenações destacam-se os cânticos cênicos - poéticas corpóreo-musicais que, ora antecedem as dramaturgias, ora as complementam. Introduzem a oralidade, o ritmo e a memória coletiva, reportando-nos às situações vividas na voz dos adolescentes. O texto é deslocado de sua centralidade tradicional e o corpo passa a ser a escritura de silêncios e conflitos. As múltiplas conceituações justificam o fôlego crítico e um chão teórico firme: o posicionamento epistemológico do autor transversalizado em suas lutas.

No interior da cena institucional, a pedagogia do teatro caminha com Saviani (2015), considerando a encenação como território de criação mediado pela escuta. Adota-se a aula invertida como estratégia para a reorganização de lugares e papéis. Goffman (2007) e Moreno (2014) contribuem para caracterizar as teatralidades como aparatos de controle e possibilidades de reinvenção cênica.

A metodologia inscreve-se em uma análise qualitativa da pesquisa cênica, da sociologia da representação e da pedagogia crítica. Fundamenta-se na observação participante e na leitura das encenações como condição material e objetiva da vida desses

adolescentes – raízes sociais, causas e origens. A criação teatral é, simultaneamente, prática artística e campo das experiências de sentir e estar sensível à dor do outro na cena, às poéticas dos afetos e desafeições periféricas, dos corres diários de contestação e resistência diante de sistemas opressores, das paredes de dor do encarceramento nos corredores onde o direito de ir e vir foi interrompido, mas não calado.

No jogo cênico dos adolescentes, as encenações deslocam corpos, tempos e espaços de posições e papéis fixos tensionando o controle institucional. Ao mesmo tempo, introduzem outra equação: a construção coletiva. É aqui que a resistência aparece não como confronto que, segundo Moreno, reorganiza os vínculos dos adolescentes nas cenas. Mas, como coesão grupal que se instala para a construção do ser social - historicizado, intencionalizado e crítico. Daí, a coerência conceitual entre Goffman, Moreno e Saviani.

Afirma-se uma estética fragmentada, polissêmica e não linear nas teatralizações com o uso de adereços e objetos simbólicos. A noção da não-linearidade diz respeito à ruptura com o teatro tradicional e a travessia para cenas desviantes, quebradas e não-retilíneas. Nessa tessitura Araújo (2017) assinala que a aula invertida na aprendizagem cênica não é adesão técnica, mas gesto biográfico-pedagógico do autor em reconhecer lugares e papéis nas cenas: arte-educador periférico vivendo nas encruzilhadas com múltiplos papéis – artista-pesquisador e profissional do teatro – compondo sua pedagogia da sobrevivência.

O autor lança um olhar sensível e existencial ao cotidiano da internação. Sente-se implicado com a vida desses adolescentes. Percorreu, em sua própria juventude, estágios de vulnerabilidades semelhantes tornando-se consciente das opções teórico-metodológicas que o mobilizaram para a compreensão e a adoção da aula invertida com o teatro. É na incorporação das histórias de vida que questiona o problema do estudo: quais são os vínculos entre memórias e atravessamentos periféricos que o autor e os adolescentes compartilham nas encenações? Desta problematização emerge a coesão grupal na aula invertida com o

teatro na qual os vínculos materializam memórias e histórias de vida orientando a opção teórica.

A percepção que se tem do problema não é como obstáculo, mas potência para se refletir e perceber as condições das cenas em regime de contenção do direito de ir e vir. Trama-se, assim, diante da experiência de interdição territorializada, uma pedagogia cênica. Cabe destacar que é da vivência do controle institucional que o socioeducando é convocado a refletir nas cenas: como estou? Como me veem? Como me vejo? A aula invertida com o teatro concretiza-se, então, no processo cênico.

Conforme Freire (2019), a maneira como escolhemos implica reconhecermos a trajetória de vida, descobrirmos o que somos e o que temos dentro de nós. É nessa inflexão que o teatro se constitui com roteiros adaptáveis ao cotidiano e como gesto afetivo que se transforma com a dinâmica da aula invertida em um processo compartilhado por corporeidades – docente e socioeducandos. Vivencia-se dentro das cenas circunstâncias existenciais, projeções de liberdade, o esperançar freireano e a espontaneidade do jogo dramático moreniano, construindo vínculos de coesão grupal no chão vivo das internações. Como consequência, a subjetividade é efeito e não a causa das vulnerabilidades sociais.

Ao dar voz aos adolescentes na interação dramática questiona-se a imposição de papéis gerando desconforto institucional em um ambiente que busca conformar, silenciar e punir. A liberdade poética do teatro arrisca-se em transgredir a segurança. A própria natureza do teatro se desvia dos protocolos no manuseio de adereços e objetos cênicos, nas implicações afetivas e na coesão grupal do elenco. À guisa de conclusão são apontados os passos do artigo: conexão entre práticas cênicas e a aula invertida; referenciais teóricos; metodologia; discussões dos resultados; considerações finais valorando as cenas de coesão grupal, seus limites e possibilidades.

II. Objetivos

Desenvolver a coesão grupal entre socioeducandos promovendo a interação cênica; utilizar as artes cênicas como instrumento de expressão diante da perda do direito de ir e vir. A relação entre esses objetivos evidencia práticas pedagógicas em sintonia com os saberes que surgem no mundo das cenas.

III. Referencial teórico

O autor vive e se implica nas condições reais da internação deslocando a centralidade da aula para os socioeducandos que assumem a docência do processo teatral. Essa é a dinâmica da aula invertida: construção cênica compartilhada. Conforme as Diretrizes da Socioeducação (Distrito Federal, 2016), opera como uma estratégia que reorganiza tempos e espaços educativos. Na privação de liberdade, ao inverter a noção tradicional de autoridade em sala de aula, professor e socioeducandos exercitam o princípio da coautoria pedagógica da prática teatral atravessando as encruzilhadas do ensinar com o aprender.

A partir desse horizonte realiza-se uma incursão teórico-literária que articula Saviani, Moreno e Goffman com produções teatrais em privação de liberdade (Autor, 2020; Valdeci Moreira de Souza, 2024; Rufino, 2021; Concilio *et al*., 2024; Fiche e Narvaes, 2012; projetos de artes cênicas da UNIRIO, 2019; Narvaes e Concilio, 2018; Artes da cena atrás das grades, Urdimento, 2020; Observatório de práticas artísticas no cárcere, UDESC, 2016). A análise do estado da arte dessas produções acadêmicas carrega uma desigualdade político-epistêmica no modo como situa o campo do teatro: a recorrência constante ao sistema prisional, a disputa por visibilidade e reconhecimento.

Daí, a pertinência do estudo destacar essas produções e propor um debate situando-se no território epistêmico da criticidade. Não apenas constatar uma bibliografia, mas interrogar razões e efeitos

nas artes cênicas diferenciando-a como estética e pedagogia de natureza e identidade socioeducativa.

Esse conjunto de referências foca na cena como prática de resistência. O artigo reivindica, então, um campo intencional, crítico e político nas produções contemporâneas em artes cênicas. Tal reivindicação é posicionamento: a socioeducação não é prisão. Por isso que a prioridade da internação é a gestão pedagógica. A literatura bibliográfica é objeto de análise crítica da transposição dos procedimentos prisionais. A pedagogia do teatro confronta, tensiona e supera essa transposição subvertendo tais dispositivos e fortalecendo o lugar do diálogo com base empírica e estética.

O referencial teórico desse estudo descortina Saviani, Moreno e Goffman em um triplo tensionamento no campo das artes cênicas em privação de liberdade. Não indica choque casual ou impasse, mas confronto entre teorias e práticas cênicas, bem como a problematização de eixos conceituais: Saviani sustenta uma práxis social mediada; Moreno (2014), acentua uma atitude de inflexão no sociodrama como drama social das periferias manifestada em Valdeci Moreira de Souza (2024) e Rufino (2021); e Goffman (2007) demonstrando que os papéis prescritos para esses adolescentes na internação sequestram suas subjetividades formando as tecnologias da carreira moral - ferramentas de segurança que fabricam e produzem um sujeito despido de sua identidade.

Do ponto de vista da sociologia das artes cênicas, esses papéis revelam corporeidades sentenciadas: cabeça baixa, braços para trás, ombros encolhidos – performance estético-disciplinar das posturas, dos rituais de revista e dos procedimentos de contenção. Esses protocolos articulam-se às práticas cênicas institucionais que regulam como é viver, estar sob custódia, movimentar-se em privação de liberdade sem direito a circulação. Opera-se, assim, as tecnologias da carreira moral que se tornam visíveis nas expressões coreográficas do controle e nas dramaturgias do constrangimento, performadas pelos adolescentes.

Goffman (2007) analisa a internação socioeducativa como uma instituição de confinamento: administração da conduta, controle das

interações, vigilância do cotidiano. Enquadra-se, nessas instituições, um agrupamento de sujeitos marcados ou classificados como perigosos e de potencial ameaça. Embora um ambiente desse modo ofereça escassas alternativas de autonomia, como nos ensina Freire (2019), as performances estético-disciplinares surgem como uma 'contra-representação' indicando atravessamentos, aberturas e diálogos. Segundo Goffman (2007), são práticas de resistência preservando uma parte do eu contra o processo de institucionalização que anula a subjetividade dos adolescentes reduzindo-os a prontuários ou objetos numéricos. Essas contra-representações não encenam desfechos, mas trazem para o palco os papéis dos sujeitos institucionalizados - especialistas, professores, gestores, agentes e socioeducandos. Conforme o Autor (2020), Narvaes (2018) e Concilio et al. (2024), efetiva-se, por conseguinte, as fraturas da presença cênica na instituição.

A cena teatral intervém nesse ponto expondo o que é silenciado. Tal movimento tece relações com Dermeval Saviani especialmente na mediação, intencionalidade e ação pedagógica. Se o corpo de profissionais da unidade não é formado no processo de sua ação pedagógica, essa mediação reproduz a lógica disciplinar da penitenciária como horizonte único. Saviani (2015) embasa a dinâmica da aula invertida pela crítica às desigualdades, aplicando-a em um contexto-limite, onde a escola é pressionada por contenções jurídicas e de segurança. Nesse cenário, a aula invertida com o teatro abre brechas para os adolescentes assumirem papéis na criação cênica.

Ao situar Moreno (2014) na ação dramática categoriza-se um conceito: o drama social das periferias enquanto epistemologia da criação cênica que se compõe a partir de leituras estético-pedagógicas e crítico-políticas ressignificando esses papéis. Trata-se de uma dramaturgia que nasce do trauma da perda do direito de ir e vir, atravessada pelo desejo de sonhar e reinventar-se. Ela se inscreve nas tramas sociocênicas que, na percepção do autor, é o conjunto de relações performadas de presença e pertencimento - narrativas de si e processos de conscientização estética e política.

A articulação dos três eixos ou do triplo tensionamento com os demais autores evidencia ainda maior explicitação teórica. Saviani situa o historicismo crítico em um ambiente limitado por lógicas punitivas interagindo com as experiências da UNIRIO (2019) na aula invertida com o teatro. Moreno manifesta um movimento epistemológico: o sociodrama se transforma em drama social das periferias, uma das contribuições mais originais do artigo afirmando a cena como memória, corporeidade política e insurgência. Goffman distingue um contraponto: o espelho crítico do teatro como realidade da internação. Essa escolha teórica faz dialogarmos com Fiche e Narvaes (2012) e Concilio et al. (2024), que reconhecem o teatro como território para os adolescentes ocuparem seus papéis e lugares na cena, carregando corporeidades e vozes. A relevância teórica reside, na preservação das divergências assegurando uma densidade original e inédita.

Considerando as discussões atuais das artes cênicas fomenta-se provocações e questionamentos: a pedagogia crítica, submetida aos condicionantes da privação de liberdade, reinterpretaria suas categorias fundantes – prática social inicial, problematização, instrumentalização, conscientização e prática social final? Quais os limites da espontaneidade na privação de liberdade? Em que medida o teatro como contra-representação confrontaria a lógica do risco? Quais as distinções conceituais e políticas de um teatro em privação de liberdade para o teatro convencional? Que contribuições singulares as artes cênicas oferecem para a socioeducação? Em conformidade com os objetivos da ABRACE, que visam o desenvolvimento da pesquisa em artes cênicas, a matéria deste estudo situa-se na esfera das pedagogias do teatro enquanto práxis crítica junto com produções teatrais que reposicionam os limites tradicionais do fazer artístico - a cena não é adorno institucional e o itinerário criativo se torna uma atitude política.

Nessa perspectiva, o teatro intervem no cotidiano como escuta qualificada evidenciando a não neutralidade – Saviani (intencionalidade), Moreno (ação dramática) e Goffman (instituição total). Coloca-se esse delineamento teórico nas brechas

que o teatro rompe: uma zona de colisão dramática em um palco de disputas reais. Observa-se que os adolescentes demonstram posturas corporais da internação - cabeça baixa, braços para trás e ombros encolhidos - com pouca ou nenhuma interação. O desafio é intervir promovendo um teatro de coesão grupal com a estratégia da aula invertida.

O autor, inserindo-se nas cenas expande conceitualmente Moreno (2014) e Goffman (2007). Sobretudo, quando percebe o que a cena quer dizer e o que se vive. Importa, pois, acentuar, que a internação se distingue por engrenagens de contenção que moldam tempos, espaços e corpos. Emerge-se, não por acaso, uma aprendizagem com roteiros sem margem fixa. Dizendo com mais precisão: poéticas cênicas que rompem as grades da clausura. E, que, essas rupturas sirvam, oxalá, para se firmar um fazer cênico de caráter mediador, como propõe Moreno (2014) cultivando o diálogo e a escuta**.**

Na leitura de Goffman (2007), as cenas desses adolescentes situam-se em mundos reais - territórios e condições de vida. Moreno, por sua vez, traz o drama que pulsa no interior desses mundos reais – memórias e experiências. Ambos circunscrevem um campo singular para a epistemologia cênica: as quebradas e seus corre-loucos, bem como as dramatizações de afetos e desafeições que carregam rupturas de vínculos e possíveis recomposições no corpo, nas tramas da cena. No campo empírico do estudo, destaca-se o eixo temático 5 na medida em que se alinha a essa forma de fazer teatro: a reelaboração crítica da concepção de Moreno (2014) diante de vidas precarizadas pelas violências em interlocução com as inquietações de Goffman (2007) e as contribuições pedagógicas de Saviani (2015). É no entrelaçamento dessas encruzilhadas que se delineia a metodologia adotada.

IV. Metodologia

Inicia-se essa seção do artigo contextualizando o local onde está sendo desenvolvido o estudo, na UIBRA/DF (Unidade de

Internação Socioeducativa de Brazlândia), localizada na periferia do Distrito Federal. É neste local onde se realizam as práticas de resistência cênica. Abriga cinquenta e cinco adolescentes que levam uma vida formalmente administrada. Todos participam voluntariamente da oficina de teatro em um ambiente performado pelo autor na biblioteca da unidade. São apreciadas as cenas de oito adolescentes privados de liberdade. Destaca-se que as informações utilizadas são de natureza secundária obtidas da análise de conteúdo de uma oficina de artes cênicas em coesão grupal utilizando a aula invertida com o teatro. Os participantes não serão identificados preservando suas expressões.

A oficina de artes cênicas estrutura-se em etapas metodológicas de três cenas distribuídas ao longo de cinco encontros de 50 minutos, divididos em 2 blocos temáticos. O primeiro bloco com a cena de aprisionamento (1º encontro) propõe jogos de coesão grupal e contato com a linguagem cênica por meio de atividades de relacionamento de grupo, aquecimento coletivo e formação de vínculos, culminando nas encenações de acusação e julgamento.

O segundo bloco compreende o 2º e o 3º encontros, é voltado para o contato consigo e construção do personagem, criação coletiva e interpretação, trazendo duas cenas de liberdade com situações cênicas de enfrentamento e superação. Entre o 4º e 5º encontro, exercitam a improvisação teatral e cenas com a aula invertida - o professor assume o papel de um adolescente enquanto outro conduz a direção e a docência em teatro. Ao final avalia-se a vivência grupal. Segue um roteiro de uma pedagogia do teatro na socioeducação.

Pedagogia teatral na socioeducação como prática de resistência cênica

Etapas	**Encontros Cena-tema**	**Estratégias pedagógicas**	**Concepções**
	1º Aproximação e vínculo. Cena de aprisionamento	Jogos de coesão grupal: aquecimento/relacionamento. Encenação da acusação e julgamento.	Saviani (problematização) Moreno (aquecimento e vínculo grupal)

	2º Construção do personagem. Cena de liberdade I	Criação coletiva: descoberta do corpo; movimento expressivo; caracterização dos papéis na interpretação cênica.	Moreno: sociodrama - expressão do drama interno; Goffman: papéis sociais na cena.
	3º Superação e reconhecimento. Cena de liberdade II	Construção de dramaturgias periféricas: cenas de enfrentamento, superação e criação identitária.	Saviani: pedagogia emancipatória; Goffman: performance social
	4º Vivência com aula invertida. Improvisações e encenação	Inversão de papéis: os socioeducandos dirigem as cenas; o autor interpreta um socioeducando.	Saviani: criticidade; Goffman: o papel e o eu; Moreno: espontaneidade
	5º Avaliação crítica. Apresentação cênica e debates	Compartilhamento de cenas: debate coletivo e escuta mútua. Avaliação das vivências em grupo.	Moreno: catarse coletiva/interior; Saviani: reflexão e emancipação.

Fonte: o autor.

A metodologia concebe um teatro aberto que incorpora as restrições da internação. As práticas cênicas tornam-se, diante do exposto, resistentes porque o processo criador além de vivenciado diante dos agentes responsáveis pela vigilância, passa a ser considerado uma atividade de risco eminente para a segurança. O teatro transforma a vigilância em presença. Essa transformação convida à expressão corporal, à audição coletiva e a criação de dramaturgias provocando deslocamentos na lógica disciplinar e no silêncio obrigatório.

V. Resultados e discussão

Analisa-se, para efeito de discussão de resultado, dois conteúdos cênicos. Não se identificam os sujeitos preservando a confidencialidade de suas expressões, modos de ver o mundo e a realidade, de acordo com a figura 1.

Figura: 1. Cada quebrada uma lei.



Fonte: o autor.

Verifica-se, neste primeiro quadro-cênico o ator nos "corre" e andanças contorcidas e sinuosas. Trata-se de uma cena que traz o conflito dramático: vivências cotidianas marcadas por encruzilhadas tortuosas, onde o corpo é um labirinto dos dramas periféricos. O campo temático da cena constitui uma fonte expressiva para compreender as origens de classe, como na fala cênico-poética do Socioeducando 1 ao interpretar seu personagem, inspirado na canção "Fórmula mágica da paz", dos Racionais MC's (1994): "*cada quebrada uma quebrada, cada quebrada uma lei, ensinamento da favela eu sempre respeitei!*"

Considerando Moreno, esses adolescentes interpretam conteúdos afetivos - as cicatrizes da exclusão, as perdas e a supressão de suas vozes - que ganham expressividade no compartilhamento das cenas. É no lugar das quebras que estão os seus corres. E, na sociologia do sujeito em Goffman**,** são os protagonistas desses corres. Rompem com papéis estigmatizados e encenam outras versões do eu. Portanto, a linguagem corporal dos

personagens que se revezam nas cenas é um script cênico das periferias. Tem-se, consequentemente, uma contraestética da resistência, como indica a figura 2.

Figura 2. Aula invertida com o teatro.



Fonte: o autor.

Percebe-se que essa contraestética propõe uma pedagogia teatral que deseja aprender saberes, linguagens e sentidos trazidos às cenas de um território político. E porque construir uma contraestética na análise dos resultados da proposta teatral? Porque a práxis da resistência cênica se enraíza em vivências de potência insurgente. Consolida-se, assim, uma estética da ruptura: a verdade sentida é um acontecimento vivido. Na dinâmica cênica, a contraestética incorpora as intercorrências imprevisíveis da internação – os dispositivos de vigilância, os monitoramentos de risco eminente, os ruídos entre a licenciosidade e a não permissão da segurança. A comunicação tensiona descompassos entre o que se planeja e o que efetivamente se realiza.

Por isso, a estética dessas práticas cênicas privilegia a comunicação protagonizando linguagens e desestabilizando pedagogias hegemônicas. Uma forma de fazer teatro ressignifica as estratégias das metodologias ativas com a aula invertida:

invertendo-se papéis entre professor e socioeducandos exercita-se a auto-observação – ver-se em ação e construção de personagens. O objetivo é apreciar as artes cênicas como ferramentas de diálogo e criação de sentidos frente as encruzilhadas diárias que atravessam os tempos, espaços, corpos e vozes de adolescentes. Desenvolve-se dinâmicas de coesão grupal visando uma aprendizagem colaborativa, de autoria e protagonismo juvenil. Todo esse processo criador da aula invertida com teatro desencadeia aprendizagens ativas na oficina de artes cênicas. As práticas teatrais nesses contextos restritivos desenvolvem jogos de coesão grupal com cenas de aprisionamento, liberdade e geracionalidade.

VI. Conclusão

A experiência socioeducativa com a aula invertida em uma oficina de teatro revela o sentimento descobrindo-se nas expressões cênicas. Os adolescentes, mesmo privados de liberdade, manifestaram, na versão de Susan Sontag (2013), sentimentos como conteúdos da sensibilidade humana. A vivência com esses sentimentos torna possível aprendizagens de situações vividas em papéis cênicos. Como síntese crítica dos resultados propõe-se a inserção da oficina na jornada sociopedagógica da internação valorizando o teatro como convivência, expressão e vínculo. Enquanto instrumento de comunicação e mediação cultural, recomenda-se uma atitude interdisciplinar com as diferentes áreas da Secretaria de Justiça/SEJUS e Secretaria de Educação/SEDF.

Ao retomar a problemática que motivou este artigo - como possibilitar aos adolescentes a coesão grupal, se eles constantemente estão de cabeça baixa e braços para trás - refletimos sobre os limites e enfrentamentos no percurso. Entre essas limitações identificam-se as restrições nas internações, as estruturas de encarceramento e a necessidadde de metodologias teatrais. Os possíveis desdobramentos deste estudo suscitam de forma não conclusiva, a técnica da aula invertida com o teatro

indicando a abertura de novas perguntas e escutas sensíveis: o que pode emergir do adolescente? Como se reposicionam no jogo cênico da aula invertida? Em uma oficina de artes cênicas é possível, então, construir uma pedagogia teatral na socioeducação. Tal concepção se apoia em estratégias cênicas ativas, destacando: a capacidade do socioeducando-ator de criar suas próprias leituras de mundo (GOFFMAN, 2007); vínculos narrativos entre os enredos de vida e encenações mediadas por inferências (MORENO, 2014).

Essa pedagogia se organiza nas travessias: brechas, quebradas e rupturas entre papéis que se invertem e enredos que se cruzam. A liberdade passa a ser imagina e sentida, mesmo, provisoriamente, no gesto cênico. As relações dialogam com o insurgente. O fazer cênico traduz escrituras dramatúrgicas: Moreno (2014), é atualizado para drama social; e a representação do sujeito de Goffman (2007) se torna performance do eu exclamado e contido. Nesse encontro, a pedagogia do teatro se transforma em presença de corpo inteiro.

Referências

ARAÚJO, José Carlos Souza**. Da metodologia ativa à metodologia participativa**. Curitiba: CRV, 2017.

ARTES da cena atrás das grades. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 39, dez. 2020. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/issue/view/788. Acesso em: 22 fev. 2026.

CONCILIO, Vicente; CARDOSO, Amanda Dalsenter; SANTOS, Guilherme Augusto Nunes dos; SOUZA, Pedro Henrique Vieira de. Teatro e Prisão: infiltrações das artes cênicas em espaços de vigilância. **Revista de Estudos Culturais da UESB**, [s. l.], n. 30, 2024. Disponível em: periodicos2.uesb.br. Acesso em: 2 jan. 2026.

DESGRANGES, Flávio. Ação cultural e ação artística: territórios movediços. In: PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros; VELOSO, Verônica

(org.). **Pedagogia das artes cênicas**: múltiplos olhares. São Paulo: ECA-USP, 2022. p. 28-48. (Coleção PPGAC ECA USP 40 anos, v. 7).

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Pedagógicas de Escolarização na Socioeducação. Brasília: 2016.

EVARISTO, Conceição. **Escrevivência**: a escrita de nós. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FICHE, Natália Ribeiro; NARVAES, Viviane. Programa de Extensão Cultura na Prisão**.** Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORENO, Jacob Levy. **Fundamentos do Psicodrama**. SP: Ágora, 2014.

NARVAES, Viviane; CONCILIO, Vicente (org.). **Observatório de Práticas Artísticas no Cárcere e em Espaços de Privação de Liberdade.** Rio de Janeiro: UNIRIO; Florianópolis: UDESC, 2018.

PORTEIRO, Tiago Mora. **Práticas Artísticas Participativas e Pedagogia do Atuar e Agir**. In: CRUVINEL, Tiago; CONCILIO, Vicente (org.). Pedagogia das Artes Cênicas: atuar e agir. Curitiba: Editora CRV, 2019.

RACIONAIS MC'S (org**.** e autor) **Fórmula Mágica da Paz**. In: Sobrevivendo no Inferno. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. Lado A, Faixa 2.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de pedagogia crítica: marxismo e educação em debate, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SONTAG, Suzan. **Diante da dor dos outros**. SP: Companhia das Letras, 2013.

SOUZA, José Nildo de. Narrativas e Teatralidades de Jovens em Conflito com a Lei. 2020. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SOUZA, Valdeci Moreira de. **Poéticas da cena periférica**. Florianópolis: Editora UDESC, 2024.

SOUZA, Valdeci Moreira de. Espaço semente**:** o teatro comunitário como agente transformador na periferia. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes), Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (UDESC). Centro de Artes, Design e Moda. Projeto de extensão: Pedagogia das Artes Cênicas e Processos de Criação. Coordenador: Vicente Concilio. Florianópolis: UDESC, [2016]. Disponível em: [URL do documento, se houver]. Acesso em: 2 jan. 2026.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Projetos de Artes Cênicas**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019.

EXISTÊNCIA EM EXPANSÃO:
práticas emancipatórias no ensino do teatro

Luciana Tosta

Contexto

Muitos aspectos são relevantes para tratarmos de práticas emancipatórias. Neste texto, abordarei o potencial emancipador destas, quando inseridas no Ensino do Teatro, no que concerne aos temas tabus e histórias narradas por professores/as, no âmbito de uma pesquisa que aborda o conceito *Poéticas dos Possíveis* (Tosta, 2024): que reflete sobre este potencial nas aulas de Teatro na escola. Nessa mirada, a emancipação se orienta pela Teoria Crítica (Adorno, 2020) e, poéticas e possíveis, em termos genealógicos da cultura ocidental, originam-se no pensamento do filósofo grego Aristóteles (Aristóteles, 1964, 2011).

Por *Poéticas* entende-se os fazeres, as técnicas, as formas. Os *possíveis* são os *espaços-entre* que podem existir, e resistir, em uma aula de Teatro. É ficção com conteúdo da realidade; é personagem com um corpo presente, que sente, que pensa, que fala e, finalmente, decide e age. O espaço cênico pode propiciar o entendimento do equilíbrio entre o risco e a segurança. Um lugar onde fantasias se realizam e, desta forma, angústias e dores podem ser aliviadas. Onde as coisas do mundo podem ser ressignificadas com o exercício do pensamento crítico e da criatividade, contribuindo na construção de subjetividades e afetos, para o fortalecimento da autonomia e efetivação de um projeto emancipatório de sociedade.

É na dinâmica destes *espaços-entre*, que se manifestam por intermédio das *poéticas,* que emana o potencial emancipador. O lugar do faz-de-conta, do vir a ser, do como se fosse, que pode

retornar à vida social, também à íntima, com o vigor necessário às lutas políticas pelo estado de bem-estar democrático.

Emancipação, no horizonte de Adorno (2020), é uma das faces da *Bildung*[1], a outra é a adaptação. Em uma escola com ideais democráticos, a emancipação precisa superar a adaptação, ou seja, a preocupação deveria ser a de desenvolver o pensamento crítico - como parte do processo de construção da autonomia - para que, desta forma, os/as estudantes possam questionar os modelos pré-determinados na busca da transformação social. Em Adorno é fundamental a consciência de que emancipação é o mesmo que racionalidade, "sempre é simultaneamente uma comprovação da realidade, e esta envolve continuamente um movimento de adaptação" (Adorno, 2020, p.156). Portanto, tensões e contradições constituem a *Bildung*.

Os/As personagens desta experiência foram sete professores/as de Teatro da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, que foram divididos/as em três Rodas de Conversa com, aproximadamente, duas horas cada. Nestas, eles/as dialogaram sobre o potencial emancipador da atividade teatral na escola. Estes encontros ocorreram na ocasião da investigação para a minha tese (Tosta, 2024), entre janeiro de 2022 e julho de 2023. Como pesquisadora, ao promover as Rodas, fiz intervenções pontuais e me mantive aberta às contingências do campo. Outra Rodas, com ex-alunos/as, que fizeram Teatro na Educação Básica, foram realizadas, contudo, não farão parte do escopo do presente texto.

Os nomes fictícios dados aos/as professores/as correspondem a personagens de dramaturgias de autores consagrados na história do teatro. As vozes docentes, têm interseção com a minha voz como professora-pesquisadora. Alegrias e dificuldades. Amor e dor.

[1] Na Alemanha *Bildung* significa educação e formação cultural (Adorno, 2020).

Potencial emancipador e temas tabus

Durante as Rodas de Conversa, não foi estabelecido um significado para o conceito de emancipação. Portanto, os/as participantes expuseram livremente suas apreensões.

O "professor Revolução"[2], ao falar das interfaces entre o Ensino do Teatro e seu potencial emancipador, disse estimular os/as alunos/as a pensar "fora dessa coisa linear, o que é gratificante e enriquecedor, mesmo com as mazelas da educação". Segundo o "professor Édipo"[3], no fazer teatral está implícito deixar o aluno criar com liberdade, pois "trabalhar com processos criativos já emancipa". Liberdade e emancipação estão conectadas. Ele conta a experiência de um aluno que, para ler o texto teatral desejado, pediu apoio a outro professor. Afirma que a "emancipação está ligada a essa liberdade, com limites, com sins e nãos[4], porque liberdade não é só sim. O fazer teatral provoca isso". Outro aspecto levantado pelo "professor Édipo" é o de que, nas improvisações, o/a aluno/a representa um personagem que não é ele/a, mas pode trazer elementos de sua vida. É emancipador "conhecer-se no outro e o outro em si. Isso é mágico e fundamental no nosso trabalho".

O "professor Revolução" associa a construção emancipatória ao reconhecimento e libertação de cada voz diante do "microfone imaginário". Primeiro ficam perdidos/as, "não acostumados a ter a voz amplificada. Isso vai pro [sic] dia a dia: autonomia, coragem de criticar, falar, de não ser marionete". O professor cita um exemplo vivido na escola, quando alunos/as sofreram opressões de docentes e da equipe gestora. Estimulados/as a pensar fora da caixa, se posicionaram: "Agora é minha vez de falar". Isso ultrapassa o ambiente escolar, impacta a constituição de subjetividades,

[2] O nome foi inspirado no título da peça "Revolução na América do Sul" de Augusto Boal.

[3] "Édipo Rei" é a tragédia grega de Ésquilo, e o mito no qual Freud mergulhou para conceituar o Complexo de Édipo.

[4] O professor se refere, indiretamente, a peça didática de Bertolt Brecht "Aquele que diz sim, aquele que diz não".

fortalece a postura crítica. Em seguida, o "professor Revolução" ressalta o poder da fala e da consciência, especialmente entre os mais vulneráveis, que parecem presas fáceis nas mãos do sistema. A Arte provoca imaginação, pensamento, voz; isso desenvolve autonomia, protagonismo e coragem para dizer: "Calma aí seu policial, o senhor está agindo de forma errada". O/a aluno/a percebe que existem leis a serem acionadas.

O "professor Édipo" corrobora e diz que é emancipador fazer com que o indivíduo vá para a rua pensando por si. É preciso saber se posicionar, seja diante do/a professor/a, do pai, do pastor ou do padre. É importante que cada um tenha consciência do seu poder de decisão. Para o "professor Revolução", emancipação é essa liberdade consciente, o entendimento de que temos responsabilidades.

Outro aspecto trazido pelo "professor Édipo" foi a construção do gosto. Ele exemplifica com a resistência dos/as alunos/as em ouvir música clássica: "Por que você não gosta? Já ouviu? Topa ouvir?". São perguntas que provocam pensamentos autônomos. É necessário que o/a professor/a também se coloque na escuta do que eles/as trazem e querem. A reflexão é o início da mudança, "para que o/a aluno/a perceba o quanto a educação pode ser transformadora".

O "professor Galileu Galilei"[5] relaciona emancipação ao conceito de Hannah Arendt, a "banalidade do mal" (1999):

> as pessoas estão tão passivas que só cumprem ordens, não quero um aluno que apenas obedeça. A potência emancipatória está na criatividade e no pensamento não colonizado. É preciso descolonizar o pensamento de quem detém o saber, ou corre-se o risco de reproduzir uma cultura opressora.

O "professor Galileu Galilei" menciona o contexto da pandemia, que evidenciou a alienação, com parte da população negando a vacina, dizendo que a Terra é plana, que Deus cura. A análise maniqueísta empobrece: "Não há um sim e um não

[5] Galileu Galilei é uma peça de Brecht que narra a audácia do famoso e histórico astrônomo.

dialéticos, com argumentos mobilizadores". O diálogo, aberto e respeitoso com o pensamento divergente, é motor de emancipação. Para reforçar o caráter dialógico de uma formação emancipadora, o "professor Revolução" agradece: "Amanhã vou dar aula e essa conversa vai reverberar". Professores/as emancipadores/as estão abertos a aprender nas contingências da vida. Assim, as Rodas de Conversa, além de instrumento de pesquisa, tiveram um caráter formativo.

O "professor Zumbi"[6] entende que "práticas pedagógicas que envolvam produção cognitiva são essenciais à emancipação". Parece se referir ao pensamento crítico-estético como habilidade emancipadora. Cita um texto de Roland Barthes (2011) que distingue narrativa, texto teórico e discurso: "Eles ficam muito tempo juntos, tem interseções enormes, mas nem sempre", e exemplifica, "Um filme que você leva quatro minutos só com uma câmera no mar. É uma experiência narrativa cognitiva, estética. Não é político, não se sabe o sentido discursivo primeiro". Propicia uma vivência sensorial, que abre canais perceptivos e leva a outros entendimentos, tem "uma dimensão ética e política, que não despreza a experiência estética e a produção de algo cognitivo, como um pensamento".

Quanto aos conteúdos transversais — temas políticos, econômicos e comportamentais sempre presentes, mesmo que subliminarmente —, são muitas vezes considerados tabus nas escolas. Uma educação emancipadora exige que sejam abordados: é preciso "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 1994, p.225).

A "professora Santa Joana"[7] aborda um ponto polêmico que torna professores/as alvos de ataques político-partidários. No Brasil, tivemos quatro anos de um governo neofascista, alimentado

[6] "Arena conta Zumbi" foi um espetáculo antológico escrito e dirigido por Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri. Conta a história do escravo fugitivo que se tornou o líder do resistente Quilombo dos Palmares.

[7] Personagem da peça "A Santa Joana dos Matadouros" de Bertolt Brecht, na qual o dramaturgo escancara, com pitadas de uma poesia ácida, a luta de classes na crise do capitalismo.

pelo neoliberalismo, que ainda mantêm seus tentáculos política e economicamente no congresso e na sociedade. Antes da polarização, que vem trazendo a luta de classes para o centro da cena, a "professora Santa Joana" achava antiético dar sua opinião política em sala, para não influenciar os alunos/as. Contudo, "com o massacre à Educação, à ciência e aos professores", concluiu que falar é fundamental. Posicionar-se não é doutrinar, mas combater o retrocesso, a barbárie. É resistir: "Mostrar diversos lados da moeda é uma exigência ética". Ela reforça a importância do diálogo com os alunos sobre temas atuais.

O "professor Édipo" menciona que, durante o governo de extrema-direita de Bolsonaro, houve dificuldades em sala devido à vigilância e à divergência ideológica. Ressalta nosso lugar como trabalhadores/as. No pós-pandemia, ele morava próximo ao Ministério da Guerra, onde acampavam "patriotas" pedindo a volta da ditadura em nome da democracia — um contrassenso. Sobre o questionamento das eleições de 2022, afirma: "Parece que alguém está pensando por eles; é inacreditável considerar isso normal, que isso é bom".

A "professora Mãe Coragem"[8] comenta a pandemia e o retorno triste ao trabalho após tantas mortes. Atuando em escolas de comunidades carentes, encontrou uma em que a equipe era "um pouco mais tolerável e tolerante" e havia criado um grupo de teatro, façanha nada fácil nesse sistema. Mas, na volta ao presencial, o "cenário era totalmente diferente, decadente". Regressão. Sentiu-se desmotivada e responsabiliza o sistema: "Injusto, cruel, desumano". Na contramão de um processo emancipatório.

A "professora Santa Joana" relata que, além das questões ambientais, passou a abordar a problemática dos preconceitos em cena. Assuntos vividos pelos/as alunos/as precisam ser tratados pela escola, pois geram traumas, doenças e até mortes. Um exemplo

[8] "Mãe Coragem" é título e personagem de uma peça de Brecht que se passa na situação limite de uma guerra e uma mãe precisa fazer duras escolhas para manter os filhos vivos.

foi o debate sobre gênero. Após falar sobre sexualidade, alguns pais se queixaram, e a direção liberou os/as alunos/as para não assistirem às aulas sobre o tema. A "professora Santa Joana" se frustrou, pois mais da metade saiu: "Precisavam prestar contas aos pais e à direção".

Contudo, os que ficaram disseram ser essencial conversar sobre o tema e fazer as cenas, pois em casa não havia esse espaço. Em outros momentos, ela já abordara sobre sexualidade sem reação dos pais, o que talvez tenha mudado "com o aumento do número de evangélicos nas escolas. A educação está sendo vigiada. Acham que levamos pro [sic] caminho errado quando só promovemos discussões".

Diante da premência de um tema, uma atitude emancipadora é agir para avançar no debate. Ela propôs um desafio: uma cena com um personagem homossexual. Os alunos pensaram em como expressar isso. Alguém sugeriu o uso de um casaco rosa. O aluno resistiu, mas foi convencido: "É personagem!" Após, a professora propôs um Teatro Invisível[9]: os alunos circulariam pela escola com casacos rosa, "No fim, só um desceu com o casaco e fez a performance" — sem a presença da professora, mas depois lhe deram retorno.

Isso foi há quase dez anos. Curiosamente, quem mais expressou preconceito foram as meninas. Foram ouvidas frases como: "Virou florzinha?". A coordenadora apresentou a experiência na pós-graduação. A "professora Santa Joana" considera importante "sair da sala, também mostrar cenas em outros espaços. Isso se vincula ao Teatro do Oprimido". Expandir. Ampliar os limites. Criar conexões entre sala e mundo, na práxis pedagógica. O "professor Revolução" reforça esta ideia ao falar da importância que dá, na sua prática docente cotidiana, em participar de projetos fora da escola com os/as alunos/as.

O "professor Zumbi" menciona, como impedimento à emancipação, a mudança de comportamento na transição para o

[9] Técnica do Teatro do Oprimido, um grupo de teatro criado por Augusto Boal que continua ativo mesmo após a sua morte.

segundo segmento do Ensino Fundamental com "a chegada de alunos de outras regiões e o aumento dos casos de violência contra professores/as". A "professora Mãe Coragem" diz ter dificuldades com crianças menores, não se sente "preparada para os problemas que trazem". Porém, ao conversar com o "professor Zumbi" e por ter se tornado mãe recentemente, começou a repensar essa postura.

Falar das crianças traz de novo o tema sexualidade. O "professor Zumbi" comenta como elas o questionam sobre sua homossexualidade com gentileza: "Tio, você tem filho? Ah, você é tipo aqueles homens que não tem filho?". Ele reflete: "Como assim não tem filho, estéril? Nunca fiz esse teste". Essa abordagem leve vem de uma posição elaborada. Viu e viveu situações graves. Relata uma em que viu um professor de Educação Física, em Criciúma, Santa Catarina, "ser pendurado pelo ânus num poste. Isso foi em 93, impactou muito. Naquela época, não tinha nenhuma politização". Conta que, na turma deste professor, que era assumidamente gay, havia dois alunos que resolveram assumir suas homoafetividades para as famílias. Embora o professor não tivesse nenhuma relação com os alunos, "os pais pagaram uma pessoa para encher ele de soco e pendurar". O "professor Zumbi" ouvia, as pessoas do seu círculo, falarem daquela história como uma coisa natural, como se não tivesse "horror neste gesto". Ao entrar na Educação, pensou: "Vou falar para um aluno se assumir, mas vou estar na casa dele quando ele apanhar?". Por ter vivido agressões, sempre sentiu mais liberdade para discutir política com adultos. Na sua opinião, com adolescentes, temas como sexualidade são mais facilmente tratados por mulheres heterossexuais.

O "professor Zumbi" ainda trouxe outro tema espinhoso que vinha perseguindo os/as professores/as, que é a demonização de expoentes intelectuais da Educação, por uma extrema-direita que adentrou certas religiões e as tornou lugares de doutrinação da ideologia neoliberal, que se mantém através da alienação das consciências. Ele havia produzido um vídeo sobre letramento racial com os/as alunos/as, com textos de Paulo Freire. Um pai, que tinha elogiado o vídeo, depois retirou o filho da aula por pressão da

igreja, que viu "doutrinação". O professor planejava uma rede de citações em um minidocumentário sobre Clarice Lispector, mas desanimou: "A prefeitura faz isso com a gente".

As Rodas evidenciaram a polissemia do conceito de emancipação, sua importância e dificuldades de concretização. Assim como, expuseram a relevância da discussão sobre temas tabus nas aulas de Teatro e na comunidade escolar.

Histórias emancipadoras e descolonização do pensamento

Nas quatro cartas que Paulo Freire escreveu, aos animadores dos Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe, consta a frase "A luta continua. A vitória é nossa" (Freire, 1987, p.136). Drama significa *eu luto*, porque não existe passividade possível em quem atua. Assim como não existe neutralidade na docência. Se omitir. Fantasiar véus que mascaram as realidades. Reproduzir as opressões como ação ingênua. São práticas autoritárias. O exercício da cidadania está na ação coletiva consciente. Autonomia e emancipação.

Na primeira carta, o educador popular orienta que as sugestões dadas são para serem assumidas com atitude crítica, não como um receituário ou como algo sem importância que pode ser descartado com facilidade. Freire chama os animadores de "educadores-educandos do nosso Povo" - sempre reiterando o protagonismo do povo e a dialética do ensino/aprendizagem - e os convoca para pensar as práticas com o povo, para juntos, irem descobrindo os caminhos para a reconstrução da sociedade, "de acordo com os princípios políticos que norteiam" (Freire, 1987, p.137). E acrescenta,

> É a militância correta a que nos vai ensinando também que só na unidade, na disciplina e no trabalho com o Povo nos tornamos educadores coerentes com a opção revolucionária que proclamamos (Freire, 1987, p.138).

Desta maneira, a ideia de transmitir algum conhecimento, ou mostrar o caminho certo a ser seguido, ou qualquer outra didática *top-down*, não seria uma opção emancipatória: "A questão fundamental não é a de simplesmente dizer que devemos ser diferentes do professor colonial, mas a de termos uma prática consciente e totalmente oposta a dele" (Freire, 1987, p. 139). Sem a posição elitista de achar que vai salvar alguém da ignorância. O principal mecanismo para fazer essa engrenagem funcionar é o diálogo.

Um aspecto crucial que o/a educador/a popular deve ter em mente, segundo Paulo Freire, é a consciência do papel das forças produtivas, que precisam ser reorientadas em sua utilização, para a reconstrução social. É necessário que os/as professores/as aprendam a ler a realidade do povo para poder debater em sala de aula; "Não lhe cabe manipular os educandos nem tampouco deixá-los entregues a si mesmos. Nem dirigismo, nem espontaneísmo" (Freire, 1987, p 147). Na segunda carta, Freire põe a discussão no patamar da nossa atualidade histórica, quando diz que não podemos

> perder de vista o esforço enorme em que estamos envolvidos – o da reconstrução do nosso país, o da criação de uma sociedade sem exploradores nem explorados. Não se cria uma tal sociedade a não ser que se lute muito. A sociedade nova não aparece por milagre. Ela aparece se nós a criarmos e, para criá-la, temos de continuar, com força e decisão, e transformar revolucionariamente a velha sociedade que ainda temos. (Freire, 1987, p.162).

A citação pode expressar o sonho cristão do *homem novo* e do Reino de Deus ou o sonho marxista de constituição do proletariado em classe e da conquista do poder político deste, da abolição da propriedade privada burguesa, pertencente a poucos, e da derrubada de sua supremacia. Marx e Engels colocam da seguinte forma:

> Em lugar da antiga sociedade burguesa, com suas classes e antagonismos de classes, surge uma associação na qual o livre

> desenvolvimento de cada um é a condição para o livre desenvolvimento de todos" (Marx, 2017, p.41).

Isso significa que todos merecem as mesmas oportunidades e serão valorizados por suas realizações. Equidade. Portanto, descolonizar o pensamento é, antes de tudo, entender a opressão imposta pelo colonizador e estar disponível para aprender o conhecimento do campesino, dos ribeirinhos, dos povos originários, das pessoas que vivem nas favelas, da ancestralidade do povo preto escravizado - que nos constitui, embora sejam todos/as historicamente invisibilizados.

Uma variedade de histórias que podemos considerar emancipadoras foram narradas pelos/as professores/as.

O "professor Galileu Galilei" lembrou que se recusou a acatar um pedido para que ele aprovasse, para o Ensino Médio, um aluno do nono ano que não comparecia às aulas de Teatro. O aluno foi então colocado em recuperação. No primeiro dia, o aluno chegou bastante chateado, com raiva, e o "professor Galileu Galilei" lhe disse: "Eu fiz questão que você viesse para recuperação, primeiro porque eu te quero bem e eu quero que você pense numa coisa muito importante, que é o compromisso com você mesmo". E continuou: "Se você falhar com você, vão ter consequências. O trabalho que a gente vai fazer aqui pretende falar sobre isso". O texto escolhido foi "Dois perdidos em uma noite suja" (2012) do dramaturgo Plínio Marcos[10], o "professor Galileu Galilei" "queria que ele se identificasse com o personagem que tá [sic] perdido". Ao final da recuperação o aluno estava muito empolgado e pediu para que as cenas trabalhadas fossem apresentadas. "Qual a razão do teatro senão o encontro com o público?". Foi aprovado porque mostrou-se compromissado, foi além das dificuldades imediatas de sua vida.

[10] Plinio Marcos (1935-1999) é considerado um dos maiores dramaturgos brasileiros, também foi contista, colunista e escreveu para crianças. Em suas peças contextualizou a vida nos presídios, no submundo da prostituição e de pessoas em situações de vulnerabilidade social. Teve suas peças censuradas e foi considerado um artista "maldito".

Como em uma artesania, a "professora Santa Joana" vê como emancipador o trabalho de formiguinha que faz. Viu alunos/as tímidos no sexto ano se tornarem protagonistas no oitavo, nono ano. Ela própria lutou contra a timidez. Quando um/a aluno/a, antes figurante, aceita fazer um personagem, isso a deixa "superfeliz" e conclui: "Então eu vejo que isso é possível".

A professora conta uma situação da pandemia em que numa turma, só uma aluna participava das aulas virtuais, abrindo câmera, microfone e fazendo os exercícios. Tímida, a ausência dos/as colegas parecia libertá-la. Realizaram exercícios tradicionais, como o *jogo de espelho*, e a aluna foi se desenvolvendo. A professora também testou metodologias online para depois aplicar no coletivo. Essas práticas são pesquisas em ação. Embora mudanças nos/as alunos/as sejam difíceis de perceber de imediato, lampejos gratificantes acontecem.

Durante as aulas remotas na pandemia, a "professora Santa Joana" se surpreendeu com alunos/as dramaturgos/as, que escreveram "cenas maravilhosas", reverberando no ano seguinte, em outra turma. O "professor Édipo" também teve boas experiências incentivando a escrita. De uma proposta de jogo, "surgiu um texto tão lindo de uma aluna, que já foi montado várias vezes, dentro e fora da escola. E ela achava que não era capaz de criar nada".

A "professora Santa Joana" narrou a ida da sua turma ao teatro para assistir uma peça sobre João Cândido, o Almirante Negro, no Teatro João Caetano, RJ. Assistiram ao espetáculo, participaram da roda de conversa, fizeram perguntas e quiseram voltar para ver de novo. Alguns estavam com o/a responsável, outros não. A professora conseguiu mais convites com a produção. Assim, constrói-se autonomia e criam-se hábitos culturais saudáveis que dinamizam nosso olhar estético, divertem, fazem refletir sobre o mundo e nossas vidas, dando sensação de pertencimento e apropriação do Patrimônio Histórico-Cultural que é o Teatro.

O "professor Galileu Galilei" fala da perspectiva de uma Educação das Sensibilidades, que acolhe, escuta, dialoga e faz pensar. Contou, que naquele mesmo dia, ele havia estado na

comemoração dos vinte e cinco anos do Teatro na Prisão[11], e quando estava indo embora um detento lhe disse: "Educa as crianças para não precisar castigar os adultos". O "professor Galileu" segue dizendo que é um desafio trabalhar nas escolas, porque a criança chega abandonada, "está sendo violentada em casa, ela chega sofrendo assédios sexuais, sofrendo vários tipos de violência". Os/as professores/as de Teatro tem "a bagagem de acolhimento". Assim, "fazer sentir e pensar, pensar e sentir, as duas coisas juntas", é uma dinâmica que está inscrita nas suas aulas e, implicitamente, nos fazeres da linguagem teatral.

Para o "professor Revolução", quando o conhecimento é produzido em uma micro cena, se evidencia a proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2011)[12]; a valorização do fazer, do apreciar e do contextualizar, "isso é muito importante, você não sai o mesmo". O professor acha "o maior barato" os depoimentos dos/as alunos/as sobre a superação da timidez e o desenvolvimento da visão crítica, reflexiva, que o Teatro provoca.

O "professor Édipo" traz o assunto da dialética entre ensinar e aprender ao falar de seu aprendizado como professor-aluno; formador em permanente formação. Disse ter vários ex-alunos/as que optaram profissionalmente pela área de Teatro. Contou das "coisas horríveis" que cometia e o quanto amadureceu como docente com a reflexão de tais erros. O professor narra o episódio quando era estagiário e assistente de direção de um professor no Sesc, quando achava que o palco era um espaço sagrado, e uma aluna chegou atrasada. Os/As alunos/as já faziam o exercício, ela se juntou, ele a mandou parar — "olha que absurdo! (...) porque não tinha participado da introdução que eu, *o professor*, dei para a

[11] O projeto de *Extensão Teatro na Prisão* nasceu na UNIRIO em 2012, e existe até hoje. Disponível em: https://www.unirio.br/cla/escoladeteatro/extensao/programa-cultura-na-prisao# Acesso em: 24 fev, 2024.

[12] A Proposta Triangular foi teorizada por Ana Mae Barbosa para designar a ênfase que o Ensino das Artes deveria ter na "interrelação entre o fazer, a leitura da obra de Arte e a contextualização histórica, social, antropológica e/ou estética da obra" (Barbosa, 2011, p.17).

turma". O "professor Édipo" se arrependeu da atitude, que depois considerou autoritária. A aluna, que fora internada desde os oito anos até a idade adulta em um orfanato, foi vista chorando no banheiro depois da aula.

O "professor Édipo", na sua autorreflexão, entendeu que se desconstruir faz parte do processo formativo do sujeito e do docente, que somos formadores de quem vai seguir carreira e de quem não vai seguir, "porque o teatro é bom para deixar as pessoas mais humanas, mais sensíveis".

Outra situação importante, na formação docente do "professor Édipo", aconteceu quando trabalhou com uma aluna cadeirante numa turma de inclusão. Ele conduzia uma atividade baseada no jogo *Morto-vivo*, chamado por ele de *Anão-gigante*, em que, ao comando, os alunos deveriam abaixar ou levantar. Na hora da cadeirante ir, o professor se sentiu constrangido: "Não tive na universidade disciplina que falasse de inclusão, de pessoas com deficiência". Ele deixou a menina jogar e ela resolveu. Ao ouvir os comandos, simplesmente levantava ou abaixava os braços. O "professor Édipo" disse que aprendeu muito com aquela situação, com aquela aluna, porque se colocou aberto, disponível.

> A gente precisa desse espaço para completar nossa formação no dia a dia da sala. Assim como dar espaço para o aluno se expressar e resolver problemas, para não achar que temos todas as soluções.

O "professor Galileu Galilei" reforça a ideia de que nem os professores/as, nem os/as alunos/as, devem sair da aula como entraram. É preciso que todos sejamos provocados: "Você tá [sic] chegando atrasado na minha aula todos os dias. O que tá [sic] acontecendo? Você acha que se eu chegar atrasado no meu trabalho, aqui na escola, eu vou ter problemas?". Sobre disciplina, acrescentou:

> Artaud fala no "Teatro e seu duplo" (2006), que a questão da crueldade é a disciplina, o teatro não é um oba-oba, não é bagunça.

> Ele tem uma objetividade. É um campo de conhecimento próprio que tem uma conexão com outros campos de conhecimento que cria um rizoma. Poxa, a gente pode ir para outros campos de conhecimento a partir do teatro? Com certeza é uma ferramenta, mas é também uma caixinha de tesouro. Então eu vejo que o poder do teatro está na liberdade, está na democracia e tá [sic] na capacidade de estar o tempo todo contextualizando as situações para entender que o teatro faz pensar, porque você diz sim, porque você diz não.

A "professora Santa Joana" narra, do ponto de vista da sua formação, o quanto ser professora da rede pública de ensino do Rio de Janeiro lhe acrescentou. Lembra que veio de uma família que só não morou na favela porque a mãe sublocava quartos da casa para pagar o aluguel. Foi a única da família com bolsa de estudos em colégio particular. Conta que colegas do colégio foram na casa dela por causa de um show na Apoteose, que ficava perto. Eles se espantaram por não ter extensão telefônica: "As questões de classe, por mais que estivessem na minha cara, eu não percebia. Anos depois entendi". Na mesma época, foi à casa de uma colega de turma na Avenida Vieira Souto/Ipanema, área nobre carioca, onde havia um Picasso na parede que ela nem reparou: "Eu só comecei a perceber essas coisas trabalhando no município; em Paciência; na Pavuna; nesses bairros distantes; com pessoas de comunidade. Foi aí que comecei a ver as diferenças".

A heterogeneidade de contextos, classes e comportamentos nos/as alunos/as da rede é cheia de disparates. Tem de tudo, desde escola da zona sul, onde a maioria mora na favela, à escola modelo da zona norte. A "professora Santa Joana" pontua este aspecto ao falar de sua trajetória emancipadora.

Compara duas escolas onde trabalhou que, embora próximas, um abismo social as separava. Uma fica no Rio Comprido, próxima ao túnel Santa Bárbara, que liga parte empobrecida da cidade à zona sul. A outra é em Botafogo, bairro nobre. Em ambas, havia alunos de comunidades: morros de São Carlos, Turano, Santa Marta e Vidigal. Os/as alunos/as do Rio Comprido pareciam de

cidadezinha do interior, não tinham a vivência dos/as do outro lado do túnel, era uma "diferença imensa. Então, acho que o município me trouxe uma visão mais social, mais humanista". Diz ter aprendido com as vivências dos/as alunos/as, principalmente do EJA[13]: "Vivência sofrida, vivência daqueles que vêm lá do Nordeste. Foi essencial".

Existência em expansão.

Expectativas

Nas Rodas de Conversa, por intermédio das falas docentes, foram elencadas diversas possibilidades do potencial emancipador do Ensino do Teatro se manifestar. Em resumo: na liberdade inscrita no ato de criar; no pensamento não linear/crítico/complexo; no entendimento do sim e do não dialéticos; no falar de si/do outro/do mundo; na organização das ideias; no desenvolvimento da imaginação; na conscientização de direitos e deveres; na força da racionalidade argumentativa; no momento de fazer escolhas, tomar posição, agir; no comprometimento com o grupo; na compreensão de como se constrói o gosto; na libertação do pensamento colonizado; na utilização do método filosófico da refutação para refletir melhor; na ação coletiva constituída de um caráter dialógico; no exercício de uma disponibilidade para mudanças/flexibilidade; no desenvolvimento cognitivo e do pensamento crítico-estético; na capacidade de representar personagens e se reconhecer no/a outro/a, possibilitando a produção de comportamentos generosos e sentimentos de empatia.

No tocante aos temas tabus, os/as professores/as se posicionaram de acordo ao entendimento de que as aulas de Teatro configuram um espaço com potencial para se trabalhar diferentes contextos, assim como para fazer pesquisas historiográficas sobre temas como LGBTQIAPN+, político-partidários, raça, classe social, hierarquias e autoritarismos, a destruição e o recomeço após a

[13] Educação de Jovens e Adultos.

pandemia Covid-19, preconceitos, fundamentalismo religioso, os perigos de uma politização imediatista, a demonização da intelectualidade progressista pelos extremistas e o sistema opressor que desestimula a docência. Outro importante aspecto levantado foi sobre a atitude do/a professor/a de saber que está também aprendendo enquanto ensina e de que é o/a primeiro/a a ter que descolonizar o pensamento.

Foi interessante perceber o quanto as histórias vividas pelos/as sujeitos-docentes são emancipadoras na medida em que refletem atitudes pedagógicas como práticas-cotidianas, que se somam aos exercícios-práticos específicos da epistemologia do Teatro, para uma formação ética, estética e política. Por meio das práticas teatrais emancipatórias, as existências humanas podem, não somente resistir aos retrocessos, como expandir seus universos, ao criar espaços de convivência no seio da diversidade, no respeito ambiental e na justiça social: nos limites de suas tensões e contradições.

A emancipação se constrói em um processo movido por pequenas mudanças feitas no cotidiano. No fortalecimento das subjetividades e da autonomia, até o momento da transformação das estruturas de forma a garantir a democracia, as liberdades, a justiça e a paz em uma dimensão sustentável. Aqui se defende a tese de que são as práticas diárias e a (re)criação de poéticas nas aulas de Teatro que, na perspectiva do *Poéticas dos Possíveis*, deixam à vista os *espaços entre*, que possibilitam (re)pensar as coisas do mundo na ficção de um espaço permissivo, que problematiza nosso universo interior e suas manifestações no drama e na luta.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Editora: Paz e Terra, 2020.

ARENDT, Hanna. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARISTÓTELES. **A Política**. Tradução: Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

ARISTÓTELES**. Arte Retórica e Arte Poética**. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 1964.

ARTAUD, Antonin. **O Teatro e Seu Duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. *et al*. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARTHES, Roland. **Introdução à Análise estrutural da narrativa**. Tradução de Maria Zélia Barbosa. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas:** magia e técnica, arte e política. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

MARCOS, Plínio. Dois perdidos numa noite suja. **In: MAGALDI, Sábato (Org.) Melhor teatro.** São Paulo: Global, 2012, p. 35-63.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich; LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Manifesto Comunista; Teses de abril**. Tradução: Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2017.

TOSTA, Luciana. **Poéticas dos Possíveis:** o potencial emancipador das aulas de Teatro na escola. 2024. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

POVOAR A ESCOLA COM TEATRO: trieiros de um professor-artista da educação básica ao ensino superior

Luiz Eduardo Rodrigues Gasperin

Para chegar...

> Depois que os mares dividiram os continentes/ Quis ver terras diferentes/ Eu pensei: Vou procurar/ Um mundo novo/ Lá depois do horizonte/ Levo a rede balançante/ Pra no sol me espreguiçar/ Eu atraquei/ Num porto muito seguro/ Céu azul, paz e ar puro/ Botei as pernas pro ar/ Logo sonhei/ Que estava no paraíso/ Onde nem era preciso/ Dormir para se sonhar/ Sou Pataxó/ Sou Xavante e Cariri/ Ianomani, sou Tupi/ Guarani, sou Carajá/ Sou Pankararu/ Carijó, Tupinajé/ Potiguar, sou Caeté/ Ful-ni-o, Tupinambá (Nobrega, 1997).

Antônio Nobrega[1], artista da cena e investigador do corpo em jogo nas brincadeiras, cantos e danças brasileiras, inspira esta escritura e anuncia, por meio da chegança, os saberes populares que atravessam minha prática docente, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Ao longo de quase duas décadas, atuei como professor de Arte/Teatro em diferentes territórios da escola pública e privada, no interior de Minas Gerais e Mato Grosso do Sul. Conheci escolas grandes, com árvores, grama e sombra abundante; outras, de concreto e grades, com muros altos e corredores estreitos. Transitei por salas superlotadas, em turnos regulares e integrais; por espaços ora tomados por pinturas e grafites, ora marcados pela rigidez dos tons cinza e branco. Entre carteiras enfileiradas ou empilhadas, fui reinventando, dia após dia, minha prática pedagógica e artística. Porque, nesse longo percurso, minhas propostas foram sendo redesenhadas, moldadas

[1] Site para maiores informações de Nóbrega: https://acervoantonionobrega .com.br. Acesso em 18 de julho de 2025.

pela escuta, atravessadas por contextos diversos, repletas de inquietações.

E é dessas inquietações que se mobiliza o pensamento que agora compartilho. O nó deste trabalho reside na problemática da incongruência estrutural entre o tempo-espaço do fazer teatral, em sua dimensão processual e decolonial (cujos pilares são o processo, a criação coletiva, a corporalidade e o risco artístico-pedagógico), e a arquitetura colonial da escola moderna (caracterizada pela fragmentação, padronização e rigidez curricular). Tal tensão impõe desafios éticos, estéticos e políticos à prática docente em Teatro. Parafraseando Carminda Mendes André (2008), lanço, portanto, as perguntas que me acompanham como faróis trêmulos, e que enquadram o desafio pedagógico-político da nossa área:

Seria a escola, tal como está posta, um lugar possível para o teatro? O sistema educacional (com sua estrutura física padronizada, seus currículos engessados e sua lógica legalista) acolhe a arte ou apenas a tolera como adorno? O tempo escolar, fragmentado e cronometrado, comporta o tempo da escuta, do jogo, da criação coletiva? Os recursos (materiais, espaciais e humanos) são suficientes para experiências teatrais que afirmem o direito ao sensível? É possível fazer teatro em salas superlotadas, em pátios cimentados, com tantos ruídos e urgências? A professora de teatro tem liberdade para performar sua pedagogia como arte viva? Ou espera-se dela apenas a reprodução de conteúdos, o cumprimento de metas e cronogramas? Haveria espaço, na escola pública, para uma prática artística que seja também gesto político? Seria possível que crianças e adolescentes (muitas vezes silenciados, racializados e marginalizados) se vissem como criadores, como autores de mundos?

A escola reconhece os saberes populares como conhecimentos legítimos? Ou os mantém à margem, exóticos, folclorizados, invisibilizados? É responsabilidade apenas do teatro cumprir as

Leis 11.645/2008[2] e 14.926/2024[3]? Ou toda a escola deveria ser atravessada por essas narrativas fundantes? Será que o teatro que praticamos é, de fato, antirracista, anticapacitista e decolonial? Ou ainda carrega, mesmo sem querer, os moldes de um cânone disfarçado de inovação? Pode o teatro na escola pode assumir a dimensão do griot[4], ser roda, terreiro e encruzilhada? Pode ele, curar e provocar, rir e desobedecer, dançar e tensionar, criar mundos outros?

Não se tem a pretensão de oferecer respostas taxativas, tampouco de aprisionar estas questões em certezas definitivas. Contudo, a contribuição teórica deste trabalho reside na análise e na partilha dos "trieiros" (caminhos) que emergem no enfrentamento dessa problemática. O estudo evidencia como a prática do professor-artista atua como um gesto de resistência e reinvenção frente às forças que limitam a experiência escolar. Prefiro, assim, deixar as perguntas me moverem, me atravessarem e me deslocarem, sustentando a convicção de que o ato de questionar, neste contexto, já se configura como um ato pedagógico e político. É nesse movimento, sempre em aberto, que reinvento trajetos, escuto silêncios, esboço outras aulas e aceito que, no teatro e na escola, viver a dúvida também é criar.

---

[2] Altera a Lei 10.639, de 2003, para ampliar a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo da educação básica brasileira.

[3] Altera a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/1999), para assegurar a atenção às mudanças climáticas, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidade a desastres socioambientais, no âmbito da educação ambiental.

[4] O termo griot refere-se a pessoas que, em diversas sociedades da África Ocidental, exercem a função social de guardiãs da memória coletiva, responsáveis pela transmissão oral de histórias, genealogias, mitos, saberes e acontecimentos por meio da palavra falada, do canto e da performance. Neste texto, a referência ao griot não é empregada como metáfora genérica, nem como lugar ou objeto, mas como alusão à centralidade da tradição oral enquanto forma legítima de produção, preservação e circulação de conhecimentos. Tal perspectiva reconhece a oralidade como epistemologia viva, fundamental para a constituição de práticas pedagógicas que valorizam a memória, o corpo, a escuta e a coletividade, em diálogo com saberes afro-indígenas e populares.

E é também resistir. Porque essas perguntas, antes de tudo, mobilizaram práticas. Germinaram no chão da escola de educação básica, entre o calor do concreto e os ruídos das infâncias e adolescências. E hoje, seguem se derramando na universidade, quando acompanho a formação de futuras professoras, nas disciplinas voltadas às abordagens metodológicas do ensino de teatro e nos estágios supervisionados na escola. Carrego essas inquietações como patuás, não para indicar verdades, mas para proteger o desejo de seguir traçando "trieiros". Patuás que me lembram que o ensino de teatro é feito de presença, risco, escuta e entrega.

Na universidade, vejo estudantes que, como eu um dia, atravessam os caminhos da escola de corpo inteiro. Este texto nasce do desejo de partilhar os vestígios dessa caminhada: trajetos de chão batido abertos pela escuta, pela criação e pela persistência. Povoar a escola com teatro é o gesto que me move, e este capítulo é uma tentativa de dizer com palavras aquilo que tantas vezes só se compreende ao fazer.

Ensinar teatro na escola é também colecionar patuás: perguntas que não cessam, silêncios que provocam, memórias que aquecem e dúvidas que sustentam. Não se trata de oferecer respostas, mas de seguir criando, com as outras, em roda. Se cada aula foi um "trieiro" aberto no concreto da escola, que cada formação seja também travessia, sopro e reexistência. Que o teatro, mesmo diante das ruínas, siga nos permitindo (em plena contramão do mundo) escutar, brincar, resistir e sonhar.

Aprender a aprender teatro: o corpo em criação coletiva

A prática pedagógica no ensino de teatro pressupõe uma relação indissociável entre ensinar e aprender, parafraseando Freire (1996) ensinar inexiste sem aprender e vice-versa. No território do teatro, essa reciprocidade se intensifica, uma vez que o aprendizado artístico não se limita à transmissão de conteúdos ou à repetição de abordagens metodológicas, mas se realiza na escuta sensível, no jogo, na presença e na experimentação coletiva.

A sala de aula de teatro, nesse sentido, configura-se como espaço-tempo de criação compartilhada, onde o corpo é convocado a sentir, imaginar e significar em relação com o outro.

Nos primeiros anos de minha docência, encontrei em Olga Reverbel uma referência fundamental. Suas obras *Jogos teatrais na escola – atividades globais de expressão* (1996), *Um caminho do teatro na escola* (1997) e *Oficina de teatro* (2002) acompanharam minha formação inicial e fundamentaram muitas das práticas que desenvolvi em sala. O primeiro contato com esses livros ocorreu ainda na adolescência, por meio dos acervos que minha mãe e minha tia, ambas pedagogas, adquiriam em congressos e cursos de formação continuada na capital Campo Grande/MS. Atuando em contextos diversos, da educação infantil ao ensino informal, em escolas do campo e da cidade, elas me transmitiram, por palavras e gestos, um profundo compromisso com o ofício docente, mesmo diante das adversidades.

Na introdução do livro *Um caminho do teatro na escola*, Reverbel propõe: "Vamos jogar o jogo, como fazem as crianças. Se não der certo, recomeçamos..." (Reverbel, 1997, p. 15). Essa frase ressoa como uma convocação para que o ensino de teatro se sustente na confiança no jogo, na liberdade para errar e recomeçar, na valorização do brincar como motor de criação e aprendizagem. Trata-se de uma pedagogia que aposta na espontaneidade e na escuta, e que antecipa, de modo sensível, os princípios que hoje reconheço nas pedagogias decoloniais, especialmente no que se refere ao direito à experimentação, à presença e à invenção de outros modos de estar juntos na escola.

Um exemplo dessa abordagem é o exercício *Caminhada, expressando sentimentos e sensações*, no qual os corpos em deslocamento são convidados a explorar diferentes estados afetivos e qualidades de movimento.

> Trabalhe com toda a classe nessa atividade. Organize grupos de seis alunos. Um grupo de cada vez caminha normalmente pela sala. A partir das propostas apresentadas, os alunos procuram expressar os

> sentimentos e sensações solicitados. Em seguida, voltam a caminhar com o rosto descontraído. Foco do debate – os alunos demonstraram os sentimentos e sensações propostos? Observação – os grupos que não atuam devem observar os que estão em cena, para participar do debate. Com crianças menores, nesta atividade devem ser desenvolvidas somente as sensações de frio, calor, sede, fome etc (Reverbel, 1996, p. 65).

O exercício convida o corpo à escuta de suas próprias percepções e afetos, ao mesmo tempo em que instaura, no grupo, um espaço de criação partilhada e de elaboração coletiva da experiência sensível. Cada caminhada, ao ser atravessada por estados emocionais e sensações concretas, torna-se um gesto de presença, carregado de sentido, poeticidade e possibilidade de reinvenção.

Ao longo dos anos, propus essa atividade em diferentes contextos e com distintas faixas etárias: crianças pequenas, adolescentes e adultos. Em cada grupo, o exercício se atualizava, revelando modos singulares de estar no espaço e de partilhar experiências por meio do corpo. Com os pequenos, por exemplo, os gestos emergiam ainda impregnados de brincadeira e descoberta das próprias sensações. Dizia o eu-professor: "você acabou de chupar uma bacia com cinco limões"; "comeu um cacho de bananas"; "precisa ir ao banheiro". Com adolescentes, os gestos tornavam-se ensaios de subjetividade, revelando tensões, desejos, estados de humor e até silêncios. O eu-professor investia nos olhares dos participantes, que buscavam nos outros sinais de aprovação ou os utilizavam como medida para regular a intensidade da própria entrega. Com adultos, muitas vezes, o caminhar se convertia em: "você caminha por uma praia deserta"; "revê alguém que há muito não via".

O que me chama atenção, a cada realização, é como o corpo, mesmo em silêncio, diz. As sensações inicialmente propostas por Olga Reverbel, como fome, frio, alegria, raiva, entre outras, são um bom ponto de partida para a compreensão da proposta, e vale a

pena investir, no início, nessas instruções mais diretas. Mas também é possível, e necessário, ressignificar e transgredir a prática instrutiva, incorporando complexidades e trocas com as realidades locais, por exemplo, culturais, políticas, éticas. Tais sensações não são meramente representadas: elas atravessam os gestos, contaminam o ambiente e fazem emergir um saber em ato, que se constitui no e pelo jogo. Há, nesse processo, uma sabedoria do corpo que não se deixa capturar por palavras ou teorias prévias, mas que se manifesta na ação, na partilha, na escuta entre quem propõe e quem joga.

Nesse sentido, o(a) professor(a) ocupa um lugar de acolhimento e atenção, para além da condução. Cabe-lhe criar as condições para que o jogo aconteça, escutar os movimentos que emergem e nomeá-los junto ao grupo, sem impor sentidos prévios. Trata-se de uma pedagogia que aposta no improviso como método e no afeto como mediador. O saber é tecido no entre — entre corpos, gestos, olhares e sensações. Um saber que só se sustenta porque é relacional e provisório, como todo jogo que se reinventa a cada vez que é jogado.

Essa proposta, trazida aqui como exemplo, foi recorrente em minha prática com crianças, adolescentes e adultos nos espaços escolares que ocupei. Ao longo do tempo, essas experiências foram se expandindo à medida que eu conhecia outras abordagens: o jogo teatral; os jogos dramáticos, com influências das tradições francesa e inglesa; as práticas do Teatro do Oprimido; as ações performativas; o Drama; e, mais recentemente, o reencontro com os jogos e brincadeiras das culturas afro-indígenas. Esses referenciais vêm alimentando um fazer docente atento às condições concretas da escola pública e, ao mesmo tempo, disposto a subvertê-las.

Ainda que este recorte evidencie um eixo específico do trabalho, centrado na escuta sensível do corpo em jogo, nas proposições de Olga Reverbel e nos atravessamentos afetivos que emergem a partir de exercícios simples, é importante destacar que ele não esgota o conjunto de práticas que venho desenvolvendo. Outras abordagens serão retomadas e adensadas ao longo deste

texto, compondo um mosaico de experiências pedagógicas que se constroem na diversidade, no deslocamento e no entrelaçamento de saberes.

Mesmo diante das limitações estruturais, como salas superlotadas, ausência de espaços adequados e ambientes atravessados por ruídos, demandas e precariedades, o teatro pode resistir e reinventar o cotidiano escolar. A prática teatral, quando mediada pela escuta, pela presença e pela abertura à diferença, pode se instalar mesmo entre cadeiras empilhadas ou na falta de recursos materiais. O espaço cênico se desloca: está no corpo da aluna, no canto da escola, no gesto que se repete e se transforma. A aula torna-se experiência.

Nesse contexto, pensar o ensino de teatro sob uma perspectiva decolonial implica reconhecer e valorizar os modos de saber que emergem da prática, do corpo, da oralidade, da coletividade e da escuta. Implica também resistir à homogeneização de metodologias e currículos que desconsideram as histórias, cosmologias e afetividades dos sujeitos que habitam a escola. Trata-se, portanto, de uma pedagogia comprometida com a invenção de outros modos de aprender e ensinar. Modos que escapam ao formato hegemônico da escola ocidental moderna e que reconhecem, no jogo, no corpo e no encontro, possibilidades legítimas de produção de conhecimento.

Aprender a aprender teatro: a estrutura dramática no jogo

Durante o ser professor-artista, uma abordagem que constantemente me acompanha é o jogo teatral proposto por Viola Spolin, que organiza a improvisação por meio da estrutura dramática: Onde, Quem e O quê. Esses elementos orientam a improvisação, fornecendo contexto e direção para a ação, mas sempre deixando espaço para a inventividade e a liberdade do jogador. O Onde indica o lugar ou situação em que a ação ocorre, o Quem define quem está presente ou participando da cena, e o O quê propõe a ação ou interação que mobiliza. Em vez de estabelecer

regras rígidas ou soluções pré-determinadas, a estrutura incentiva a experimentação, a escuta sensível e a construção coletiva de sentido, permitindo que a intuição se manifeste no aqui e agora...

> A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelo privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa "simplesmente surgiu do nada" ou "fizemos a coisa certa sem pensar". Às vezes em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa "normal" transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constrito, ela está realmente aberta a aprender. O intuito só pode responder no imediato – no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento da espontaneidade (Spolin, 2005, p.3-4).

Para mim, o jogo teatral estruturado por Onde, Quem e O quê constitui um espaço de aprendizado vivo, no qual cada participante é chamado a experimentar, sentir e reagir de maneira autêntica e relacional. Ao levá-lo para a sala de aula, mesmo em ambientes com adversidades, percebo que provoca transformações inesperadas: os alunos se movimentam, improvisam e interagem com o espaço e entre si de maneiras que revelam atenção sensível e criatividade.

Mesmo em salas convencionais, cheias de cadeiras e mesas, a estrutura oferece caminhos para que o jogo aconteça. Os alunos exploram gestos, movimentos e interações, inventando soluções para se deslocar, ocupar o espaço e dialogar com os colegas. Cada improvisação torna-se um momento de aprendizado em que a intuição se manifesta naturalmente, guiada pelo engajamento e pela presença, transformando o ambiente escolar em cenário de descoberta coletiva.

Para conduzir os exercícios, recorro aos lembretes de Spolin (2005, p. 32-41), que considero orientações práticas para promover improvisação e aprendizado ativo. O lembrete 8 (p.33), que destaca

que “um grupo de indivíduos que atua, entre em acordo e compartilha, cria uma força e liberação de conhecimento que ultrapassa a contribuição de um único membro”, me guia a organizar a turma de modo que a colaboração e a atenção ao outro se tornem centrais. O lembrete 16 (p.34), que afirma que “a essência da improvisação é a transformação”, orienta minha condução, incentivando os alunos a reinventar cada situação, experimentando novas possibilidades de ação e relações inesperadas. O lembrete 39 (p.36), que diz que “a autodescoberta é o fundamento deste modo de trabalho”, reforça meu compromisso de criar espaço para que cada aluno perceba suas próprias respostas, gestos e decisões, tornando o processo de aprendizagem mais sensível e pessoal. Ainda levo comigo os lembretes 52 (p.37) “criatividade não é rearranjo, é transformação” e 94 (p.41) “ninguém conhece o resultado de um jogo até que se jogue”, como guias para valorizar o caráter emergente da improvisação, em que cada ação coletiva produz algo novo e imprevisível.

Pensar a estrutura do jogo teatral a partir de um viés decolonial exige revisitar práticas e transgredir modos cristalizados de ensinar e aprender. Ao longo do tempo, fui incorporando esse olhar às minhas experiências pedagógicas, buscando valorizar saberes, expressões e narrativas que emergem das culturas afro-indígenas e populares. Hoje, ao propor um cenário ou uma ação, incentivo os alunos a trazerem suas próprias referências, histórias e movimentos. Dessa forma, a improvisação deixa de ser apenas um exercício técnico e passa a constituir-se como espaço de reexistência, escuta e criação coletiva, no qual diferentes formas de conhecimento se encontram e se reconhecem.

Um exemplo concreto ocorreu em uma turma de ensino fundamental – anos iniciais, em uma escola pública da periferia urbana. Propus que os alunos criassem pequenas cenas a partir de histórias ou vivências de suas famílias e comunidades, deslocando o foco do repertório escolar canônico para as experiências cotidianas. Cada grupo escolheu o Onde (um quintal, uma praça ou uma rua), definiu o Quem (personagens reais ou imaginários) e

o O quê (uma ação ou situação a ser dramatizada). Esse procedimento, inspirado na estrutura proposta por Spolin, foi tensionado a partir de um viés decolonial, na medida em que abriu espaço para que memórias e narrativas afro-indígenas e populares emergissem como matéria legítima para o jogo teatral.

Mesmo em uma sala repleta de cadeiras e mesas, os alunos encontraram maneiras de se movimentar, inventar gestos, dialogar e incorporar sons, cantos e brincadeiras oriundos de seus contextos socioculturais. Nesse processo, percebi que um gesto ou ideia de um aluno desencadeava respostas inesperadas nos colegas, instaurando um movimento de invenção coletiva. Esse fluxo de ações e reações mobilizava não apenas a atenção ao outro, mas também a escuta sensível de formas de expressão frequentemente invisibilizadas nos currículos escolares.

Cada improvisação tornou-se, assim, mais do que uma atividade lúdica: constituiu-se como experiência estética e pedagógica, na qual corpo, mente e relações se articularam em um processo de reexistência. Esse movimento aproxima-se daquilo que Lugones (2008) denomina "práticas de resistência" frente à colonialidade de gênero, isto é, modos de agir que desobedecem às lógicas impostas pela modernidade/colonialidade e recriam possibilidades de existência. Ao acolher histórias, gestos e sonoridades invisibilizados, o jogo teatral se torna espaço de insurgência contra o que Lugones chama de "sistema moderno/colonial de gênero", que hierarquiza corpos, saberes e formas de vida.

Assim, mesmo em ambientes escolares desafiadores, o jogo teatral, estruturado por Onde, Quem e O quê e orientado pelos lembretes de Spolin, configura-se como instrumento potente de aprendizagem, criatividade, escuta, improvisação e colaboração. Ao mesmo tempo, abre espaço para a perspectiva decolonial, pois revisita e transgride lógicas hegemônicas, valorizando e reconhecendo múltiplas formas de saber presentes nas experiências dos alunos, transformando a sala de aula em um

espaço de criação coletiva, descoberta sensível e resistência às marcas da colonialidade.

Aprender a aprender teatro: a ficção

Meu contato com a abordagem do Drama se aprofundou inicialmente na Educação Infantil. Nesse contexto, a rotina pedagógica permitia um tempo alargado, menos fragmentado, no qual era possível sustentar processos que se desdobravam em episódios sucessivos, revisitados e transformados a cada encontro. Essa temporalidade expandida favorecia não apenas a continuidade, mas sobretudo a imersão das crianças na ficção e no jogo. Como destaca Wellington Menegaz

> o Drama não está interessado em representar uma história ou reproduzir estereótipos sobre determinado tema ou situação, o que ele busca é a imersão dos(as) participantes na experimentação teatral de uma situação que dialogue com a realidade e amplie a percepção das questões contidas no real (Menegaz, 2025, p. 7).

Essa afirmação ajuda a compreender como o tempo expandido da Educação Infantil favoreceu o trabalho com o Drama. A imersão de que fala Menegaz não se dá de forma imediata: ela exige disponibilidade, continuidade e abertura para que a ficção dialogue com a realidade das crianças. No tempo mais dilatado da rotina, era possível sustentar esse mergulho, permitindo que as experiências fossem se complexificando a cada episódio. Assim, a sala de aula se convertia em um espaço em que a imaginação infantil podia se entrelaçar com questões reais de seu cotidiano, ampliando a percepção das crianças sobre si mesmas e sobre o mundo que as cercava. Nesse tempo outro, o Drama se constituía como espaço privilegiado para que as crianças negociassem sentidos, inventassem mundos e se reconhecessem em narrativas partilhadas.

Posteriormente, essa experiência foi transposta, mais tarde, para turmas do 6º e 7º ano em uma escola pública, agora em

encontros semanais que variavam entre 50 e 100 minutos. A mudança de contexto impôs um desafio: o tempo mais delimitado exigiu condensar as propostas sem, contudo, renunciar à lógica processual do Drama, que se organiza pelas convenções do pré-texto, do contexto ficcional, dos episódios, da vivência de papéis e da presença do professor-personagem. Como lembra Cabral (2006, p. 15), o pré-texto "irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente". Assim, mesmo em intervalos mais restritos, foi possível sustentar processos em que cada episódio se ligava ao anterior e abria caminho para novas descobertas, mantendo viva a dimensão da criação coletiva.

Esse trânsito entre a Educação Infantil e os anos finais do Ensino Fundamental evidenciou que o Drama não se limita às condições temporais impostas pela escola, mas as reinventa. No tempo alargado da infância, ele se expande em brincadeiras e fabulações que prolongam o imaginário. No tempo reduzido dos anos posteriores, ele atua como fresta e respiro, uma possibilidade de subverter a rigidez da rotina escolar e instaurar espaços de invenção. É nesse ponto que o pensamento de Ailton Krenak se torna fundamental: ao propor que "talvez só a poesia nos faça suportar a ideia de que vamos desaparecer como espécie" (Krenak, 2019, p. 27), ele nos convida a compreender a imaginação como força vital de resistência. O Drama, nesse sentido, pode ser visto como prática que adia o fim do mundo na escola, pois cada episódio, por mais breve que seja, suspende a lógica da produtividade e abre espaço para a partilha de histórias, memórias e criações coletivas.

Ao transformar a sala de aula em um lugar onde diferentes tempos e saberes se encontram, o Drama reinscreve o cotidiano escolar na chave da esperança ativa, tal como propõe Krenak (2019, p. 31): "adiar o fim do mundo é adiar a perda da capacidade de imaginar outros modos de existir". Nesse gesto, a prática pedagógica se articula não apenas à aprendizagem teatral, mas

também a uma postura ética e estética de resistência frente às forças que limitam a experiência escolar.

As experiências vividas no âmbito do projeto *Partilhas Teatrais* (Hartmann; Gasperin, 2018) evidenciaram que transformar o espaço-tempo escolar requer deslocamentos que não se restringem à organização material, mas envolvem uma outra ética de relação. Ao colocar crianças e adultos em um mesmo plano de jogo — como na experiência em que o detetive Rintintin e a antropóloga Elizabeta conduziram as investigações sobre a lagarta Kurupeakê — instaurou-se uma prática em que a escuta sensível e a coautoria foram condições para a constituição da ficção. Como escrevem os autores: "ao realizar essa brincadeira provocamos as crianças e adultos, a perceber e conhecer com outro olhar, outra escuta, outra corporeidade" (Hartmann; Gasperin, 2018, p. 163).

Essa perspectiva coloca em evidência o protagonismo infantil, entendido não como uma concessão, mas como reconhecimento de que as crianças são produtoras de cultura (Cohn, 2005). Mais do que inserir a infância em estruturas já dadas, trata-se de abrir espaço para que suas vozes e gestos transgridam as fronteiras impostas pela colonialidade do saber e do ser. A abordagem do Drama, nesse sentido, torna-se prática decolonial porque desloca a lógica hierárquica da escola e legitima formas de conhecimento que emergem da imaginação, da oralidade, do corpo e das narrativas comunitárias.

Assim como Ailton Krenak (2019, p. 31) nos convida a "adiar o fim do mundo" através da capacidade de imaginar outros modos de existir, o Drama, quando vivido em diálogo com as crianças, opera como gesto de resistência e reinvenção. Cada processo se configura como oportunidade de desestabilizar padrões coloniais de ensino, afirmando a potência de outras epistemologias, afro-indígenas, populares, infantis, que sobrevivem e se renovam no espaço escolar.

Ao alinhar protagonismo infantil, abordagem do Drama e perspectiva decolonial, compreendo que a escola pode ser povoada por práticas de reexistência. Nelas, a criação coletiva não é apenas

recurso metodológico, mas forma de inscrever na pedagogia teatral a luta contra apagamentos históricos e a favor da pluralidade de mundos possíveis.

Da escola ao curso de licenciatura: continuidade e reinvenção

Atualmente, como docente na formação inicial de professores, na Licenciatura em Teatro da UNESPAR, sigo povoando o espaço universitário com os rastros da escola básica. A disciplina *Metodologia do Ensino do Teatro* é um desses territórios em que a experiência da escola retorna como memória viva e campo de reinvenção. Ali, partilho não apenas técnicas, mas histórias, inquietações, rastros e invenções que foram sendo forjados ao longo de quase duas décadas de chão escolar. O que trago para a universidade não é uma memória fixada, mas um saber em movimento, permeado por jogos, corpos, matrizes culturais brasileiras, drama e performance. Nesse espaço, a universidade não se distancia da escola: pelo contrário, abre-se a um diálogo em que os saberes escolares e comunitários reaparecem como matéria fértil para a formação docente.

É nesse entrecruzamento que buscamos, nos brinquedos tradicionais, nas festas populares, nos saberes de terreiro e nas pedagogias insurgentes (Rosa, 2019; Kambeba, 2020), a inspiração para repensar o ato de ensinar. Como formar professoras e professores que possam resistir às formas escolares rigidificadas? Como sustentar práticas que se abram ao risco, ao improviso, ao encantamento, ao inesperado? Essas perguntas, longe de serem apenas metodológicas, são éticas e políticas. Implicam reconhecer que a formação docente não pode se limitar à transmissão de conteúdos cristalizados, mas precisa abrir caminho para experiências educativas inventivas, enraizadas em epistemologias outras, aquelas que emergem da oralidade, da ancestralidade e das lutas comunitárias.

Nos diários de ideias, nos planos de aula inventados, nos relatos e discussões advindas dos estágios supervisionados, vejo

ecoar os "trieiros" da educação básica. Cada gesto pedagógico carrega em si a memória de salas superlotadas, pátios cimentados, escolas arborizadas ou atravessadas por muros altos. Carrega também as marcas das vozes e silêncios de crianças e adolescentes que insistem em brincar, rir, resistir e criar, mesmo quando a escola insiste em conter. Nesse sentido, a formação que buscamos não se reduz a técnicas ou metodologias prescritas, mas se enraíza na escuta, na presença e na relação viva com o mundo. Ensinar teatro, aqui, é também aprender com o que já circula nas infâncias, nas culturas populares, nos gestos de rua, nas memórias ancestrais que atravessam o cotidiano escolar.

Essa perspectiva implica tensionar a própria universidade. A formação inicial de professores de teatro não deve funcionar como um "degrau acima" da escola, mas como um espaço em que os limites escolares são revisitados, reinventados, desobedecidos. Por isso, trago comigo as perguntas que já me acompanharam no chão da educação básica: seria possível que o teatro universitário se mantivesse enraizado nas urgências da escola? Poderia a formação docente acolher, em vez de silenciar, os saberes populares? Como cultivar, no espaço universitário, práticas que se façam roda, griot, terreiro e encruzilhada?

A inspiração de Antônio Nóbrega, trazida pela chegança que abre esta escritura, ecoa também aqui: a universidade como lugar em que corpos e vozes diversas se encontram, em que memórias indígenas, negras e populares não são apenas estudadas, mas performadas, reexistidas. Nesse sentido, a docência universitária não é um ponto de chegada, mas de travessia. Uma travessia que carrega patuás: as perguntas sem resposta, os rastros da escola, os risos e silêncios dos estudantes, os cantos e jogos que insistem em sobreviver.

O gesto de ensinar teatro na licenciatura, portanto, não se reduz à preparação técnica ou ao domínio de conteúdos. Trata-se de cultivar um campo de formação que seja permeável à vida e à invenção, que se alimente das múltiplas epistemologias que habitam nosso território. Significa sustentar o risco e a

vulnerabilidade como dimensões pedagógicas, compreendendo que cada plano de aula, cada estágio, cada prática em sala é também uma forma de reinscrever mundos possíveis. Ensinar teatro, nesse horizonte, é um gesto de continuidade e reinvenção: continuidade dos rastros que vêm da escola básica, reinvenção das formas de aprender e ensinar no presente, para que a universidade não se torne um espaço apartado da vida, mas um lugar onde ela se expande.

Teatro como insistência e reinvenção

Chego ao fim deste percurso reafirmando o teatro como prática de insistência e reinvenção. Se na Educação Infantil encontrei o tempo alargado para experimentar o Drama em sua potência de ficção e de jogo, na escola básica reconheci a força do teatro em tensionar a rotina, criar brechas e instaurar mundos partilhados. Já na universidade, na formação inicial de professores, compreendo o desafio e a responsabilidade de sustentar essa chama, transbordando experiências, saberes e rastros que atravessam o chão da escola.

Povoar os espaços educativos com teatro é um ato de ousadia. Apresentar um campo de experiência em que a imaginação coletiva possa resistir às formas rigidificadas do ensino. Como folha que canta e cura (Rufino, 2021), o teatro convoca à escuta, ao risco e ao encantamento. Ele nos lembra que a educação é também invenção e que a escola pode ser território de liberdade.

Assim, os "trieiros" que percorri e sigo percorrendo como professor-artista se tecem de práticas miúdas e persistentes: uma roda de brincadeiras, uma cena improvisada, uma conversa com estudantes, um plano de aula reinventado. Pequenos gestos que, quando repetidos e cultivados, reconfiguram as relações pedagógicas e produzem espaços de vida mais sensíveis e coletivos.

Concluo reafirmando a imagem do jogo rapsódico (Santos, 2016): a sala de aula como terreiro, arena, festa e batalha. Cada encontro teatral carrega em si o poder de libertar gestos aprisionados, dar voz

a silêncios, despertar sonhos adormecidos. Que sigamos, então, em roda, em ginga, em poesia, insistindo na presença e reinventando, sempre, o modo de sermos juntos no mundo.

Na escola básica ou na universidade, o teatro pulsa como convite à presença, ao afeto e à escuta. Que sigamos, então, em roda, em ginga, em poesia.

Referências

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

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

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HARTMANN, Luciana; GASPERIN, Luiz Eduardo Rodrigues. Partilhas teatrais: experiências de drama com crianças. **Rascunhos – Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, v. 7, n. 2, p. 151-170, 2020. DOI: 10.14393/Rascunhos-v7n2a2020-11.

KAMBEBA, Márcia. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRUGLI, Ilo. **Poesia rasgada**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

LUGONES, María. **Colonialidad y género**. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 73-101, 2008.

MENEGAZ, Wellington. O Drama na educação básica: caminhos possíveis. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**,

Florianópolis, v. 2, n. 55, p. 1-18, ago. 2025. DOI: 10.5965/1414573102552025e0101

MENEGAZ, Wellington. **Teatro com adolescentes**: dentro e fora da escola. Curitiba: Prismas, 2016.

NÓBREGA, Antônio. **Na pancada do ganzá**. Recife: Brincante Produções, 1997.

NOGUEIRA, Márcia. **Teatro com meninos e meninas de rua**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

REVERBEL, Olga Garcia. **Oficina de teatro**. 4. ed. Porto Alegre: Kuarup, 2002.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um caminho do teatro na escola**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1997.

ROSA, Allan da. **Pedagoginga, autonomia e mocambagem**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ROSSETO, Robson; MENEGAZ, Wellington (orgs.). **Pedagogia das artes cênicas**: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos. São Carlos: Pedro & João, 2023.

RUFINO, Luiz. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SANTOS, Luís Carlos Rodrigues dos. **Jogos rapsódicos**: a música e a dança popular na aprendizagem das artes cênicas. 2016. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

QUESTÕES DA PSICANÁLISE PARA PENSAR A PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS CONTEMPORÂNEAS

Manoel Moacir Rocha Farias Júnior

Diversos pesquisadores apontam para uma constatação de que hoje vivemos um tempo em que cada vez mais estamos imersos numa cultura de resultados e performances de alto desempenho e competitividade, enquanto importantes laços sociais e de solidariedade se perdem. Vemos um neoliberalismo predatório na forma como habitamos o mundo e assistimos às mudanças climáticas, ou na intensiva flexibilização das relações trabalhistas, que nos levam a nos vendermos (e nos tratarmos) como empreendedores de nós mesmos, dentre outras questões emergentes.

A partir desse cenário, Fischer (2020) cunhou a expressão "realismo capitalista", para tentar nomear o esgotamento das relações e dos psiquismos, que não mais acreditariam em outras formas de vida. Ou seja, passamos a ver o mundo capitalista como imutável e natural. Seria preciso repensar esses laços e aqui apostamos no encontro entre a psicanálise, como teoria clínica e do social, e a pedagogia das artes cênicas contemporâneas, mais como espaço de criação de formas renovadas do que como uma metodologia ou um conjunto de técnicas específicas.

Fischer nos adverte que tal realismo promoveria uma depressão coletiva, quando nos adaptamos aos nossos sintomas, sem questionar suas origens e aceitando as coisas tais como estão. As ideias que ele nos propõe para lutar contra essa situação são a reinvenção de laços solidários, a reconstrução da consciência de classe, a plasticidade da forma organizacional e do desejo, dialogando aí diretamente com a psicanálise:

> Freud nos ensinou que os impulsos libidinais são "extraordinariamente plásticos" Se o desejo não é uma essência biológica fixa, então também não há nada como um desejo natural pelo capitalismo. O desejo é sempre composto. [...] a luta contra o neoliberalismo exigirá que saibamos construir um modelo alternativo de desejo capaz de competir com aquele empurrado pelos técnicos libidinais do capital. (Fischer, 2020, p.151)

Assim sendo, artes e a educação podem ser lugares de uma provisória, mas marcante reinvenção do desejo. Não é à toa que são espaços cercados pelas censuras do moralismo, o que no caso brasileiro ficou patente sobretudo no governo de Jair Bolsonaro, entre 2018 e 2022. É a essa escola que Dunker (2020) se refere, ao analisar como pode se dar uma escuta sensível às profundas diferenças e contradições que aí se apresentam.

De acordo com ele, para escutar é preciso perder algo como um ideal de eu e, também, de educação, postar-se numa posição de ignorância que ecoa tanto a tradição de Paulo Freire (que valoriza o conhecimento não-bancário), a proposição de "mestre ignorante" de Jacques Rancière (a partir da qual, cabe ao professor dar espaço ao que o aluno faz com o que conhece) e também a releitura de Lacan em relação à psicanálise de seu tempo.

Lacan propõe um retorno à Freud, revisando criticamente os psicanalistas de seu tempo, e para isso cunha uma nova linguagem, exposta em seus seminários e em alguns escritos. Para que a escuta se dê com maior empatia, Lacan propõe a ideia de "douta ignorância", isto é, de um analista que possa se esvaziar de seu eu e que possa ouvir os outros presentes na fala de seu analisando. Algo que começa desde a própria escuta dos outros em si que o analista faz, ou fez, em sua análise pessoal.

Dunker aponta para um caminho a se percorrer quando se escuta, como algo ético e político que envolve:

> uma certa indeterminação da lei, simétrica entre os participantes e sua generalização. O neurótico é alguém que inventou uma espécie de lei particular que ele adora e consagra como uma religião para uso

> pessoal, Por isso, na neurose a palavra do outro é tão esperada (porque suspenderá a lei draconiana que o sujeito impõe a si mesmo) e ao mesmo tempo tão odiada e defletida (porque ameaça seu próprio culto egológico de sua identidade). (Dunker, 2020, p. 127)

De certa forma, é comum ouvir falar de aceitar as diferenças em educação, mas cremos que poucas são as ferramentas que possamos usar num contexto de salas com muitos alunos como se vê na educação básica e , principalmente, na rede pública. Encurralados pela enxurrada de problemas advindos de tantos alunos a serem cuidados, professores e gestores não conseguem reagir se não com ideias prontas morais, religiosas ou "científicas". A escuta hoje em dia, acaba sendo substituída por rótulos comportamentais, chancelados por médicos, psiquiatras e psicólogos com base em protocolos de manuais como os do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-5a. edição) e CID-11 (Classificação Internacional de Doenças - 11a. edição) [1].

Diante de cenários tão adversos como esses, o que é possível fazer para abrir uma brecha, fazer um furo nessa estrutura à princípio tão rígida e disputada por tantos discursos como é a da escola?

Fantasiar e criar

O estímulo à criação, fundamental nas nossas aulas de artes cênicas, pode esbarrar então nas estruturas escolares muito mais afeitas ao poder disciplinar mapeado por autores como Foucault (2019), produzindo o que ele chama de corpos dóceis. O que não quer dizer que os alunos se deixam moldar facilmente, mas que, mesmo resistindo, estão capturados por um dispositivo de saber e poder como é , por exemplo, o ambiente escolar[2].

[1]Para uma crítica a essa racionalidade diagnóstica, ver Safatle (2024).

[2] Veiga-Neto (2007) empreende um mapeamento das possibilidades de pensar a educação, dentro da obra foucaultiana, lendo-a como um discurso sobre o sujeito.

Voltando um pouco sobre a questão da criação, ela é na visão da psicanálise algo que se inicia nos jogos infantis. Freud (2020) escreve o artigo *Escritores criativos e devaneio* (também traduzido como *O poeta e o fantasiar*) em 1908, num momento em que se debruçava sobre a fantasia. Ele aproxima o escritor/poeta com a figura da criança brincando. Imagem que mais adiante surge no texto *Além do princípio do prazer*, para falar da separação da criança e de sua mãe (ou mais atualmente, diríamos, da pessoa cuidadora).

No artigo de 1908, Freud ressalta que em alemão *Spiel* (peça) e *Schauspieler* (atores ou jogadores) preservam a relação entre o brincar e a criação poética. Ele também considera que a busca por uma análise vem da necessidade de compartilhar o sofrimento, sendo este muitas vezes desencadeado por um excesso de fantasia. Nesse sentido, podemos pensar a escuta psicanalítica como algo similar à criação poética, pois ambas seriam formas de lidar com tal excesso.

A própria fantasia, revelada na análise e transmutada em arte, já seria uma forma de lidar com uma realidade insatisfatória, realizando desejos escondidos ou recalcados, como acontece nos sonhos. Ecoando a ideia aristotélica de catarse, Freud nos lembra que: "A verdadeira satisfação que usufruímos de uma obra literária procede de uma liberação de tensões em nossas mentes." (Freud, 2000, p.158)

Ao falar da literatura e do poeta, cremos que o pensamento de Freud também pode ser estendido a outros campos, como o nosso da pedagogia cênica. Até pelo uso criativo que fazemos da literatura, seja encenando realisticamente um texto, seja encontrando certas palavras e fazendo experimentalmente jogos corporais com elas. Trata-se de uma operação com as tensões.

Winnicott (2019) nos provoca a pensar que nem sempre o artista lida bem com suas próprias questões, mesmo sendo criativo na arte. Pois algo de sua experiência remete aos primeiros momentos vividos com sua mãe/pessoa cuidadora.

De todo modo, podemos pensar o espaço do jogo cênico como sendo similar ao que Winnicott descreve como o espaço potencial, para o bebê, ou seja um espaço em que o sujeito se sente seguro

para criar. No caso do bebê, um espaço que já tinha sido antevisto por Freud para ensaiar a autonomia frente à sua pessoa cuidadora, uma vez que nessa etapa da vida o bebê tende a se fusionar, a não se diferenciar da cuidadora.

No caso dos artistas da cena, ensaiar, pesquisar ou jogar coletivamente, mostrar algo, muitas vezes recalcado socialmente, a seu público. Para Schechner (2012), Winnicott:

> localizava as origens da criatividade e da ilusão no jogar. Ele afirmava que a experiência satisfatória de jogar é um sentimento que nunca abandona a pessoa ao longo da vida. Também acreditava que a experiência de satisfação enraizada na ilusão e no jogar é inerente à arte, à religião e a toda a cultura. (Schechner, 2012, p.107)

A teatralidade

Neste momento, nos parece importante trazer o pensamento de Florence (2012) em seu artigo *Os efeitos da teatralidade*, um exercício de interseção entre teatro e psicanálise, que traz pontos comuns às demais formas de artes cênicas ao reconhecer no ato de ver uma ação poética, na relação entre atuantes/performers e espectadores, toda uma possibilidade de mudança subjetiva.

Para tanto, Florence nos lembra a posição ambivalente de Freud em relação às artes. Tanto ele tentava desvendar os motivos da criação, explorando detalhes da vida de Leonardo da Vinci, por exemplo, como se mostrava arrebatado e ignorante em relação a determinadas obras. Ao que podemos acrescentar, ainda, que era pouco afeito às inovações formais das vanguardas de seu tempo.

A arte é destacada, assim, como uma forma de revelar o que se passa entre as pessoas, e mesmo que Freud tenha se apegado ao paradigma realista de representação, podemos ver ecos dessa função reveladora em obras de arte que não têm a preocupação de imitar a realidade, como acontece na cena contemporânea. Questão essa que autores como Diógenes e Sabóia (2022) tratam como uma espécie de falso problema, uma vez que toda

representação, por mais realista que se pretenda ser, será percebida pelo inconsciente (também chamado de "outra cena" por Freud) e associada a outras representações pessoais do receptor, de um modo imprevisível e único.

À pergunta de como age o teatro, Florence nos fala de que ele, em especial, operaria com uma desmontagem do nosso aparelho psíquico, um perigoso privilégio, pois segundo o autor:

> ele pode desconstruir, subverter as representações mentais, as identificações; ele tem também o poder de questionar radicalmente toda instituição humana, toda convenção que rege as relações humanas, e isto graças à extraordinária liberdade que lhe é conferida por seu modo bastante original — muito próprio — de jogar com suas ficções. O gozo teatral somente pode surgir — como, ao que parece, todo gozo — nas eclipses das montagens de nossos aparelhos psíquicos, de nossas razões, de nosso eu e de seus ideais. (Florence, 2012, p. 06)

Trata-se de uma forma de transformar que, não necessariamente aponta para o uso de uma razão, de uma determinada forma dramática. Aqui está presente nas entrelinhas todo o pensamento de Artaud por uma outra via de representar, a do seu teatro da crueldade, à qual Florence também faz referência.

O teatro, desde seus primórdios como ritual, se liga ao poder de modificar, de provocar devires e, podemos pensar, de se reinventar em cada época. Invenção e experimentação são algumas das possibilidades com as quais a cena expandida atual tem jogado. Mais importante, nos parece, é a função que prevalece e que também pode ser lida como eficácia simbólica, ou seja, como algo que toca nos símbolos fundantes de uma comunidade.

Modos de composição e recepção

Os modos de composição do teatro e da cena contemporâneos podem ser aproximados, segundo Quinet (2019), dos recursos do

sonho, que é tido como uma das principais vias de acesso ao sujeito em análise. Juntamente com manifestações como chistes, atos falhos e sintomas é uma das formações do inconsciente. Quinet, assim como Florence, se usará das poéticas do teatro como metáfora para pensar as relações de composição do psiquismo, mas seguirá um caminho mais singular ao afirmar que o inconsciente estruturalmente é teatral. Segundo o autor:

> a condensação (um elemento representa toda a cena, por exemplo, um par de botas pode representar um exército), o deslocamento (um elemento cênico ao mudar de contexto tem outra significação, por exemplo, uma porta numa cena pode virar um barco …), a atemporalidade (passa-se de um tempo a outro, rompe-se com o esquema "princípio, meio, fim") e a exigência de figurabilidade, mostração (presença de corpos no visível). (Quinet, 2019, p. 155)

Esses elementos são tratados por Freud já em sua decisiva obra *A interpretação dos sonhos* (2013), na qual expõe uma esquematização do aparelho psíquico (cindido nas instâncias consciente, pré-consciente e inconsciente), após tratar extensivamente dos mecanismos de composição oníricos.

A criação e a decifração do sonho, levaria-nos a nos posicionar numa atitude de busca de um sentido que não fosse último, mas aquele dado pelo desejo de cada sujeito, em seu exercício de elaboração ao falar e associar livremente no divã, numa analogia com os espectadores de cenas diante daquilo que por vezes não conseguem nomear.

A relação única com toda representação em sua recepção é caracterizada por Rivera (2011) por dois tipos de imagem. Temos o que ela nomeia de "imagem-muro", que nos faz esquecer de que somos sujeitos divididos, dando-nos uma relação de encontro com nós mesmos e o mundo. "Nessa dimensão, a imagem é tranquilizadora, ela nos recentra, nos faz senhores de nossa própria casa - e de nosso próprio cinema" (Rivera, 2011, p.4). Nesse segmento, muitas imagens vinculadas às cenas comerciais e

midiáticas tendem a se somar, com sua promessa de uma realidade que pode ser adquirida com apenas um clique.

De outro lado, temos as formas que nos deslocam, que trazem à tona aquilo que deveria ter estado encoberto, o estranho, o incômodo, ou o infamiliar - nomes dados em português ao que Freud (2019) nomeia como *Das Humeilich*, expressão de difícil tradução por conter a ideia de algo poder ser estranho e familiar ao mesmo tempo. Trata-se, pois, da "imagem-furo", que a autora situa como "brechas entre imagens, espaço irreconhecível, caos pulsante que é a própria vida". (Rivera, 2011, p.4)

Entre esses pólos, oscilamos não apenas como receptores, mas também como fazedores, pensadores e professores das artes da cena. Temos, portanto, a ideia de que no cerne da composição e da recepção, existe a marca de uma divisão estrutural.

Cocriações

Podemos pensar, pelo que expusemos, que mesmo em ambientes de contenção e normalização educacionais, as artes cênicas têm o caráter potencial de liberar tensões, fantasias e podem trazer à tona aspectos sociais e subjetivos que são represados.

Nesse sentido, podemos afirmar o papel transgressor das artes em geral, pois tocam naquilo que excede e transborda, de alguma maneira. Segundo Souza, aí se revela a possibilidade de uma utopia[3], no momento em que lógicas instituídas são interrompidas. "A transgressão da arte interrompe o fluxo dos circuitos automáticos, abrindo outros espaços de significantes que nos ajudam a desenhar outras geografias de mundo" (Souza, 2023, p. 183).

Podemos pensar aqui na função docente em termos de uma cocriação e de mediação. Buscando um compartilhamento de saberes e uma coletivização das ações, inaugurando novos laços

[3] Ligeiro aponta para um aspecto de resistência política própria da arte, também presente no ato psicanalítico, ao instaurar o surgimento de "um tipo inédito de laço social" (2024, p. 204).

entre alunos e professores. Essa foi, de certa forma, a intenção de Deligny (2018), ao trabalhar com adolescentes delinquentes, do Centro de Observação de Lille, na França, na década de 1940. Sua experiência, muitas vezes narrada como um diário de bordo, nos conduz a uma visão não-romantizada da educação. Assim, não se trataria de amar, mas de ajudar os jovens, de tratá-los como protagonistas, algo que hoje em dia já está posto como paradigma educacional, mas que carece de mais análises.

Reconhecemos que, muitas vezes, a docência nas artes cênicas se confunde com o ofício da direção, da delimitação de materiais expressivos, da construção de cenas. Na acepção contemporânea de encenação, esse papel, contudo não precisa dar conta de todos os pormenores da criação/ensino. Em sua tarefa hercúlea de criar furos e abrir espaços de invenção, os professores estão próximos da figura desenhada por Carreira, de um diretor "em fuga", ou seja:

> Uma direção cuja eficácia está na capacidade de colher materiais antes que de definir todos os rumos do processo de criação. Isso não significa negar a função de corte que é finalmente uma atribuição de quem dirige, ainda que signifique enfrentar inevitáveis contradições entre as ideias e as práticas cotidianas. (Carreira, 2021, p. 179)

Ao ocupar-se de movimentos em favor do coletivo, a docência das artes cênicas pode se aproximar de toda uma gama de processos, como: criação colaborativa, ações e escrituras performativas, o uso do real e do documentário, dinâmicas de leituras cênicas, intervenções *site specific*, oralituras[4], composições coreográficas, dentre tantas outras formas que habitam o nosso tempo.

Duas possibilidades: jogos de leitura e teatro documentário

[4] Termo cunhado por Martins (2021) para se referir ao gesto de performances que guardam contato com ancestralidades e que "esculpe, no espaço, as feições da memória, não seu traço mnemônico de cópia especular do real objetivo, mas sua pujança de tempo em movimento." (Martins, 2021, p. 86)

A busca por novas formas estéticas e éticas na criação/ensino tem travado um intenso diálogo com criadores e suas poéticas nas artes cênicas, sobretudo no século XX, quando se percebe o predomínio da investigação de experimentos corporais, assim como a pluralidade de discursos da encenação.

A sala de aula pode ser vista como uma sala de ensaio, e mesmo as mais simples tarefas, como a leitura de texto, podem ser associadas à cena performativa, como demonstra Vidor (2016). A autora nos convoca a selecionar textos de que gostemos e ver neles possibilidades de jogos, a inventar formas de relação com as palavras que as excedem.

Um dos jogos apontados em seu estudo, é o de que um leitor, com o texto nas mãos, enderece o texto para um outro, entregando-lhe uma bola. A construção de sentido e de personagem, passa assim a circular, não se tratando de uma criação restrita e centrada em apenas um atuante. Em outro momento, os que escutam a leitura estão de olhos vendados e devem procurar o leitor, que faz uma espécie de esconde-esconde com os ouvintes. Segundo ela: "potencializar o sentido auditivo do receptor, intensificando a percepção sonora do texto, visava fazer que, como Borges, o ouvinte pudesse criar a sua paisagem imaginária." (Vidor, 2016, p. 164)

Nessa abordagem, a docência cria um dispositivo de jogo que configura uma cena instável, de imprevisibilidades e improvisos. Reforça a noção de convívio e de encontro entre os participantes e de um eventual público, buscando criar a partir dos acasos.

Numa outra perspectiva, Soler (2010) trabalha a partir de documentos, vídeos, depoimentos colhidos por seus alunos e discutidos em sala de ensaio, para compor dramaturgia e encenação colaborativamente. Essa é a prática do teatro documentário, iniciado por Piscator nas primeiras décadas do século XX.

Trata-se de um trabalho com a memória e com sua figuração, a partir do que é visto como uma não-ficção, por se ancorar no registro de materiais da realidade. No processo de criação, lida-se com "uma postura analítica ante os fenômenos observados." (Soler,

2010, p. 83). Em determinados momentos, professor e alunos foram às ruas e se depararam com realidades sociais diversas das que estavam acostumados, ouvindo histórias sobre pobreza, solidão e imigrações. Ao aluno é pedida uma atitude de pensar sobre o que está sendo dito e como é representado o discurso de um outro, na busca pelo que há ali de próprio.

No espetáculo *100% São Paulo*[5], cem habitantes da cidade aludida foram escolhidos no intuito de representar características demográficas e culturais, participando de jogos que contavam poeticamente suas histórias. Em um deles, se perguntava quem tinha nascido fora do país e apenas três pessoas se levantaram e começaram a dançar ao som da música *Strangers in the night*.

Estamos diante de cenas e processos que se mostram atentos ao tempo presente, aos espaços e seus movimentos, tendo em comum a relação de escuta ao outro, àquilo que diverge, aos estranhos. Se formos elencar uma característica principal dos jogos de leitura e do teatro documentário, podemos trazer à tona essa escuta, algo que portam em comum com a psicanálise.

Essa capacidade de ouvir a si e aos demais é, sem dúvida, a grande contribuição que a psicanálise pode agregar às práticas cênicas dos dias atuais. Pois trata-se, como vimos, de um exercício de ir além de si mesmo, de buscar sentido naquilo que ainda não se sabe, de uma experimentação com o que se descobre no processo de criar.

Referências

CARREIRA, André. Um diretor em fuga. In: TORRES NETO, Walter Lima. **Introdução à direção teatral**. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

[5] Uma criação do coletivo Rimini Protokoll, apresentada na Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (MITsp) entre os dias 05 e 07 de Março de 2016.

DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes:** operários, artistas, revolucionários, educadores. São Paulo: n-1 edições, 2018.

DIÓGENES, Eliane Vasconcelos E SABÓIA, Marcos Venícius de Meneses. Pensar as imagens das artes visuais com a psicanálise: uma conversa entre Didi-Huberman e Tânia Rivera. **Leitura flutuante/Revista do Centro de Estudos em Semiótica e Psicanálise**. São Paulo, v.13, n.1, p. 31-52, 2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/leituraflutuante/article/view/53950 . Acesso em: 19.fev.2026.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância:** a escuta entre Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020.

FISCHER, Mark. **Realismo capitalista**. São Paulo: Autonomia literária, 2020.

FLORENCE, Jean. Os efeitos da teatralidade. **Cena**, n.10, p. 01-18, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/25959 . Acesso em: 18.fev.2026.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2019.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Vol. 1. Porto Alegre: L&PM, 2013.

FREUD, Sigmund. Escritores criativos e devaneios. In: **Edição Standart Brasileira das Obras completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2000.

FREUD, Sigmund. **O infamiliar / *Das Humeilich***. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LIGEIRO, Vivian. **O triunfo do real:** arte e psicanálise. Rio de Janeiro: 7Letras, 2024.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**, poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

QUINET, Antonio. **O inconsciente teatral** - psicanálise e teatro: homologias. Rio de Janeiro: Atos e divãs, 2019.

RIVERA, Tania. **Cinema, imagem e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

SAFATLE, Vladimir. A era de crise psíquica fabricada. **Portal do Instituto Humanitas Unisinos**, 2024. Disponível em: https://ihu.unisinos.br/categorias/647092-a-era-de-crise-psiquica-fabricada-artigo-de-vladimir-safatle. Acesso em: 22 abr. 2025.

SCHECHNER, Richard. **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SOLER, Marcelo. **Teatro documentário**: a pedagogia da não ficção. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOUZA, Edson Luiz André de. Uma escada fora do lugar - Transgressão, arte e psicanálise. In: KRÜGER, Lucas ET AL. (Orgs.) **Interlocuções na fronteira entre psicanálise e arte**. Porto Alegre: Artes & Ecos, 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo, Florianópolis: Hucitec/ Fapesc, 2016.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Ubu Editora, 2019.

O PROFESSOR BRINCANTE E O PROFESSOR-PERSONAGEM CUIER: Cartografias Brincantes para transformar a aula e descolonizar o ensino

Marcelo Benigno

Este rastreio cartográfico faz parte do projeto de pesquisa de doutoramento em Artes Cênicas pelo PPGAC da Universidade Federal de Uberlândia- UFU (2025) sob a orientação do Prof. Dr. Wellington Menegaz de Paula e propõe a figura do Professor Brincante como mediadora de práticas pedagógicas criativas fundamentadas na cultura popular, na abordagem do Drama e na cartografia. Inspirado por poetas, teóricos e na experiência pessoal do Professor Brincante, utilizando metodologias como a pesquisa-ação-formação e a cartografia, este estudo busca diagnosticar, intervir e ressignificar práticas docentes, estimulando professores e professoras a atuarem de modo brincante, sensível e festivo, conectando teatro, cultura popular, Drama em sala de aula e nas suas práxis pedagógicas. O objetivo central é transformar a educação em um espaço mais alegre, festivo e criador, reafirmando o papel do Professor Brincante como a gente que inspira, diverte, ensina e aprende com seus estudantes em experiências vivas e transformadoras.

Introdução ou abre alas que queremos rastrear!

"Três, três passará, derradeiro ficará – O Professor Brincante, o Drama e a Cartografia – Metodologias de ensino para transformar a aula e alegar o dia a dia" propõe investigar e sistematizar a metodologia do Professor Brincante articulada ao Drama e a Cartografia, como práticas pedagógicas transformadoras no ensino. O problema de pesquisa indaga como a experiência com a cultura popular pode gerar mapas metodológicos capazes de estimular processos

educacionais, artísticos e pedagógicos apontando possibilidades de diálogo e interseção entre a prática do Professor Brincante, a abordagem do Drama e a Cartografia em sala de aula e outros espaços educacionais. Esta pesquisa de doutoramento orientada pelo Prof. Dr. Wellington Menegaz de Paula dentro PPGAC da Universidade Federal de Uberlândia- UFU é um desdobramento do Mestrado em Artes intitulado: "O Professor Brincante e a Cultura Popular- Saberes e Sabores na arte de ensinar- A Cultura e o Teatro Popular como mapas para experiências criadoras em Arte e Educação", pelo PROF-ARTES da Universidade Federal de Uberlândia- UFU, (2022) sob a orientação do professor Dr. Narciso Larangeira Telles.

O termo Professor Brincante designa o docente que se inspira na cultura popular e no brincar para mediar o aprendizado de forma criativa, festiva e significativa, utilizando elementos como as brincadeiras tradicionais, os folguedos, a abordagem do Drama e a estratégia do Professor-personagem (*Teacher in Role*) como recursos didáticos.

A pesquisa dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) ao valorizar as matrizes estéticas da cultura popular, a fruição artística e a formação integral dos estudantes, propondo metodologias que ressignifiquem a escola como espaço de alegria, afeto, brincadeira e festa.

Ao investigar e sistematizar essas metodologias de formação docente, a pesquisa pretende contribuir com a construção de uma Pedagogia Brincante e festiva, potencializando processos criativos e críticos na educação e trazendo a cultura popular como fonte de saberes, sabores e afetos para a sala de aula.

Para rastreiar ou "rastelar" como se costuma dizer popularmente vamos começar a varrer como fazem os cafeicultores, sacudindo a memória e fazendo dela um importante mapa para essa escrita e para a práxis docente, que resignifica suas memórias e experiências como material potente de trabalho e pesquisa.

Como nasce um professor-personagem nordestino cuier

> O rastreio é um gesto de varredura do campo. Pode-se dizer que a atenção que rastreia visa uma espécie de meta ou alvo móvel. Nesse sentido praticar a cartografia envolve uma habilidade para lidar com metas em variação contínua. (Kastrup, 2009, p.40).

Figura 1. Imagem da Apresentação de Trabalho: Como é que nasce um Professor Personagem Brincante Nordestino?[1]



Fonte: Nicolle Machado.

Há 30 anos o Drama chegava ao Brasil desenvolvido a partir dos estudos da pesquisadora e docente do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) Beatriz Ângela Vieira Cabral (Biange) baseando-se em conceitos como os de Dorothy Heathcote e Cecily O'Neill. As duas estudiosas influenciaram o trabalho de Biange com o Drama. (Menegaz, 2020).

Apesar de ter sido incialmente, desenvolvido na região Sul do Brasil, o Drama e a estratégia do Professor - personagem/ *Teacher in*

[1] O Professor Personagem e o Drama na educação na práxis artística e pedagógica de um Professor Brincante no IX Encontro Nacional do GT Pedagogia das Artes Cênicas em comemoração aos 30 anos do Drama no Brasil. 08/05/2025 - UFU-Uberlândia -Cartografia- Anágua de Personagens Brincantes.

role se espalharam pelo país e este Professor Brincante Nordestino e Catingueiro já usava suas personas para suas abordagens didáticas e pedagógicas em aulas no interior da Bahia, antes dos anos 2000, em Vitória da Conquista, a cidade de Glauber Rocha, o meu dramático favorito.

Esta cartografia versará como o Drama e a estratégia do Professor-personagem (*Cuier*) constituem mapas potentes para a atuação desse Professor Brincante, através da sua práxis em vários espaços educacionais, apontando possibilidades de atuação para outros professores e professoras brincantes, dramáticos e maluvidos. A estratégia do professor-personagem é quando um professor ou uma professora em sala de aula assume o papel de uma personagem e desenvolve junto à turma e a sala de aula um contexto ficcional para viverem esta experiência educativa e brincante.

Primeiro Rastreio montado e brincante ou viva os 30 anos do Drama no Brasil

Minha jornada com a estratégia do Professor - personagem e o Drama começou oficialmente no ano de 1999 em Vitória da Conquista na Bahia. Embora eu já adotasse práticas lúdicas e performáticas nas minhas aulas de catequese na Igreja Católica e nos estágios do Magistério cursado na Escola Normal em 1993, foi em 1999 que a práxis se consolidou. Veja como o professor e pesquisador Wellington Menegaz define o conceito de Drama:

> O drama é um método de ensino – desenvolvido inicialmente em escolas inglesas a partir das práticas de Dorothy Heathcote – em que a professora ou o professor, juntamente com os/as estudantes, assumem papéis sociais para explorar temas ou situações por meio de um contexto ficcional. (Menegaz, p, 365. 2020).

Naquele ano, (1999) eu era Professor de Teatro do Curso de Extensão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB,

campus Vitória da Conquista, quando fui convidado pela Coordenadora Pedagógica Nubia Nadja Santos Pereira para assumir a cadeira de Arte no Instituto São Tarcísio (IST). O IST era o colégio privado mais renomado da região, famoso por sua infraestrutura, corpo docente inovador e projetos culturais de destaque, como a Feira IST, que reunia durante uma semana, no Parque de Exposição da cidade, a escola toda dividida em stands e apresentações culturais. O colégio tinha um histórico de professores de arte titulares que eram artistas de renome, como o performer Ayrson Heráclito e a atriz Sônia Leite.

O desafio proposto por Nubia Nadja era "cutucar" aqueles jovens de alto poder aquisitivo e pouca ligação com a realidade local. Aceitei o convite com uma única condição: total autonomia para adotar a abordagem do Drama, especialmente a de Professor - personagem. O que a coordenadora e os estudantes não esperavam é que eu chegasse à escola literalmente "montado"!

Madame Bowary: o impacto de Madame Bovary no Instituto São Tarcísio

Madame Bovary[2] foi umas das primeiras personagens que levei ao Instituto São Tarcísio que mais chamou atenção, por várias questões, entre as quais por ser um corpo plural na escola,

[2] "*Madame Bovary* é um romance escrito pelo autor francês Gustave Flaubert e lançado inicialmente em 1856. A trama acompanha a história de Emma Bovary, uma mulher charmosa e requintada que se casa com um médico denominado Charles. A vida pacata e tranquila da personagem não a satisfaz, pois ela viveu a sua vida inteira lendo uma literatura mais sentimental, fazendo com que ela colocasse as suas expectativas em um patamar muito romântico que nunca se concretizava na realidade. A romantização da vida real faz com que a protagonista se decepcione mais com a sua existência, criando uma amargura que só cresce durante a trama. O romance de Flaubert demonstra o quanto as ambições podem trabalhar contra nós." SILVA, Daniel Paes da. "Madame Bovary", Gustave Flaubert. **Biblioteca José de Alencar UFRJ.** 2026. Disponível em: https://biblioteca .letras.ufrj.br/madame-bovary-gustave-flaubert/ Acesso em: 20 dez 2025.

transgredindo as segregações da heteronormatividade, como nos fala Fernando Augusto do Nascimento evocando Guacira Louro:

> Para Guacira Louro (2001, p. 552) "uma pedagogia e um currículo queer 'falam' a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeitos queer". Dessa maneira, a autora ressalta ainda que uma pedagogia queer "sugere o questionamento, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência" (Louro, 2001, p. 552). A pedagogia queer oportuniza a presença dos corpos plurais na escola, transgredindo as segregações da heteronormatividade. (*apud* Nascimento, 2019, p. 64).

Um professor homem cis "*montado*" ou vestido com roupas e acessórios socialmente e culturalmente definidos como femininos pode levantar várias questões. "*Montado"*, no dialeto gay e drag, significa se produzir de drag queen ou de uma personagem feminina ou masculina, drag king, que extrapola os padrões como nos fala Gadelha:

> Esses corpos são minuciosamente manufaturados através de um processo conhecido por montagem. Pintados, travestidos e adornados às mil maneiras, muitos desses corpos montados se apresentam como verdadeiros artefatos rizomáticos. Em tais montagens, quase tudo pode ser traçado animalidade, feminilidade, masculinidade, etc. O corpo montado de uma drag pode ter asas como as de um dragão; possuir seios; ter chifres; seus olhos podem ser marrons, vermelhos, violetas ou de qualquer outra cor; seus cabelos são de perucas, cujos fios podem exibir diversas cores, texturas e tamanhos; suas vestimentas (sempre femininas) estão mais próximas de fantasias carnavalescas; e seus pés costumam apresentar-se calçados em sapatos de saltos elevadíssimos (Gadelha, 2009, p. 19).

Para a pesquisadora Guacira Lopes Louro (2016, p. 20) "em sua 'imitação' do feminino, uma Drag Queen pode ser revolucionária. Como uma personagem estranha e desordeira, uma

personagem fora da ordem e da norma, ela provoca desconforto, curiosidade e fascínio". (apud Nascimento, 2019, p. 171).

Esta proposta mexeu com toda a escola de uma forma potente e provocativa. Muitos estudantes falavam pelos corredores: *Do que será que o "doido" vem hoje?!*

O adjetivo doido tem vários significados plausíveis para ilustrar tal imagem, mas preferi colocar aqui seus sinônimos: *alheado, alienado, encantado, entusiasta, exaltado, extravagante, furioso, louco, temerário, tresloucado e varrido.*

Eles estavam mais do que certos!

Sempre fui um *louco varrido* e encantado pelas artes e assumir essa proposta exigiu do performer entusiasta uma produção e um novo desafio diário a cada aula-apreciação, numa tentativa de reanimar e contextualizar este fazer-experiência em corpo vivo na sala de aula, reconfigurar o espaço, os alunos, o professor...

Embora eu já tivesse aberto as aulas de Arte como Professor - personagem no Instituto São Tarcísio, no papel de um monge beneditino fazendo alusão a parábola bíblica sobre a luz do mundo e a luz que cada um naquela escola deveria estimular, nada se comparou ao impacto de Madame Bovary. Ela levantou várias questões nos subtextos da sua história. Não foi uma escolha aleatória de personagem, sobretudo, ao ressaltar aspectos do feminismo e da posição da mulher numa personagem tão controversa para a época onde o próprio autor foi alvo de um famoso processo judicial por ofensa à moral pública e religiosa e aos bons costumes. Após o escândalo e a absolvição, o romance tornou-se um sucesso absoluto e uma obra fundamental na literatura ocidental, destacando-se pelo uso inovador do discurso indireto livre.

"Madame Bovary sou eu!"

Parodiando a nossa *montação* o próprio Gustave Flaubert no tribunal foi indagado acerca de quem teria lhe inspirado na composição da personagem-título. O escritor, de modo lacônico,

respondeu: "*Emma Bovary c'est moi"*, (Emma Bovary sou eu) defendendo-se das acusações. Flaubert proferiu essa frase para indicar que o romance não era apenas sobre Emma, mas uma reflexão profunda sobre a própria condição humana, a desilusão e a rejeição ao romantismo exagerado, inserindo-se na estética do realismo. Como costumamos falar "ela estava à frente do seu tempo" quando pensamos em Madame Bovary ou seria ela por parte do seu autor um dos primeiros casos de Drag Queen não assumido e resolvido na literatura, já que é considerada, por muitos como seu alter ego.

> Sabe-se que Flaubert passou por um processo árduo para compor a sua obra. Nesse sentido, Charles Baudelaire comentou que Gustave Flaubert teve de **"se fazer mulher"** para demonstrar todas as fantasias de Emma, porém, mencionou que uma heroína como Emma Bovary é resultado de uma obra magnífica porque "ele não pôde deixar de infundir seu sangue viril nas veias de sua criatura, e a sra. (Costa, 2017, p, 50, grifo meu.).

No registro fotográfico abaixo, vemos a imagem da mesma época e ano, com o mesmo figurino usado, mas em outra atuação de Madame Bovary, junto ao Grupo de Teatro da UESB- campus de Vitória da Conquista- BA, divulgando na universidade os cursos de extensão – Grupos de Arte da UESB entre eles o de Teatro coordenado por mim.

Figura 02. Madame Bovary de peruca branca segurando um guarda-chuva.



Fonte: Acervo pessoal. Na foto da esquerda para direita: Roberto de Abreu, Marcelo Benigno (Madame Bovary), Fabiana Araújo, Rafael Havans, e ajoelhada ao centro Daisy Andrade, todos caracterizados de personagens para a divulgação dos Cursos de Extensão: Grupos de Arte da UESB. Vitória da Conquista-BA, 1999.

Flaubertiando

Quando fui montado de Madame Bovary dar aula no IST, um aluno do sétimo ano saiu da sala e foi à coordenação dizendo que não ia assistir à aula, pois tinha *"Um professor viado vestido de mulher"* na sala. No final do dia, a coordenadora me chamou, explicou o ocorrido e disse:

- Sábado tem reunião de pais e mestres aqui na escola. Traga Madame Bovary!

Madame Bovary entrou na reunião de pais e mestres, acompanhada pelo músico Diego Silveira, solfejando falsetes e com o discurso-arte no corpo e na voz. O Professor - personagem cuier fazia seus questionamentos enquanto se "desmontava", ou se descaracterizava frente à numerosa plateia de pais que o olhava atenciosamente e admirados.

Ir *"montado"* para ministrar aula numa escola privada no interior da Bahia nos finais dos anos 90, quase início dos anos 2000, onde ainda não havia a fama midiática dos reality shows de competição entre Drag Queens como o mundialmente conhecido *RuPaul's Drag Race*, que estreou em 2009, foi algo mais que *bafônico.* Bafônico na gíria LGBTQIA+ refere-se a algo extraordinário, fantástico, muito bonito ou um "babado" (fofoca/novidade) intenso. A presença de Madame Bovary na escola trouxe outras camadas. Nossas referências de *"montação"* são mais tupiniquins e estão mais para Madame Satã, Miss Biá, Bagageryer Spielberg, Dion Santhyago, Alec, Ikaro Kadoshi, Ginna D'Mascar, alguns nomes de Drag Queens do Brasil e da Bahia, que descolonizam a arte drag da referência americana.

Soma-se ao grupo de artistas inspiradores que se montam ainda, Grande Otelo, na cena antológica de *Carnaval No Fogo*, comédia dirigida em 1949 por Watson Macedo onde ele aparece montado de Julieta, junto a Oscarito de Romeu na cena do balcão. Oscarito também se montou em um número inesquecível com a atriz Eva Todor, numa das cenas mais antológicas do cinema brasileiro em *"Os Dois Ladrões*" (1960), dirigido por Carlos Manga. A famosa "cena do espelho", onde Oscarito "*montado"* de Madame Gaby imita perfeitamente os movimentos de Eva Todor (Madame Gaby) no corredor de um hotel, tornou-se um clássico da chanchada.

A arte drag ou da "montação" brasileira possui raízes profundas e uma longa tradição no Teatro de Revista, com especialistas defendendo que as Drag Queens são herdeiras diretas dessa vertente artística popular. Essa relação se manifesta na valorização da sátira política, do humor ácido, da dublagem e da espetacularidade dos figurinos, características que transitam do teatro de revista do início do século XX para a performance drag contemporânea.

Não poderia deixar de mencionar aqui duas referências de montação marcantes como as aparições dos personagens de Desenho animado o *Pica-Pau* e *Pernalonga*, ambos em episódios que

se montam subvertendo esses papéis de gênero de forma lúdica e brincante e para um público, predominantemente infantil, e pasmem, isso entre os anos 50 e 60.

Nascimento (2019), ao retomar os estudos de Guaraci Martins, afirma que as atividades teatrais voltadas à pedagogia do gênero possibilitam a desconstrução de mitos e tabus na escola. Essa prática não apenas contribui para o empoderamento de corpos dissidentes, mas também utiliza o espaço cênico e escolar para promover diálogos significativos sobre o comportamento humano e as normas sociais, configurando o teatro como um potente instrumento de transformação e produção de conhecimento, sobretudo, no ambiente escolar. O Professor Brincante Personagem Cuir está no caminho certo!

Segundo rastreio cartográfico

Mortícia Addams[3] é uma Drag Queen ou uma Sereia em minha vida?

[3] Mortícia Frump Addams, conhecida como Mortícia Addams é uma personagem fictícia do cartunista norte americano Charles Addams, A Família Addams. Mortícia é a esposa de Gomez Addams e mãe de Wednesday Addams (Wandinha na versão brasileira) e Pugley Addams (Feioso na versão brasileira). O personagem se originou nos cartoons de Charles Addams para a revista The New Yorker em 1930. Nos desenhos, nenhuns dos membros da família tinham nomes. Quando os personagens foram adaptados à série televisiva de 1964, Charles Addams lhe deu o nome de "Mortícia", significando "morte" (derivado de "mors mortis", a palavra latina para "morte", e talvez também de "coveiro"). MORTÍCIA ADDAMS. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2026. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Mort%C3%ADcia_Addams&oldid=71749807>. Acesso em: 17 fev. 2026.

Figura 03. Mortícia na Cobertura da Micareta de Vitória da Conquista para a TV Sudoeste - Repórter Personagem.



Fonte: Edna Nolasco, 2011.

Figura 04. Mortícia no II Sarau do Rebanho de Atores, Salvador-BA.



Fonte: Acervo Rebanho de Atores, 2001.

Figura 5. Mortícia em Formação com Coordenadores Escolares- Secretaria Municipal de Educação, Vitória da Conquista-BA.



Fonte: Acervo Pessoal, 2016.

Mas seria Mortícia uma Drag Queen? O pesquisador, professor e performer Aroldo Fernandes nós dá pistas sobre os conceitos de Drag:

> Drag é uma expressão que surge com o poeta e dramaturgo inglês Shakespeare e significa (DR)ess (A)s (G)irl e era utilizado para indicar, em suas anotações dramatúrgicas, as cenas em que os atores estariam vestidos como personagens femininas. A pesquisadora norte americana Esther Newton (1979), em seu livro "Mother Camp: Female impersonators in America" diz que o termo drag pode ser usado como um adjetivo ou um substantivo. Como substantivo significa vestir-se com roupas de outro gênero. Contudo, esse significado pode ser expandido para além da categoria de gênero e pode referenciar qualquer vestimenta que desempenhe papéis sociais. (Fernandes Júnior, 2018, p. 108.)

Mas afinal, o que é esse tal *"Queer"*? Porque o Professor - personagem é *"Queer"* / *"Cuier"*? A professora e pesquisadora Guacira Louro nos explica:

> Queer é tudo isso: é estranho, raro, esquisito. Queer é, também, o sujeito da sexualidade desviante- homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, drags. É o excêntrico que não deseja ser integrado e muito menos tolerado. Queer é um jeito de pensar e de ser que não aspira ao centro e nem o quer como referencias; um jeito de pensar que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do entre lugares, do indecidível. **Queer é um corpo estranho que incomoda perturba, provoca e fascina.** (grifo meu). (Louro, 2004, p. 57).

Um Professor-personagem *montado* de uma personagem feminina em uma formação de Professores com um público predominantemente feminino pode ser excêntrico, mas não estranho. A identificação é imediata e a proposta do Professor - personagem é "comprada" pelo público e instaurada no exato momento que a personagem entra no recinto. Ali é um corpo que

fascina mais do que incomoda, que encanta. Além da questão de identificação do público há, sobretudo, outras questões e camadas levantadas relativas ao verbete queer que não estão dissociadas da práxis do Professor Brincante e que são propositalmente colocadas em cena para uma discussão menos heteronormativa nas nossas posturas e abordagens educacionais.

O pesquisador Fernando Augusto de Nascimento completa um pouco sobre o verbete *"queer"* e sua potência identitária para subjetividades não heteronormativa, o que considero fundamentais, sobretudo, na educação e no ambiente escolar:

> Em algumas das referências consultadas o verbete "queer" está definido como uma identidade, associada às vezes com as pessoas não-binárias. Todavia, neste estudo utilizo o queer como campo epistemológico, um conceito que abrange todas as subjetividades que constroem performances de gênero e sexualidade não heteronormativa. (Nascimento, 2019, p. 28).

Do termo "*queer*" para o termo "*cuier*" faz diferença?

Já entendemos um pouco do conceito de "*queer*,", mas acredito na potência da palavra "*cuier*" para a descolonização do termo e corpos e corpas.

Débora Pazetto no seu Curso *Arte e Pensamento Queer/Cuir*, oferecido pelo MASP Escola em 2024, explica na Aula 3:

> As teorias queer aterrissaram na América Latina no final dos anos 90 e, desde então, passam por complexas avaliações em relação à sua produtividade acadêmica e social. O próprio termo tem sido um território de disputa, entre as leituras contra coloniais que apontam a colonização epistêmica do rótulo em inglês e as leituras pragmáticas que apostam na tática do termo amplo, capaz de aglomerar diversas dissidências sexuais e de gênero anti-assimilacionistas. O melhor caminho é aceitar a importação, arriscar uma tradução, sublinhar orgulhosamente o nosso sotaque ou assumir a errância clandestina dos nossos desejos? Talvez, no sul do

> mundo, o queer/cuier/kuir possa se equilibrar entre a tática da nomeação e a poética do apelido. (Pazetto, 2024).

Larissa Pelúcio e Tiago Duque completam no seu instigante artigo sobre a potência do termo *"cuier''* como aliança e teoria de combate às armadilhas identitárias.

> Por fim, propomo-nos a pensar o cuier como aliança e teoria de combate às armadilhas identitárias. Insistimos no seu potencial contestador e na sua capacidade teórica de oferecer ferramentas conceituais para a ação tanto quanto para a reflexão contra violências naturalizadas. Não se trata de proposições programáticas, mas de questionamentos pontuados por interrogações sobre as potências dos estudos cuier para pensarmos criticamente as mudanças recentes pelas quais tem passado sociedade brasileira. (Pelucio e Duque, 2020, p.129).

Assim como Pazetto ao discutirem o conceito de "cuier", Pelúcio e Duque (2020) sustentam que o termo atua como uma aliança teórica essencial no combate às armadilhas identitárias. Os autores enfatizam o caráter contestador do conceito, o qual fornece ferramentas reflexivas e práticas para enfrentar violências naturalizadas no cotidiano. Longe de estabelecerem um programa rígido, os pesquisadores propõem questionamentos críticos sobre as transformações recentes da sociedade brasileira a partir da potência desse campo de estudos. A palavra cuir, kuir ou cuier tem sido usada como forma de estabelecer uma posição no mundo, ela serve como uma contraofensiva às teorias anglo-americanas, trazendo o debate para a nossa realidade da América Latina. É uma forma de subverter a palavra "queer" de origem anglo americana, o que interage de imediato com o posicionamento do Coletivo Afrontosas de Portugal. De acordo com o Coletivo Afrontosas (2026), o termo "cuír" demarca uma postura de resistência decolonial para a população negra LGBTQIA +. O grupo define o conceito como um ato de insurreição contra o aprisionamento de identidades não-hegemônicas, destacando sua raiz brasileira e sua ligação com a mitologia afro-brasileira. Dessa forma, fora do

modelo eurocêntrico e binário, o "cuír" se consolida como uma teoria embasada na experiência negra e alimentada por uma diáspora sexual dissidente.

O Professor Brincante e o Professor – personagem cuier é aquele professor e aquela professora que utilizam da arte e cultura popular e de estratégias do drama, sobretudo a do Professor - personagem, para mobilizar estados de ludicidade em sala de aula.

O Professor doutor e pesquisador do Drama, Wellington Menegaz reflete sobre a nomenclatura do Professor (e) (a) Personagem:

> No Drama estudantes e professor (es)/professora(s) assumem papéis que se relacionam diretamente com o contexto ficcional e pré-texto investigado. Vale ressaltar que usamos a nomenclatura professor-personagem (teacher- in-role) para os momentos em que o/a professor (a) assumem um ou mais papéis durante o processo de Drama. (Menegaz, 2019, p. 331).

Ao longo da minha trajetória como Professor- personagem *cuier* pude trabalhar com a abordagem do Drama junto a estratégia do Professor-personagem e levar para vários espaços educacionais e culturais personagens de diferentes gêneros abordando os mais variados assuntos nessas experiências. Abaixo, segue um rizoma de algumas dessas intervenções do Repertório Ouroboros desse Professor Brincante Personagem Cuier.

Rizoma de Personas e Personagens

Figuras 06. Rizoma de Algumas Personas e Personagem do Repertório do Professor Brincante.





















Fonte: Acervo pessoal.

A brincadeira não pode parar! por uma Pedagogia Brincante!

Temos que ressignificar a escola e a sala de aula como lugares da brincadeira, das experiências brincantes, da festa, do afeto, da alegria e da diversidade.

Se o brincante se diverte com o público (Oliveira, 2006) e a brincadeira se faz também, na interação com ele, nós professores deveríamos nos divertir ao ensinar com o nosso público que são nossos estudantes, e trocar experiências vivas e potentes, não meramente experiências educacionais e de troca de conhecimentos, mas experiências de vida, de forma mais alegre, feliz e brincante. A educação está triste, os professores estão tristes e doentes. Faz-se urgente trazer a brincadeira, a alegria, o Professor Brincante e o Professor-personagem cuier para a sala de aula e para a educação.

Nas aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais no decorrer da educação básica. Na competência 3 diz: "Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural". E nas Competências Específicas das Artes para o ensino Fundamental enfatiza: "Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira – sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte". (Brasil, 2018).

Fruição no mesmo documento está assim definido: Fruição: refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (Brasil, 2018, p. 194).

A valorização (e inserção) das manifestações culturais e artísticas da cultura popular brasileira de distintas matrizes estéticas e culturais junto à fruição experienciada com o Professor

Brincante e o Drama fazem parte da práxis brincante experienciada por este Professor-personagem Cuier que quer compartilhar com outros professores e professoras em Cartografias Brincantes que fazem parte dessa pesquisa de doutoramento.

Montar esse *Professor (a) (e) Personagem Brincante Cuier* na corpa e corpo docente para levar suas personagens de vários gêneros para questionar o patriarcado, a misoginia, o machismo internalizado na nossa sociedade e nas escolas! Ir além dos papéis binários de gênero, fazendo uma crítica aos papéis sociais que essas figuras, personas e pessoas ocupam, trazendo também a drag queen para a sala de aula junto com a vontade de estudar e crer num mundo possível, sensível, inclusivo e acessível a todes!

Vamos trazê-los (as) para a nossa sala de aula e para a escola?!

Quer entrar nessa roda conosco? Vamos trazer a Cultura Popular, as Brincadeiras, o Drama e o Professor-personagem (Cuier) para a sala de aula?!

Vamos brincar de “Três, três passará[4]“?

Figura 7. Apresentação de Trabalho: Como é que nasce um Professor Personagem Brincante Nordestino?[5]



Fonte: Nicolle Machado.

[4] Brincadeira Popular. Duas crianças se dão as mãos e fazem um túnel por onde uma fila que deverá passar. O último da fila sempre fica preso e é conclamado a responder perguntas como você gosta de laranja ou de maça? De acordo com a resposta fica atrás de uma das crianças, ao fim da brincadeira quem tiver mais crianças atrás de si, ganha a brincadeira, sempre cantando a cantiga: “Três, três passará, derradeiro ficará./ Bom vaqueiro, bom vaqueiro dá licença pr'eu eu passar/ Com meus filhos pequeninos para acabar de criar.” Três, Três Passará refere-se ao pai, ao provedor da família. No Brasil a figura do vaqueiro é da maior importância e refere-se à pecuária como modo de trabalho, principalmente na região Nordeste. Uma metáfora a este projeto de pesquisa Disponível em: https://www.cirandandobrasil.com.br/copia-senhora-dona-anica Acesso em 23/06/2024.

[5] O Professor Personagem e o Drama na educação na práxis artística e pedagógica de um Professor Brincante no IX Encontro Nacional do GT Pedagogia das Artes Cênicas em comemoração aos 30 anos do Drama no Brasil. 08/05/2025 – UFU – Uberlândia – Metá-Metá Professor–personagem.

Referências

AFRONTOSAS. **Afrontosas,** 2026. Por que usamos "cuír". Disponível em: https://afrontosas.pt/por-que-usamos-cuir/#:~:text=Utilizamos%20o%20%E2%80%9Ccu%C3%ADr%E2%80%9D%20como%20forma,aprisionamento%20de%20pessoas%20n%C3%A3o%2Dhegem%C3%B4nicas. Acesso em 27 mar.2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

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

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Drama: mapeando percursos. **A[L]BERTO**: Revista da SP Escola de Teatro. Governo do Estado de São Paulo e Secretaria da Cultura. São Paulo, Gráfica Stampato, 6, p. 104-113, 2014.

CALLAI, Cristiana; RIBETTO, Anelice. (Org.). **Uma escrita acadêmica outra:** ensaios, experiências e invenções. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

COSTA DE ANDRADE, Iris Maria. **Emma Bovary, a personagem.** 2018. 83f. TCC (Graduação) Curso de Licenciatura e Bacharelado em Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Percepto, Afecto e Conceito. In.: **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed 34, 1997. p. 211-255.

FERNANDES JÚNIOR, A. S. It's all about that bricks: utopia performativa nas vídeo performances de Saullo Berço. In: ROVIDA, M.; LOPES, F. T. P.; GARCIA, E. (Orgs.). **Gêneros, Diversidades, Tecnologias e Smart City**. Sorocaba, SP: EDUNISO, 2018. p. 102 – 111.

GADELHA, José Juliano Barbosa. **Masculinos em mutação: a performance drag queen em Fortaleza**. 2009. 265f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Universidade Federal do Ceará, Departamento de Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza-CE, 2009.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: KASTRUP, V.; PASSOS, E.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da Cartografia**: Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre, RS: Sulina, 2009. p. 32-51.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós estruturalista.** 9. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo estranho:** ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MENEGAZ, Wellington. Distritos 2.217: um processo de drama com adolescentes. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 326–339, 2019. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15934 . Acesso em: 12 jan. 2026.

MENEGAZ, Wellington. Perspectivas do Drama no Brasil**. OuvirOUver**, v. 16, n. 2, p. 363-374, 2020. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/58040/31163 . Acesso em: 25 jan. 2026.

MOREIRA, Alam Félix dos Santos. **A materialização do universo-cordel no palco: imagem, tema e verso no espetáculo Os ovos de Militão**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2015.

NASCIMENTO, Fernando Augusto do. **Teatro e representatividade queer: experiências com a metodologia do drama na escola.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2019.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira. **Catirina, o boi e sua vizinhança: elementos da performance dos folguedos populares como referência para os processos de formação do ator.** 2006. 209 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PELUCIO, Larissa e DUQUE, Tiago. "Cancelando" o cuier. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 10, n. 1, jan.- abril 2020, p. 125-151. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/859. Acesso em: 20 fev. 2026.

PEREIRA, Diego de Medeiros. Drama como uma possibilidade teatral na Educação Infantil. **Revista Aspas**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 68–79, 2014. Disponível em: https://revistas.usp.br/aspas/article/view/85651. Acesso em: 25 maio. 2021.

SILVA, Marcelo Benigno Amorim e. **O Professor Brincante e a Cultura Popular-Saberes e Sabores na arte de ensinar** - A Cultura e o Teatro Popular como mapas para experiências criadoras em Arte e Educação. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

DESMONTAGEM TEATRAL COM ESTUDANTES: escuta das adolescências e análise de processos de montagem na escola

Marcos Clóvis Fogaça

O presente capítulo é parte da minha tese de doutorado intitulada "A desmontagem teatral na escola: análise e apropriação de processos de montagem por estudantes"[1] e nasce do diálogo com os meus 16 anos enquanto professor de teatro na Educação Básica na Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo - SEDUC, ao lecionar para estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II. Na trajetória desses 16 anos, 11 deles foram dedicados à escola de ensino integral Professor Altamir Gonçalves, na cidade de Sorocaba-SP.

Olhar para o que nos dizem as adolescências é a abordagem estrutural desta pesquisa, buscou-se investigar como ouvir os estudantes sobre escola e teatro, tendo a desmontagem, tal como proposta por Diéguez (2014), Leal (2014), Desgranges (2011), Brito dos Santos (2014;2015), Krotoszynski (2021), Lopes (2014) e Steckert Jacobs (2021), como caminhos para as indagações propostas.

Será que a desmontagem é capaz de despertar reflexões nas adolescências sobre seus processos em uma montagem teatral? Quais possibilidades de desmontagem na escola? entendendo que "[...] a desmontagem está longe de prestar-se a algum método, mas consiste em expor diversas experiências e modos como elas acontecem" (Bitter, 2014, p.103). Como os adolescentes fazem e se sentem fazendo teatro?

Essas indagações nascem após o processo de montagem do espetáculo *A Vaca Notícia* realizado pelo grupo Alta na Escola

[1] A tese pode ser linda em https://repositorio.udesc.br/entities/publication/986207c2-b8ef-4f73-aae7-9e291c54e140

Estadual Professor Altamir Gonçalves, na cidade de Sorocaba-SP, entre os anos de 2022 e 2023, composto por crianças e adolescentes do 8º ano A e do ano seguinte, do 9º ano A. Na turma em que a montagem do espetáculo *A Vaca Notícia* foi realizada havia 35 estudantes, 20 desses moravam no bairro em que está a escola, o Jardim Belmejo, 15 vinham de outros lugares da cidade e até do município vizinho, Votorantim–SP. O processo de encenação aconteceu nas aulas de Arte.

A Vaca Notícia, texto escrito por mim em 2009, narra a história de Maria Clara, uma jovem vaquinha muito criativa e pensante, que ama ler, escrever e testar receitas gastronômicas. Com tantas ideias na cabeça, ela cria um livro. Muito animada vai até a Feira das Vacas para vender suas produções, porém se depara com a proibição dos comerciantes sob o argumento de que as vacas não produzem livros, produzem leite. Maria Clara terá então que encontrar um meio de provar para as vacas do rancho que a leitura e a livre expressão são importantes.

Destaca-se que da amostra, 8 estudantes se declaravam negros, 10 pardos e 17 brancos, e 3 estudantes se entendiam como pertencentes a comunidade LGBTQIAPN+. A classe social da maioria era a média baixa. Destes estudantes, 1 era uma criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA.

No processo de montagem, com os exercícios de voz, jogos e experimentações de cenas, todos os estudantes participaram, mas após a escolha dos personagens o processo de criação de cenas contou com a participação de 16 estudantes e, posteriormente, 13. O restante da turma escolheu cuidar das visualidades e sonoplastia da cena.

Nas vivências com o processo criativo do espetáculo A Vaca Notícia, não trabalhei com os estudantes outras formas de registro do processo para além dos protocolos (Concilio; Koudela, 2019). Ao refletir sobre quais outras metodologias poderiam ser utilizadas, emergiu o desejo de trazer para a escrita da pesquisa a participação dos estudantes, de modo que ressoasse o olhar deles sobre o percurso criativo, evidenciando as relações estabelecidas com o

corpo e com suas narrativas pessoais, em diálogo com a experiência de fazer teatro na escola.

Após muito procurar meios para que a vivência com o processo fosse evocada, mesmo após a peça finalizada e com várias apresentações realizadas, surge, em uma conversa com o amigo Doutor Fernando Nascimento[2], a ideia de criar uma sequência de encontros em que iríamos revisitar o processo e registrar as impressões. Após essa conversa recordei da desmontagem, procedimento que surgiu na América Latina em meados dos anos 1990.

> A desmontagem surge em um contexto fértil de encontro e troca dos modos de fazeres teatrais da cena pedagógica latino-americana a partir dos anos 90, e faz parte de uma das práticas vinculadas à Escola Internacional de Teatro da América Latina e Caribe - Eitalc. Esta Escola teve participação de grandes mestras/es do teatro Latino-Americano tais como Osvaldo Dragún da Argentina (diretor da Escola), Fernando Peixoto e Antunes Filho do Brasil, Rosa Luisa Márquez de Porto Rico, Andrés Péres do Chile, os Grupos Yuyachkani do Peru, Teatro La Candelaria de Bogotá, e participações significativas das atrizes do OdinTeatret, Roberta Carreri, Julia Varley e do diretor Eugenio Barba (Petty, 2021, p. 2).

Rememorando o que é a desmontagem

O Professor Doutor Jean Carlos Gonçalves (2019) da Universidade Federal do Paraná - UFPR, afirma que em 1993, em Havana, Cuba, o ator Victor Varela, do grupo Teatro de Obstáculo, denominou de desmontagem sua apresentação de trabalho na X oficina da Escola Internacional de Teatro da América Latina e Caribe - EITALC.

[2] Fernando Augusto do Nascimento é Doutor e mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Licenciado em Teatro pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Atualmente é professor efetivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede pública municipal em Santa Catarina – SC.

> Recorrências ao termo vêm sendo, a partir de então, utilizadas na América Latina e, mais recentemente, o conceito e a prática da desmontagem vêm sendo investigados por pesquisadores brasileiros, interessados em seu caráter artístico e pedagógico (Gonçalves, 2019, p. 28).

A desmontagem é um dos temas de pesquisa da Professora Doutora Ileana Diéguez Caballero, cubana radicada no México e Professora do Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa - UAM-C.

Diéguez (2014) contextualiza o conceito de demonstração de trabalho, termo que antecede a desmontagem, em que os atores e diretores latino-americanos, além de apresentar a cena, compartilhavam seus processos criativos, tateia relações com um ato artístico-pedagógico, pois ali haviam compartilhamentos de "[...] investigação, treinamento e construção" (Diéguez, 2014, p. 6), como os procedimentos realizados por Eugenio Barba no Odin Teatret desde os anos 80.

> Esta prática foi se desenvolvendo na cena latino-americana independente, em diálogo com as demonstrações de trabalho dos atores do Odin Teatret. Desta forma, mostrar os processos de trabalho e não somente os resultados de investigação e criação cênica foram constituindo um tipo de apresentação essencialmente performativa e pedagógica (Diéguez, 2014, p. 6).

Ileana Diéguez afirma, porém, que a desmontagem traz novos contornos ao que seria a demonstração de trabalho, pois o ato de desmontar revela aspectos da relação do ator com a encenação realizada, que vai além da demonstração, aciona os lugares da "[...] experimentação, resultados, dúvidas, reflexões, onde se integram saberes culturais, aprendizagens espirituais e intelectuais, riscos corporais e confrontações humanas" (Diéguez, 2014, p.6).

> Nesse sentido, diferencia-se das demonstrações, pois está interessada em desvelar questões mais profundas dos processos de

> criação, questões de cunho, muitas vezes, pessoal e memorial. Não busca somente uma mostra do trabalho processual ou técnico, é mais vertical, implica em relações políticas, sociais e contextuais da criação cênica (Peres, 2014, p. 77).

"A palavra ´desmontagem´ tem sido o repositório de múltiplas ressonâncias, teóricas e práticas" (Diéguez, 2014, p.7), não existe um protocolo, uma metodologia única e engessada, são caminhos de pesquisas e aprofundamentos de atores e diretores sobre vida, arte e lugares a serem destacados e revisitados. Ao falar sobre a desmontagem em sua pesquisa de mestrado, o Prof. Me. José Raphael Brito dos Santos, da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, afirma que:

> Na desmontagem de um espetáculo o que está em evidência é a análise e investigação sobre o próprio processo de criação, e não uma apresentação técnica sobre seus resultados. Não é a obra em si em sua forma completa, mas a trajetória revelada através do compartilhamento do trabalho, através de escolhas e seleções do que se entende por importante para a compreensão do processo criativo e não apenas o resultado final (Brito dos Santos, 2015, p. 67).

E nesse retorno, de revisitar o que foi feito, atores e diretores estabelecem relações com o que se quer evidenciar para o público, que diálogos pretendem propor com os espectadores. Acontece um desnudamento frente aos processos criativos, tendo essa consciência, é preciso realizar escolhas do que expor como os "[...] afetos, motivos, paixões, segredos, questões, dúvidas, passos, descompassos e provocações" (Brito dos Santos, 2015, p. 68).

Diéguez aponta a desmontagem como procedimento artístico-pedagógico, pois, promove, "[...] procedimentos de encontro" (Diéguez, 2009, p. 68), e, nesses encontros, não se tem como foco apenas o espetáculo, mas as aprendizagens e compartilhamentos de saberes com o que se mostra, na tessitura de aprendizagens de atores, encenadores e demais artistas do espetáculo, nos seus compartilhamentos de desmontagem. "Testemunhos, perguntas,

reflexões, experiências e nenhuma certeza, nenhum método, nenhum saber a priori" (Diéguez, 2009, p. 9).

> A desmontagem não é uma análise – no sentido de juízo de valor – de um processo de criação, mas um diálogo que é reconstruído junto ao público, uma espécie de confessionário das incertezas, trajetos e escolhas do ator (Brito dos Santos, 2015, p. 68)

Se não existe um método para a desmontagem e seus processos estão mais nos campos da experimentação, indaga-se acerca de como realizar a desmontagem na escola com um grupo estudantil de teatro.

Como ponto de partida realizei pesquisas sobre alguns processos de desmontagem criados por grupos de teatro e artistas da cena no Brasil, na tentativa de encontrar possível caminho de desmontagem com os estudantes. Estes levantamentos contribuíram para sinalizar possibilidades estimulantes, desenhando caminhos, "colando" procedimentos para propor um processo de desmontagem com estudantes do grupo Alta.

Oficina de desmontagem

Para que a desmontagem pudesse acontecer estipulou-se quatro encontros com duração de três horas cada, os objetivos das propostas e seus modos de criação foram pensados como convites à criação. O desejo foi oferecer arsenal de possibilidades para que os estudantes pudessem vislumbrar as inúmeras maneiras de desmontar o seu processo individual, criar conexões com o processo coletivo do espetáculo *A Vaca Notícia*, por sua vez, sempre colocar suas impressões e falas sobre os processos. A ideia era inspirar, motivar e, como através de um monóculo, olhar para o ontem e criar colagens com o presente.

A partir das experiências com o jogo (Spolin 2010), da criação de colagens e mapas da vida (Nogueira 2020, Lauermann, 2020), do revisitar as cenas da montagem a partir dos ângulos de ataque

(Desgranges, 2011) do diálogo com leitura e jogo (Vidor, 2016), de se pensar o corpo e performance (Caon, 2020), os estudantes foram convidados a olhar ao processo e pensar como poderíamos desmontar o espetáculo *A Vaca Notícia*.

Olhar para o processo de desmontagem permite vislumbrar o quanto exercícios cênicos e visuais abrem espaço para a reflexão e incentivam as falas dos estudantes artistas. Os registros visuais, corporais e sonoros foram captados a partir das práticas artísticas como estímulo, sendo a principal ferramenta para reverberar impressões e fala dos adolescentes. Destaca-se que as impressões foram registradas nos diários de bordos e as falas foram gravadas, o desafio encontrado foi em como apresentar as reflexões teórico-práticas destes encontros.

> O desafio está em como apresentar e representar os achados por meio da arte e suas linguagens sem subordinar-se totalmente à escrita e a visualidades. Como inserir teatralidades e movimento em uma pesquisa educacional talvez seja o caminho reflexivo mais complexo a ser percorrido (Peruzzo; Carvalho, 2018, p. 76).

A oficina foi organizada então para que os participantes se familiarizassem com conceitos de desmontagem. As atividades eram estímulos, para que as impressões deles ocupassem o espaço criativo das experimentações, criar, escrever e falar sobre o que pensam, sentem, refletem.

Foi realizado uma pequena introdução aos conceitos-chave da desmontagem (Brito dos Santos, 2015; Diéguez, 2014; Desgranges, 2011; Krotoszynski, 2021; Leal, 2014; Lopes, 2014; Steckert Jacobs, 2021). Inicialmente olha-se para a trajetória de dois anos de processo criativo e apresentações do espetáculo "*A Vaca Notícia*", em que os participantes vivenciaram práticas criativas em artes híbridas, que contribuíram para que os adolescentes pensassem em diferentes modos de desmontar um processo, frente a narrativas pessoais em confluências com o teatro. Os outros conteúdos explorados foram: diário de bordo e escrita criativa; o mapa da

vida: colagens, registros de vida e arte; os ângulos de ataque e o olhar para o processo; Roteiros de desmontagem: caminhos possíveis; o hibridismo das linguagens artísticas: texto, visualidades e performance.

Sistematizados a partir da pesquisa baseada em Arte a A/r/tografia (Irwin, 2013) ao longo dos encontros desmontava-se os processos e no último encontro cada estudante apresentou a partir de roteiros/colagens, sua desmontagem.

Durante o processo ia se revelando as impressões do grupo sobre a montagem do espetáculo, cada encontro veio carregado de afeto e contribuições dos jovens sobre o processo de montagem e eu, enquanto artista-professor-pesquisador, ficava atento as falas, impressões e reações do grupo, ia fazendo do ato presente modos de registrar o que eles tinham a dizer sobre teatro. No último encontro, após terem vivenciado várias oficinas para desmontar o processo, os estudantes criaram roteiros de desmontagem a partir de colagens para falar sobre suas experiencias com o espetáculo a vaca notícia.

Colagens e desmontagem do espetáculo A Vaca Notícia

O último encontro de desmontagem aconteceu no dia 10 de julho de 2024, em uma quarta-feira chuvosa. Com o intuito de inspirar os estudantes na construção das colagens e dos roteiros de desmontagem, realizou-se a proposta Cenas em monóculos. A atividade foi previamente acordada com o grupo ao longo da semana, a partir da seleção de fotografias dos espetáculos, imagens da infância, da escola e de momentos da juventude.

Dispostas em círculo, as e os participantes utilizaram monóculos para observar as imagens, trocando-os entre si em sentido horário. Tal procedimento buscava ativar camadas de memória e experiência, pois, como afirmam Leal e Mello (2021, p. 89), "é preciso compor um discurso constituído por camadas colhidas da experiência, dos movimentos da memória e da história pessoal da/o performer".

Em seguida, realizamos colagens individuais sobre o processo com "*A Vaca Notícia*" e as relações que perpassam memórias, sensações e narrativas de vida. As colagens foram usadas como roteiro de desmontagem, onde a partir de fotografias, figuras, desenhos e palavras-chave os estudantes organizaram as ideias para a sua desmontagem.

> A desmontagem é um dispositivo tecido por palavras, como um conjunto de ideias verbais, visuais, textuais, sonoras, dentre outros. Portanto, ao pensar no roteiro de apresentação da desmontagem, o artista organiza sua trajetória de um processo de criação específico a partir dos seus arquivos, traços, esboços, dentre outros, ou seja, não existe método pronto e acabado para organização da desmontagem (Brito Dos Santos, 2015, p. 68).

Finalizadas as colagens, realizou-se uma exposição. Cada participante, sem ensaio, apenas possuidor da colagem como roteiro, apresentou a sua desmontagem, expôs a experiência com o teatro na escola a partir da montagem teatral "*A Vaca Notícia*".

Esta última ação, reafirmou o que já havia detectado no decorrer dos encontros: a potência da desmontagem como modo de olhar para os percursos cênicos dos grupos de teatro estudantil, contribuindo para pensar procedimentos artísticos e pedagógicos na escola.

Adolescências foi uma temática que esteve presente em todas as colagens, pensar o teatro feito para este público específico é olhar para esses corpos presentes nas instituições de ensino e considerar que o teatro feito para essa faixa etária tem suas nuances e formas próprias de fazer cenicamente.

> A desmontagem torna presente o que estava ausente; convoca e incorpora os vestígios e as principais causas que compõem a obra cênica. É o lugar do testemunho vivo do artista para o público no contexto de um encontro afetivo, pessoal e documental (Brito dos Santos, 2015, p. 69).

Nos encontros afetivos de desmontagem os adolescentes testemunharam a importância de olhar para os projetos artísticos direcionados a eles e a força política que tem essas ações:

> Eu acho que o ato político é a gente colocar em prática isso de uma forma onde todo mundo concordou, porque a gente fazia votação para saber como a gente queria que fosse a peça, a gente fazia tudo de uma forma democrática. E democracia é política, política tem que ser democrática. E eu acho que sim, a gente usou muita política para fazer o Vaca Notícia (Daniel Teles, transcrição de áudio da oficina, 2024).

Ler as impressões de Daniel sobre a escola e as aulas de arte como um espaço democrático e um lugar de ato político é uma resposta frente às tentativas em criar na escola lugares de encontro com a cena, que proporcionasse a construção de um teatro coletivo, onde os estudantes podem se sentir pertencentes ao grupo, a escola.

Ao pensar sobre as questões pessoais do artista que se revela na desmontagem o estudante Daniel Teles traz aspectos importantes acerca das transformações na adolescência e o quanto o teatro o ajudou a se entender como menino gay, ao criar sua colagem faz uma relação à sua personagem na peça, a vaca Mercedes.

> Então desmontar o Vaca Notícia é descobrir quem que era o Daniel ali dentro, é descobrir a força que um papel feminino trouxe para um homossexual que não queria se aceitar [...] eu acho que é isso, a minha desmontagem fala sobre como uma vaca que nasceu em uma escola pública, com poucos recursos, transformou um garoto gay de 15 anos (Daniel Telles, transcrição da desmontagem, 2024).

A desmontagem de Daniel apresenta a relevância do teatro para a formação dos estudantes e a importância de professores atentos a tais transformações. Com o tempo e com os espaços destinados para a arte na escola ele conseguiu se entender, lidar com a sua fase da transformação tão presente e latente nos corpos dos adolescentes nessa faixa etária.

Professores que pensam os espaços da cena na escola devem estar atentos às diferentes dissidências dos corpos, acolher, subverter e propor encontros para que se sintam acolhidos e pertencentes ao espaço escolar. As corporeidades adolescentes no espaço escolar, muitas vezes, não são vistas, vivem às sombras com seus questionamentos e angústias internas e caladas; por isso, são importantes os espaços em que eles possam emergir suas falas, sem julgamentos, no qual as ações de desmontagem são possibilidades para que se desprendam das camadas que inquietam e trazem angústias.

As colagens realizadas pelos estudantes atores trazem muitos carimbos da frase "O futuro do teatro é agora" (FETO, 2015), frase presente em um dos carimbos presenteados pelos organizadores do FETO- Festival Estudantil de Teatro de Belo Horizonte- MG, (2015), teatro é agora, nos convida a acolher e pensar as adolescências hoje, com o que se tem com o que pode-se nos espaço-tempo, que consiga instaurar na escola.

> Por esses termos, a questão que se coloca diz respeito, de um lado, à criação de um espaço-tempo através do qual jovens e adultos possam abrir-se a outras experiências e, dessa maneira, possam também identificar os condicionamentos pelos quais seus corpos passam, evidenciando (espero) a necessidade de se buscar um gesto singular, não se contentando com um gesto que não passe de uma reprodução esvaziada de pensamento e sentido (Cabral, 2020, p. 42).

Teatro precisa fazer sentido e esses sentidos são construídos com as múltiplas vozes das pessoas participantes, ao oportunizar esses espaços na escola contribui-se com a não dominação dos corpos adolescentes, que em muitos espaços institucionalizados são vistos apenas como transitórios, nem crianças e nem adultos, pessoas que vão vir a ser, ouvir os adolescentes é permitir a quebra desses argumentos, que convidam a construção de identificação e pertencimento.

Nas suas falas ao longo da oficina os adolescentes do *A Vaca Notícia* reconheceram a importância do teatro para essa fase da vida, mostraram no processo o quanto foram capazes de criar algo pulsante, pensar e expressar a partir do teatro vivências que serão ativadas ao longo da vida.

> Vendo assim a gente tão jovens correndo atrás de tanta coisa, conquistando tanta coisa, é muito incrível. Ainda mais em uma escola pública que não tem tanta verba, não tem tanta coisa para gente poder expandir, e um professor que dá apoio e que corre atrás com a gente é melhor ainda. Ver o quanto a gente se esforçou pra estar em tantos lugares diferentes, correndo atrás de tanta coisa, foi muito incrível. Eu acho que é uma experiência que todos vão levar pro resto da vida (Gabriela Hashimoto, transcrição da desmontagem, 2024).

Gabriela Hashimoto fala dos percursos, percalços e da importância do teatro na fase da vida em que vivem e a parceria do professor para que isso aconteça. Fica evidente com a fala de Gabriela a importância do teatro na escola, que é para muitos a primeira morada do fazer teatral.

Postula que foi na escola que conheceu o teatro e se sentiu pertencente ao grupo, por conta do processo de montagem, Gabriela relata a superação de conflitos, o aprender a conviver com as diferenças que a importância do teatro na escola, que as encenações realizadas por outras salas, podem despertar interesse em querer experimentar o corpo em cena:

> Nunca nem pensei em fazer arte, na verdade, para ser bem sincera, mas depois que eu entrei no Altamir, tipo, mudou completamente. Eu lembro do sexto ano que eu vi uma peça da Assembleia dos Ratos[3], eu acho, e eu fiquei com vontade fazer. Só que o Marcos nunca chamava a gente, né? Aí ele chamou a gente pra fazer uma

[3] Em referência a dramaturgia Assembleia dos Ratos de Plinio Marcos (1989).

vez, foi super legal (Gabriela Hashimoto, transcrição de áudio da desmontagem, 2024).

Ao realizar processos com montagem com várias turmas de teatro ao longo do ano, desenvolveu-se na escola a formação de espectadores, que apreciavam os resultados cênicos e experienciaram com a sua turma processo de montagens. O depoimento de Gabriela evidencia a importância do fazer, o ver e o refletir, a arte do encontro entre escola, teatro e adolescências, aprendizagens que ficarão latentes mesmo com o passar dos anos.

Figura 1. Colagem para a desmontagem de Gabriela.



Fonte: Gabriela Hashimoto (2024).

Aqui eu coloquei essa referência da música do Chorão, que é "uma criança com seu olhar"[4], que é muito sobre isso, que é uma hora a gente precisa crescer, a gente precisa lidar com as responsabilidades

[4] JUNIOR, Charlie Brown. Uma Criança Com Seu Olhar. Rio de Janeiro: EMI Music Brasil Ltda, 2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=A6nZXK5QBdE. Acesso em: 16 jun. 2024

> e que a gente não vai deixar de ver graça nas coisas que a gente via, mas a gente vai começar a descobrir novas coisas que a gente gosta, ela fala que é muito difícil é muito difícil a gente não lembrar daquilo que a gente nunca esqueceu. Então, é difícil não lembrar do Vaca Notícia se a gente nunca esqueceu o Vaca Notícia (Gabriela Hashimoto, transcrição de áudio da oficina, 2024).

Nas apresentações das colagens e desmontagens a escola Altamir foi lembrada como espaço criativo que convidava para a expressão de ideias e olhares sobre o mundo a partir da arte, mesmo com as falhas conseguiu-se criar na escola um ambiente em que as linguagens da arte e em especial o teatro tinham lugar para florescer.

Um lugar que com o tempo se torna apenas memória, crianças se tornam adolescentes, que se tornam adultos e que deixam a escola, alguns, como este pesquisador, voltam para ela, como professor. Acredita-se, que os futuros adultos do processo de montagem do espetáculo "*A Vaca Notícia*" vão lembrar do acolhimento, do teatro que trouxe pertencimento e da aula de arte que convidou a pensar sobre si e sobre os outros.

Considerações em processo de desmontagem

A desmontagem permite que professores e estudantes criem uma revisita ao que fora criado coletivamente, os caminhos, as conquistas, é um olhar maturado sobre as vivências, reflexões sobre o que passou, errâncias e acertos.

Os estudantes se sentem com essa ação valorizados, pois toda a desmontagem é pautada na voz desses sujeitos, poder falar e olhar para as narrativas individuais de vida permitem que os espaços escolarizados se tornem espaços férteis de encontro e escuta com as adolescências. Nossas oficinas não aconteceram no espaço escolar, mas penso que a desmontagem pode ser uma prática rica aos processos com o teatro na escola, visto que permite sistematizar os trabalhos com a encenação. Ao olhar novamente

para o que foi feito os estudantes resgatam sua trajetória no processo, fazem uma autoavaliação e muitos aspectos não finalizados e não resolvidos na montagem, ganham um suspiro para a sua finalização.

Nas oficinas realizadas com os estudantes do grupo Alta, questões como atritos do grupo, brigas com o elenco ganharam outros contornos, os participantes puderam falar sobre seus sentimentos e perceber que as relações também precisam de tempo para se ressignificar. A desmontagem no processo pedagógico com adolescentes abre brechas de saberes horizontalizados, enfatiza a participação dos estudantes nos caminhos com o teatro na escola, sendo um convite a olhar para a sua trajetória e realizar colagens com as suas vivências pessoais e a de grupo.

Inúmeras são as possibilidades de se desmontar um espetáculo e ao contrário de uma montagem, o tempo destinado para a desmontagem pode ser mais curto e o uso de outras linguagens artísticas podem ser usado como recurso a desmontar o vivido.

A necessidade de oportunizar a voz aos envolvidos na pesquisa foi em vários momentos ponto de reflexão neste trabalho. A desmontagem com estudantes cumpre também com essa necessidade, a partir dos usos de vários recursos artísticos como suporte, as narrativas pessoais e o olhar para a montagem foram um elemento chave, que assegurou que todos os participantes pudessem falar de si e dos seus múltiplos olhares para o processo.

A desmontagem cênica na escola pode permitir olhar para os contornos políticos e sociais que uma montagem na escola faz emergir, quando adolescentes experimentam práticas que rompem com o sistema de enfileiramento de carteiras e buscam propagar suas vozes, a partir dos fios do teatro tecidos no cotidiano escolar, muita reflexão é sistematizada e compartilhada.

Referências

BRITO DOS SANTOS, José Raphael. (2014). DESMONTAGEM CÊNICA: reflexão sobre o processo ético e estético do artista-docente. **Revista Rascunhos** - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas, *1*(1). Disponível em: https://doi.org/10.14393/RR-v1n1a2014-14. Acesso em: 08 abr. de 2024.

BRITO DOS SANTOS, José Raphael. **Desmontagem cênica**: investigação das poéticas do ator em teatro de grupo. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES (subárea Teatro). Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2015.

BITTER, Sigrid. PERCURSOS DE UMA DESMONTAGEM: Memórias autobiográficas num processo artístico-metodológico. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2014. DOI: 10.14393/RR-v1n1a2014-09. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/27149. Acesso em: 15 set. 2025.

CABRAL, Judson. Teatro: Subversão, Desidentificação. **Inquieta**: revista de teatro adolescente do Festival Vamos que Venimos Brasil, v. 1– Santo André, SP: Festival Vamos que Venimos Brasil, 2020.

CAON, Paulina Maria. Ações Artísticas na Educação: a cena expandida em cenário expandido. **Rev. Bras. Estud.** Presença, Porto Alegre-RS, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbep/a/FjD57RCnHMVyfWDs3y95D3x/?format=pdf acesso em: 26 de jan. 2024.

CONCILIO, Vicente; KOUDELA, Ingrid Dormien. Protocolos e a Pedagogia do Teatro – da tradução dos protocolos de estudantes sobre Aquele que diz sim aos protocolos do "trabalho alegre". **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 246–255, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019246. Disponível em:

https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019246. Acesso em: 15 set. 2025.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo-SP: Hucitec, 2011.

DIÉGUEZ, Ileana (Comp.). **Des/Tejiendo Escenas. Desmontajes**: procesos de investigación y creación. México: UIA-CITRU-INBA-CNA, p. 9- 20, 2009.

DIÉGUEZ, Ileana. (2014). DESMONTAGEM CÊNICA. **Revista Rascunhos** - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas, 1(1). Disponivel em: https://doi.org/10.14393/RR-v1n1a2014-01. Acesso em: 13 jan.2026

GONÇALVES, Jean Carlos. Laboratório, espetáculo, desmontagem: experimentos teatro[dia]lógicos do Carmen Group em A serpente, de Nelson Rodrigues. 2019. **Bakhtiniana**, São Paulo-SP. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2176-457338334. Acesso em: 10 abr. de 2024.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. (orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: a/r/tografia. Santa Maria-RS: Editora da UFSM, 2013. p. 137-153.

KROTOSZYNSKI, Simone Grande Jimenez Garcia. **Tecer e Destecer Palavras**: a narração de histórias na cena do grupo As Meninas do Conto. 210 fls. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas- Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2021.

LAUERMANN, Aline Maria. Os mapas que Márcia me mostrou: a metodologia do Mapa da Vida no trabalho com o teatro na comunidade. **Revista NUPEART**, Florianópolis-SC, v. 23, n. 1, p. 290–304, 2020. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/17354. Acesso em: 9 mar. 2024.

LEAL, Mara; MELLO, Antônio. Tensionamentos presentes em algumas montagens e desmontagens do grupo cultural Yuyachkani: Antígona, Adiós Ayacucho e Hijo de Perra o la Anunciación. 2021. **Revista Rascunhos** - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas, 8(1), 86–107. Disponível em: https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v8n1a2021-06 Acesso em: 13 mai. 2024.

LEAL, Mara. Apresentação: Desmontagem como procedimento artístico-pedagógico. **Revista Rascunhos** - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas. 2014. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/27143. Acesso em: 22 mar. 2024.

PERES, Bruna Bellinazzi. DESVELANDO MEMÓRIAS: Afetos e autobiografia na criação cênica. **Revista Rascunhos - Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas**, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2014. DOI: 10.14393/RR-v1n1a2014-07. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/27147. Acesso em: 15 set. 2025.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. O teatro na formação do jovem do campo. In: **Pedagogias do desterro**: práticas de pesquisa em artes cênicas / organização Marcia Pompeo Nogueira ... [et al.] – 1a. ed. – São Paulo-SP: Hucitec, 2020.

PERUZZO, Leomar; CARVALHO, Caroline. (2018). PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE (PEBA) E AS ARTES CÊNICAS: POSSIBILIDADES EM TEATRO E DANÇA. **O Teatro Transcende**, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.7867/2236-6644.2018v23n1p61-80. Acesso em: 14 mai. 2024.

PETTY, Gisele. AGDA DESMONTAGEM - POSSIBILIDADES DISCURSIVAS PARA PERFORMATIVIDADESSUBVERSIVA. 2021. **Anais Abrace**. Disponível em: https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/5065. Acesso em: 08 de abr. 2024

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Tradução lngrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo-SP: Perspectiva. 2010.

STECKERT JACOBS, Daiane Dordete. CELAS E ELAS – DESMONTANDO CENAS E CONSTRUINDO LUGARES DE FALA E ESCUTA NO TEATRO FEMINISTA**. Cena**, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22456/2236-3254.109073 Acesso em: 13 jun. 2024.

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro**: aproximação e apropriação do texto literário. São Paulo-SP: Huicitec, Florianópolis-SC: Fapesc, 2016.

PEDAGOGIA GRIÔ E CULTURA DAS INFÂNCIAS NO ENSINO DE TEATRO: saberes ancestrais e práticas decoloniais

Mateus Santos
Cristiane Barreto

Reconstrução de caminhos

Este texto situa-se no campo da Pedagogia do Teatro e propõe-se a refletir sobre os entrelaçamentos possíveis entre a Pedagogia Griô e a Cultura das Infâncias como práticas metodológicas para o ensino de Teatro no ensino fundamental I[1].

A escolha pelo tema nasceu das inquietações que atravessaram a formação pessoal e acadêmica de Mateus Santos enquanto artista-docente-pesquisador. Tais inquietações têm origem em seu primeiro contato com o teatro na escola pública, passando principalmente pela vivência como aluno do ensino técnico em Teatro, em Salvador, Bahia. Esse percurso se desdobra nas experiências extensionistas, nos Estágios Supervisionados obrigatórios do currículo do curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal da Bahia, UFBA, e no Subprojeto Artes/teatro, do Programa de Residência (UFBA/CAPES). Essas vivências revelaram desafios estruturais e simbólicos enfrentados pelo ensino de Artes/Teatro, que, por vezes, desconsidera as potências criadoras das infâncias e os saberes das comunidades. A não popularização de metodologias que valorizem a oralidade, a

[1] A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal da Bahia, coordenado pela professora doutora Cristiane Barreto (2022 a 2024). Em seguida, foi aprofundada no Trabalho de Conclusão de Curso, com a orientação também da mencionada professora coautora deste texto.

ludicidade e a escuta sensível, foi um dos principais motores para a presente investigação.

Foi no contato com a contação de histórias, com os jogos teatrais e, principalmente, com os princípios da Pedagogia Griô, vivenciados no âmbito do componente curricular obrigatório do curso, Metodologias para o ensino de Teatro, em experiência mediada pela professora, atriz e mestra em Artes Cênicas Liz Novaes, em diálogo com os estudos da Cultura das Infâncias, que se delineou o caminho metodológico adotado na pesquisa aqui relatada. A Pedagogia Griô, conforme define Lilian Pacheco (2006), constitui-se como uma pedagogia de base oral, que reconhece os saberes da comunidade e da ancestralidade como legítimos, propondo o fortalecimento das identidades e dos vínculos entre escola, território e tradição. Ao mesmo tempo, a perspectiva da Cultura das Infâncias, com base em José Carlos Ferreira Rêgo, conhecido como Pinduka, professor, brincante, mestre em Educação e pesquisador da Cultura das Infâncias, e Marina Marcondes Machado (2010), cujas pesquisas se dedicam a reconhecer a criança como sujeito de cultura, capaz de produzir saberes e de se expressar plenamente por meio do brincar, da criação e da escuta, respeitando suas diferentes formas de existência, tempos e particularidades.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral compartilhar a experimentação do entrelaçamento entre a Pedagogia Griô e a Cultura das Infâncias como metodologia de ensino de Teatro no ensino fundamental I, buscando assim, socializar como essas práticas podem ser facilitadoras para uma educação mais sensível, antirracista e decolonial. A pesquisa também propôs a análise da experiência realizada em sala de aula a partir do Programa Residência Pedagógica. A instituição parceira foi a Escola Municipal de Nova Esperança Professor Arx Tourinho, localizada em bairro periférico, da cidade de Salvador, Bahia.

Esta investigação está fundamentada em uma abordagem qualitativa e utilizou como instrumentos avaliativos os diários de bordo, registros audiovisuais, observações e relatos de experiência.

Além dos referenciais teóricos principais mencionados acima, destacamos também autoras e autores como Nayara Brito (2021), Luiz Rufino (2018), Tássio Ferreira (2015), dentre outros, os quais farão parte do diálogo aqui proposto. A partir desses aportes, buscamos demonstrar que o ensino de Teatro, quando articulado às pedagogias da escuta, da oralidade e da infância, pode se constituir como um território de resistência, imaginação e transformação no espaço escolar.

Raízes e saberes: Pedagogia Griô e as Infâncias

Para compreender a Pedagogia Griô, faz-se necessário, inicialmente, entender quem são os Griôs, sua história e qual a importância deles na nossa cultura. A partir desse entendimento, torna-se possível apreender os fundamentos dessa pedagogia, bem como reconhecer sua relevância e seus efeitos na educação antirracista, decolonial e inclusiva.

Os Griot são os grandes mestres guardiões da memória do povo africano, tornando viva a cultura, a tradição e a memória do seu povo.

> [...] eram povos que tinham grande valorização da tradição oral para a perpetuação dos conhecimentos, histórias dos impérios e dos acontecimentos importantes que eram passados entre gerações, preservando a memória daquelas sociedades, utilizando muitas vezes de recursos como a música para a contação dessas histórias. (Leite et al., 2022, p. 2).

Nayara Brito, nos conta que os Griot existem desde o império Mali, também conhecidos como *Djeli*, casta social que se dedica a transmitir e preservar a memória do seu povo e assumem amplos poderes em suas comunidades. As pessoas nascidas *Djeliw* (no plural) são formadas desde crianças para funções, as quais se constituem em guardiões da memória coletiva, contadores de histórias, poetas, músicos, educadores, conselheiros e mediadores

sociais, sendo responsáveis por preservar e transmitir oralmente os saberes, valores e tradições de seu povo.

> Um djeli que ficou mundialmente conhecido após integrar a companhia de teatro do diretor inglês Peter Brook é o ator Sotigui Kouyaté. Descendente de uma dessas seculares famílias de homens e mulheres contadoras de histórias oriundas da África ocidental, Sotigui, falecido em 2010, popularizou o trabalho de sua casta ao redor do mundo, incluindo algumas passagens pelo Brasil (Brito, 2021, p.31).

Segundo Toni Edson Costa Santos (2015), ao integrar a cultura Griot aqui no Brasil, aconteceram algumas transformações, uma delas foi tornar o nome mais próximo da língua brasileira sem perder a força e o sentimento do termo, passando a se chamar com esta grafia "Griô". Importante destacar, ainda que, segundo Santos (2015), o termo grafado como "Griô", não é encontrado nos contextos africanos, sendo uma denominação construída no Brasil. Durante longo período, esse termo foi compreendido de forma pejorativa, por ser uma terminologia colonizada. Contudo, ao longo do tempo, passou a ser ressignificado e gradualmente aceito, difundindo-se à medida que avançamos com a diáspora africana.

Nesse sentido, ao pensarmos o contexto brasileiro, pode-se afirmar que os griôs são os grandes mestres e mestras da cultura popular que preservam e transmitem a memória coletiva e os saberes ancestrais por meio de histórias, danças, músicas e demais conhecimentos produzidos nas comunidades. Esses sujeitos atuam, sobretudo, nas comunidades quilombolas e indígenas, sendo fundamentais para a preservação e valorização das culturas tradicionais, historicamente marginalizadas. Entre esses griôs, destacam-se mestres de capoeira, mestres e mestras da cultura popular, rezadeiras, curandeiros, contadores de histórias, líderes quilombolas e indígenas, mestre de terreiros de candomblé e umbanda, artistas e artesãos populares, dentre outros. Embora atuem em diferentes campos e práticas, todos compartilham o

mesmo propósito: preservar e transmitir os saberes ancestrais, conectando passado e presente dando continuidade à nossa cultura por gerações.

Ao pensar em Pedagogia Griô, entendemos como uma pedagogia da oralidade, da tradição, da ancestralidade, aquela que possibilita a fruição por meio da dança, da música, das brincadeiras, das narrativas, rituais ao processo educativo, a memória afetiva e significativa, a memória coletiva, o pertencimento, o encantamento e a criatividade. Reconhecemos assim que os mestres e mestras da cultura popular, bem como os conhecimentos produzidos nas comunidades, constituem saberes legítimos, fundamentais e essenciais. É a conexão entre a comunidade e a unidade escolar, valorizando a cultura do entorno em que a escola está inserida, potencializando a educação com a cultura brasileira, revolucionando o jeito de pensar a educação, tornando-a mais inclusiva. Pacheco (2015) define a Pedagogia Griô como:

> […] uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, de gênero, territórios identitários, saberes ancestrais de tradição oral e as ciências/artes/tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento, geração da consciência comunitária e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida (p. 10).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a Pedagogia Griô é uma metodologia potente e assertiva no que diz respeito à decolonização do pensar educação e no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, tanto religioso, quanto racial, de gênero ou social.

Luiz Rufino defende uma pedagogia decolonial que rompe com a lógica do colonialismo. Para o autor, "O que venho defender é a decolonialidade como uma capacidade de resiliência e

transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade" (2018, p.73).

Compreendemos que o colonialismo não se restringe à conquista de terras, mas envolve, sobretudo, a imposição de um modo único de pensar, de ver o mundo, de ensinar, historicamente associado a uma matriz europeia, branca e ocidental. Já a pedagogia decolonial, segundo Rufino (2018), é uma forma de resgatar e valorizar outros conhecimentos, especialmente os saberes que vêm das culturas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, dentre outros. Trata-se, portanto, de uma prática de ensino que decoloniza o pensamento. Essa perspectiva, alinha-se ao reconhecimento de que a oralidade é uma base cultural fundamental para os povos que constituem a brasilidade. Nesse contexto, compreendemos a oralidade como um conjunto de narrativas, cantigas, sejam elas de roda, das infâncias ou dos brinquedos cantados, que sustentam modos de aprender, ensinar e existir. Como afirma Rêgo, "dois dos principais povos que constituem o que podemos chamar de brasilidade (ameríndios e afro-brasileiros) têm a oralidade como fundante cultural" (2024, p. 55), o que reforça a legitimidade da oralidade como forma de conhecimento nas práticas educativas decoloniais.

A Pedagogia Griô, portanto, decoloniza os pensamentos, afinal, parte de uma abordagem que valoriza não só a vivência, mas também cada fala, narrativa de cada indivíduo presente em roda, integrando a experiência comunitária e o afeto como práticas pedagógicas, portanto, convida as pessoas estudantes a refletirem sobre a realidade social e cultural de seu território, assim sendo, estimula também a pensarem de forma crítica, resultando no engajamento e em transformações sociais. Podem aprender a refletirem e questionarem a respeito das desigualdades e injustiças, tornando-se cidadãs e cidadãos mais conscientes e ativos na luta por um mundo mais justo e igualitário.

Nessa perspectiva, temos como aliada, embora seja obrigatória, nem sempre é atendida, a Lei nº 11.645/2008, um marco para a educação brasileira, pois alterou a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) tornando obrigatório tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas, o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo do ensino fundamental e médio.

A lei supracitada surge como uma ampliação da Lei nº 10.639/2003, que já havia incluído o ensino da história e da cultura afro-brasileira, mas que não contemplava os povos indígenas. Com isso, a nova legislação, reconhece a importância da diversidade étnico-racial na formação da identidade brasileira, além de contribuir para uma educação antirracista, decolonial, inclusiva e plural.

O Mundo pelos olhos da criança: Cultura das Infâncias no ensino de Teatro

Pensar em Cultura das Infâncias, é pensar em um conjunto de práticas e saberes e a forma que a própria criança vê, percebe e se expressa no mundo. E isso está marcado pela maneira que ela encontra no brincar, na imaginação e nas suas relações como interagir com o mundo à sua volta.

A sua importância na educação está justamente em compreender que a criança não é uma tábua rasa uma folha em branco, mas um agente que produz. Valorizar a Cultura das Infâncias nas práticas pedagógicas implica apostar em uma metodologia inclusiva, assertiva e afetiva, que respeite os modos de ser e estar no mundo das crianças, bem como suas singularidades nos processos de aprendizagem.

Machado (2010) aponta que "A criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um "mundo da criança": vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo" (p. 117). Isso também se aplica à aprendizagem. Quando a escola reconhece e valoriza a infância em sua pluralidade, considerando as diferentes formas de ser, aprender e se expressar, inclusive aquelas atravessadas por deficiências ou outras condições específicas, ela possibilita que todas as crianças

explorem múltiplas maneiras de compreender e interagir com o conhecimento, respeitando suas singularidades e garantindo oportunidades de participação para cada uma delas.

Integrar a Cultura das Infâncias é valorizar e acreditar no protagonismo das crianças. Sobre isso, Machado (2010) sinaliza em seus escritos que "É preciso pensar nas crianças a partir de si próprias e escutar a voz das crianças" (p.124). Portanto, se a gente pensar nas necessidades e interesses das crianças, elas podem ter um desenvolvimento mais significativo e prazeroso, desenvolvendo também autonomia.

Além disso, é importante salientar que a abordagem em questão valoriza o afeto, o brincar e a ludicidade como pilares importantes e essenciais. Adriana Friedman (2004, p. 13) aponta que "o jogo é o protagonista da maioria das infâncias: ele expressa a forma como vemos e sentimos o mundo". O brincar, compreendido a partir da perspectiva das próprias crianças, considerando suas possibilidades corporais, locomotoras e suas singularidades, constitui-se como elemento fundamental para a convivência com os pares. Por meio do brincar, as crianças estreitam laços de amizade, articulam estratégias de compartilhamento e experimentação coletiva, exploram as possibilidades do mundo em conjunto e vivenciam novas formas de perceber e significar a realidade.

De que modo o espaço escolar deveria ser pensado para acolher, valorizar e respeitar a Cultura das Infâncias? Idealmente, o espaço escolar deveria ser pensado para que as crianças se movimentassem livremente, deveria ser um espaço que incentivasse a curiosidade, a autonomia e a criatividade das crianças, onde elas pudessem na área externa, por exemplo, ter um contato com a natureza. Além disso, pressupõe-se a existência de um currículo flexível, capaz de incorporar temas de interesse dos estudantes fazendo com que a educação seja mais significativa para elas. Contudo, sabemos que tal configuração corresponde a um modelo de "escola ideal". Na realidade do cotidiano escolar, um dos grandes desafios reside na estrutura tradicional dos espaços,

somada à resistência de professores, gestores, coordenadores e do próprio sistema educacional, que frequentemente não reconhece as crianças como sujeitos plenos de direito. Soma-se a isso a presença de currículos defasados e de abordagens pedagógicas que, muitas vezes, não conseguem dialogar efetivamente com as experiências e necessidades das infâncias.

Encontro de saberes: Ensino de Teatro, Infância e a Pedagogia Griô

No percurso relatado, o ensino de Teatro começa justamente a partir de uma inquietação pessoal, de Mateus Santos: Como ensinar e fazer de uma forma que rompesse com os moldes eurocêntricos e que estivesse verdadeiramente conectado com as vivências pessoais da turma de estudantes?

Essa busca não surgiu do nada. Ela nasceu das próprias experiências desse licenciando, enquanto aluno de escola pública e do contato que já havia estabelecido com a contação de histórias. Foi por meio dela que encontrou o primeiro caminho metodológico, já que a contação de histórias sempre esteve presente no seu imaginário e na sua formação como sujeito.

A partir dessas experiências, iniciou-se a tentativa de articular a contação de histórias com o ensino de Teatro e a utilizá-la como ponto de partida para a criação de dramaturgias, improvisações e exercícios teatrais, com base em princípios como os da autora e diretora do teatro improvisacional, Viola Spolin (2008): “O que?”, “Quem?” e “Onde?”.

A contação de histórias, nesse contexto, deixou de ser apenas uma estratégia narrativa e passou a ser também um recurso pedagógico potente para provocar a imaginação, estimular a criação coletiva e estabelecer conexões com o repertório cultural dos alunos. Entendemos que a oralidade, enquanto narrativa, é um campo do conhecimento em que se registram não apenas palavras, mas existências e resistências (Rufino, 2009), o que reforça a potência dessa prática no ambiente escolar.

Apesar de reconhecer essa potência, apareceu esses questionamentos: Seria suficiente? Essa metodologia estaria, de fato, contribuindo para a construção de um ensino de Teatro que colocasse no centro as experiências dos estudantes? Estaria ela despertando o interesse das crianças sobre si mesmas, sobre suas histórias e culturas? Dialogava com as manifestações culturais do território e permitia a criação de uma experiência significativa?

Todas essas perguntas foram gradativamente respondidas com um grande "sim". Mas esse "sim" veio acompanhado da certeza de que tudo depende de como utilizamos a metodologia em sala de aula e de qual intencionalidade a atravessa.

O encontro com a Pedagogia Griô possibilitou a compreensão do fazer docente e como poderia fortalecer e enraizar, propondo-se a valorizar os saberes da comunidade, a promover o diálogo entre gerações e a reconhecer as narrativas e os ensinamento adquiridos ao longo da vida, com a relação com o outro, sobretudo com os nossos mais velhos, como fontes legítimas de conhecimento. A pedagoga brasileira, Nilma Lino Gomes, nos lembra que "a valorização dos saberes construídos nas lutas por emancipação é fundamental para uma educação comprometida com a justiça social" (2017, p. 45).

Esse aprofundamento com a Pedagogia Griô, coincidiu com o ingresso em novembro de 2022, no Subprojeto Artes/Teatro, do Programa de Residência Pedagógica, sob coordenação também da professora doutora Cristiane Barreto e, como preceptora, a professora de Artes/Teatro, Luciana Balbino. Uma iniciativa que permitiu estar por mais tempo em sala de aula, ao longo de dezoito meses e acompanhar de forma constante o processo formativo de uma turma. Essa continuidade foi fundamental para vivenciar, na prática, as contribuições e potências da Pedagogia Griô no ensino de Teatro.

Durante essa atuação na Escola Municipal de Nova Esperança Professor Arx Tourinho, atendendo ao ensino fundamental I, durante o Programa Residência Pedagógica, o contexto escolar encontrado foi bastante desafiador: superlotação das turmas, salas

muito pequenas com 45 a 47 estudantes, heterogeneidade de perfis vindos de diferentes localidades, próximas da comunidade escolar e de diferentes realidades sociais. Crianças com histórias de violências vividas ou assistidas tanto em casa, quanto nas suas comunidades. Trata-se de uma escola muito pequena para comportar o número de turmas e estudantes, sem a oferta de recreio, um importante momento para as crianças socializarem entre si, sem nenhuma estrutura de lazer ou locais alternativos para um melhor desenvolvimento das aulas de Teatro. Diante desse contexto, as aulas eram adaptadas para acontecerem somente no espaço da sala de aula, o que impossibilitava a realização das atividades com a turma completa simultaneamente. Assim, a dinâmica adotada consistia na divisão da turma: enquanto metade dos estudantes participava das atividades teatrais durante parte do tempo da aula, a outra metade realizava atividades relacionadas às Artes Visuais, alternando-se posteriormente entre as propostas.

Um outro grande desafio foi o avanço da série automática por conta do impacto da pandemia, que fez com que muitas crianças avançassem para outras séries ainda não preparadas, sem nenhum ou bem pouco domínio de leitura, escrita ou mesmo em relação às temáticas correspondentes ao ano escolar em que estavam inseridas. Também não houve tempo para uma socialização entre todas as crianças. Observou-se, ainda que muitas crianças tinham um comportamento adultizado, com um tempo foi sendo percebido que havia a possibilidade de ser reflexo dessas violências presenciadas, bem como das responsabilidades assumidas precocemente em seus contextos familiares.

Para responder a esse contexto, as práticas pedagógicas em questão foram essenciais, nesse sentido, foram adotadas músicas, cantigas e histórias tradicionais das infâncias como método pedagógico central no trabalho em sala de aula. Essa escolha metodológica se tornou também um amparo para alcançar todos os estudantes, inclusive aqueles com maiores dificuldades, buscando facilitar a compreensão das atividades propostas. Em relação a algumas crianças, foi possível notar ritmos de aprendizagem

distintos. Em diálogo com a professora Luciana Balbino, foi relatado que algumas delas não possuíam diagnóstico formal; contudo, as famílias haviam sido orientadas a buscarem acompanhamento profissional para investigação e melhor compreensão dessas especificidades.

Utilizando formas culturais orais, musicais e brincadas, foi possível criar conexões significativas entre os conteúdos teatrais e o repertório cultural dos alunos, possibilitando uma participação da maioria da turma de estudantes e estimulando uma memória significativa.

Essas práticas favoreceram o engajamento afetivo, a criatividade, a expressão corporal e o trabalho coletivo, permitindo que as crianças elaborassem personagens, criassem situações dramáticas e ecoassem a voz das suas próprias histórias, tornando a aprendizagem culturalmente enraizada e significativa.

Diante disso, foi possível compreender a importância da escuta, enquanto atenção no observar, no acolher, como prática diária. É desafiador, afinal a realidade de um professor de educação básica, sobretudo dentro de uma realidade similar vivenciada na referida escola, com uma sala superlotada e com diversas turmas, pode ser uma tarefa difícil. Ainda assim, sinalizamos a importância de uma atenção genuína por parte do docente, capaz de acolher aquilo que é trazido pelas crianças, seja por meio de uma narrativa, propostas, questionamentos ou mesmo pela leitura sensível daquilo que não pode ser expresso em palavras.

A Pedagogia Griô permitiu que o fazer teatral se expandisse para além dos muros da escola, conectando os alunos com saberes da comunidade, valorizando memórias, histórias e identidades. Vimos brotar nelas o interesse em investigar suas origens, compartilhar histórias familiares e se reconhecerem como parte de um coletivo.

Nesse processo, o brincar tornou-se mais do que uma atividade lúdica: transformou-se em estado de presença e escuta. Como destaca Rêgo (2024, p. 56), “o meninar infantil é cultivo de

atenção aos fluxos que constituem o instante, é quando o presente é dádiva e a oferta implica procura sensível".

Um exemplo foi o estudo sobre Dandara dos Palmares, que nos levou a refletir sobre a capoeira. A turma conheceu a história do Mestre Bimba por meio da narrativa Griô, assistimos juntos em sala de aula ao curta Maré Capoeira (2005), que trouxe a perspectiva da infância e da resistência nas comunidades, aprendemos cantigas de capoeira, conhecemos instrumentos e experimentamos movimentos corporais.

Figura 1. Experimentação dos movimentos de capoeira, Escola Municipal Nova Esperança Arx Tourinho, Salvador/BA.



Fonte: Luciana Balbino, 2024.

Além disso, surgiram provocações pedagógicas importantes, como a investigação sobre o significado de nossos nomes e sobrenomes, a valorização da nossa própria beleza e potencialidades, bem como o respeito às singularidades do outro.

Essas reflexões culminaram em situações marcantes, como a reprodução de atos de racismo e violência no ambiente escolar, crianças chamando colegas de "feias" por conta da estética negra, ou apontando para outro dizendo que seria traficante por saber que a família era envolvida com o tráfico, além da disputa sobre quem era "mais bonito" entre um menino negro e outro branco. Esses episódios trouxeram muitas reflexões e como seria possível

solucionar essas questões surgidas em sala de aula. Tais episódios oportunizaram discussões mais profundas sobre as raízes históricas do racismo, a história de reis e rainhas africanos, o processo de escravização e a compreensão do racismo como crime.

Essas histórias, colhidas em rodas e brincadeiras, transformaram-se em cenas. As memórias, gestos, medos, desejos e sonhos das crianças ganharam corpo no espaço cênico, proporcionando experiências profundamente pedagógicas e poéticas. Essa experiência favoreceu a compreensão que o brincar também pode ser lugar de cura, que a performance pode ser território de escuta, e que o teatro, quando feito com atenção às vozes da infância, produz mundos.

Algumas crianças que inicialmente se recusaram a brincar, passaram ao longo do processo, a se permitirem imaginar, criar e representar. Outras continuaram resistentes e isso também foi acolhido como parte do percurso. Compreendemos que não é possível atingir 47 crianças da mesma maneira: algumas são atravessadas pelas experiências, outras menos. Ainda assim, enquanto mediadores de experiências, professores, nosso compromisso ético-pedagógico é buscar, continuamente, ampliar as possibilidades de encontro e participação. A cada jogo, história e cena, estávamos, de algum modo, adiando um pouco o fim do mundo, como propõe Ailton Krenak (2019). A provocação de adiar o fim do mundo reside, justamente, na insistência em poder contar mais uma história. Se ainda podemos narrar, imaginar e criar coletivamente, seguimos adiando o fim.

Reflexões sobre resultados e experiências

A aplicação da Pedagogia Griô no contexto escolar revelou resultados significativos, tanto no aspecto afetivo, quanto no cognitivo e expressivo dos estudantes. A escuta sensível, a valorização das histórias de vida e a presença de mestres da tradição oral criaram um ambiente propício ao encantamento e ao fortalecimento de vínculos dentro da sala de aula.

A partir do momento em que a Cultura das Infâncias e os saberes populares foram inseridos no cotidiano escolar, houve uma mudança perceptível na dinâmica da turma. A contação de histórias e os jogos de tradição aguçaram nas crianças memórias afetivas, ampliando o repertório simbólico e fortalecendo a autoestima. Nesse sentido, é essencial reconhecer que "brincar não só é uma atividade séria e imprescindível como necessária ao longo da vida humana" (Rangel, 2025, p. 12), reforçando assim, a importância da ludicidade nas práticas educativas.

Além disso, como destaca Jorge das Graça Veloso,

> o imaginário, para as infâncias, é tão real quanto a realidade. Ele é parte componente de seus viveres, feitos de ações que se materializam em suas corporificações pelo lúdico, pelas cantigas, pelos corre-corres, pelos pula-pulas, pelas oralidades presentes, sempre, nas maneiras de produção de seus mundos particulares, singulares e únicos. Brincar, para infantes, é sempre fazer do mesmo, sem nunca se repetir (2025, p. 17).

A professora regente Luciana Balbino também apontou mudanças no comportamento da turma e o quanto foi importante a construção desse processo para Escola Municipal de Nova Esperança Professor Arx Tourinho:

> Mateus enfrentou os desafios do trabalho com turmas heterogêneas com uma abordagem inovadora, estando aberto para acolher os estudantes em suas diversidades e criando atividades a fim de incluir a todos. Sua metodologia de trabalho, baseada na pedagogia crítica e anticolonial, foi inovadora e permitiu que as crianças se vissem refletidas na cultura, história e na arte. Uma das características mais marcantes de Mateus foi sua abertura ao diálogo e sua capacidade de resolver conflitos de maneira afetuosa e respeitosa. Ele conseguiu criar um ambiente de confiança e empatia com os estudantes, o que foi fundamental para o sucesso do seu trabalho. A educação pautada no respeito e na alteridade foi um dos pilares do trabalho de Mateus. Ele valorizou a diversidade e a individualidade de cada estudante, criando um ambiente de

> inclusão e respeito mútuo. A pedagogia Griô foi utilizada por Mateus para criar cenas onde movimentos corporais se transformaram em células coreográficas rítmicas que reverberam o imaginário coletivo dos estudantes, criando narrativas potentes. Essa abordagem permitiu que os estudantes explorassem sua criatividade e se conectarem com suas raízes culturais. Um dos momentos mais marcantes foi quando Mateus, através do projeto Pé de Feijão, conseguiu levar os estudantes para assistir à peça teatral "Dandara" no Teatro Vila Velha. Essa experiência foi bem interessante porque os estudantes se aproximaram mais dos elementos do teatro e, para muitos, foi a primeira vez que pisaram em um teatro [...][2]

Essas vivências também permitiram a aproximação entre diferentes gerações, especialmente quando eles eram convidados a compartilhar seus saberes com os seus mais velhos. Essa ponte entre o ancestral e o contemporâneo enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem e contribuiu para uma educação mais plural, em que as vozes silenciadas historicamente puderam encontrar espaço de expressão e escuta.

É importante destacar que

> As culturas infantis mantêm, sim, saberes ancestrais, passados de geração a geração, desde suas heranças mais primevas, ao passo que também modificam, reinventam, ressignificam esses saberes e essas heranças. Como protagonistas que são de seu agora, infantes produzem suas culturas com autonomia (Veloso, 2025, p. 18).

Os resultados indicam que a Pedagogia Griô não apenas contribuiu para a humanização do espaço escolar, mas também ressignifica o aprender como uma experiência viva, relacional e socialmente significativa.

As experiências relatadas e analisadas ao longo deste trabalho apontam para a urgente necessidade de se repensar os modos de ensinar e aprender nas escolas.

[2] Depoimento informal dado para esta pesquisa (maio, 2025).

Considerar a escola como um território de afetos, encontros e trocas, onde mestres, estudantes e comunidades dialogam com suas histórias, é uma aposta radical na potência educativa da diversidade. Essa perspectiva amplia a noção de currículo e desafia os educadores a construírem práticas mais inclusivas, criativas e sensíveis.

Portanto, é possível concluir que a inserção da Pedagogia Griô e da Cultura das Infâncias no ensino e nas práticas pedagógicas, em diálogo com o Teatro, configura-se como uma estratégia eficaz para a construção de uma escola mais democrática, afetiva e enraizada nas culturas que a compõem. Mais do que uma metodologia, trata-se de uma postura ética diante da vida e da educação: uma pedagogia que dança, canta, escuta e transforma.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de mar. 2008. Seção 1, p. 2.

BRITO, Nayara Macedo Barbosa de. **Contação de história:** criação de narrativas e oralidade. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2021.

DORSCH, H. **Diasporizando a tradição:** Griots e estudiosos no atlântico negro**.** Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar, v. 10, n. 3, p. 1125-1156, 2020.

FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar:** Brincadeiras e jogos tradicionais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Revista Periferia, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

LEBLANC, Paola Barreto. **Maré Capoeira**. Brasil, 2005. Curta-metragem (14 min). Direção de Paola Barreto Leblanc. Rio de Janeiro: PB Filmes/ AR Produções.

LEITE, Felipe Cardoso; SOUZA, Valtair Augusto Firmino e; NOGUEIRA, Mateus de Birtencourt; KLEIN, Ana Inez. **A cultura griô e educação patrimonial:** tradição, história e pedagogia. **Pelotas:** Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer.** Educação e realidade, 2010.

PACHECO, Lílian. **Pedagogia Griô:** A reinvenção da roda da vida. 1. ed. Lençóis, Bahia, 2006.

RANGEL, Sonia. **Brincar é preciso.** Caderno GIPE-CIT, n. 53, p. 10-14, 2025. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/issue/view/2891. Acesso em: 09 abr. 2025.

RÊGO, José Carlos Ferreira. **Grãos da voz:** Culturas da Infância e Oralidade Performativa**.** Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, ano 28, n. 53, p. 48–80, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/issue/view/2891. Acesso em: 28 maio 2025.

SANTOS, Toni Edson Costa. **Negros pingos nos "is":** djeli na África ocidental; griô como transcriação; e oralidade como possível pular da cena negra. Revista Urdimento, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 157-173, jul. 2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

VELOSO, Jorge das Graça. **Brincando e cantando na encantaria das infâncias**. Caderno GIPE-CIT, n. 53, p. 15-19, 2025. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/issue/view/2891. Acesso em: 09 abr. 2025.

DANÇA COM CRIANÇAS EM ESPAÇOS AO AR LIVRE: saberes e fazeres do corpo-natureza

Natália Martins Gomes
Kátia Salib Deffaci

Para as crianças, estar ao ar livre tem sido cada vez menos frequente em suas infâncias, ao longo da intensificação do processo de urbanização nas últimas décadas, com todas as consequências de degradação ambiental, gentrificação, segurança pública e mobilidade. Isso contribui para a diminuição da qualidade de vida e traz consequências para o desenvolvimento infantil na dimensão da sua saúde, socialização, cidadania e principalmente no movimento do corpo (Charles; Louv, 2009). Assim, propomos pensar o ensino da dança neste contexto da falta do contato com a natureza, tanto pelas crianças que crescem junto com as cidades, quanto pelos professores artistas - adultos igualmente imersos como corpos viventes na mesma problemática. Nossa proposta é apresentar uma experiência de desemparedamento (Barros, 2018) de dança com crianças, que leva a repensar as práticas artístico-pedagógicas da dança a partir de uma relação aprofundada com a natureza circundante em uma região metropolitana. Percebemos que adentrar a natureza como espaço cênico da dança requer transformar o ensino-aprendizagem da dança com crianças pequenas, ampliar a concepção de cena e inquirir pelos saberes e fazeres do corpo-natureza.

Corpo-natureza

Já são muitas as pesquisas que apontam a importância do contato com a natureza para o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, físico, social e emocional. Para fins deste trabalho, a natureza é compreendida como a natureza possível em

meio urbano: os espaços ao ar livre com gramados, árvores, flores, areia, água, animais, insetos, manifestações de recursos naturais diversos. Para o pesquisador da infância, Ghandi Piorsky:

> A materialidade advinda da natureza é essencial para um mergulho nos sentidos. É na relação que a criança estabelece com o mundo das substâncias e matérias, da corporeidade e da artesania, que reside o relâmpago na imaginação da brincadeira. E, então a criança dá vazão à sua vontade de construir, criar, montar, fazer – acessando diferentes linguagens expressivas e de experimentação, desenvolvendo habilidades motoras e de criação cada vez mais complexas e elaboradas e fortalecendo elos na relação com o mundo à sua volta (Piorsky, 2016, p. 10).

Caminhar sobre um chão não nivelado, repleto de surpresas em formas de buracos, subidas e descidas, encontrar o inesperado no ritmo variável dos insetos e pássaros, sentir a diferença de dançar na chuva ou no sol faz com que a criança lide com uma complexidade de estímulos e interações que o desemparedamento promove, muito diferente do corpo que se move apenas entre as quatro paredes e teto de uma sala de dança tradicional. De acordo com Maria Isabel Barros,

> [...] o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento. (Barros, 2018, p.17)

Entendemos, então, que a natureza não é algo distante e desassociado do que somos. Nosso corpo é natureza, como diz a educadora da infância Ana Carol Thomé "Acreditamos que somos parte integrante da natureza. Ela está em nós e em toda parte. A

maneira como o conceito de natureza é compreendido revela também as subjetividades de nossa relação com ela" (Thomé, 2023, p.9). A integração do corpo que somos com a natureza nos leva ao encontro e reconhecimento das contribuições da educação somática em nossas formações como artistas professoras da dança. Thomas Hanna explica a educação somática como sendo "a arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o ambiente, esses três fatores agindo em sinergia" (Hanna apud Strazzacappa, 2012, p. 18). A partir das abordagens somáticas na dança, entendemos que somos um corpo e compartilhamos "o entendimento que o nosso corpo e o planeta compartilham o mesmo processo de vida"[1] (Fortin, 2017, p.148, tradução nossa).

Uma experiência de desemparedamento na dança com crianças

Uma turma regular de dança com crianças de um curso livre, em um estúdio de dança, na região metropolitana da Grande Porto Alegre, na cidade de Gravataí, teve suas aulas de dança transpostas para a praça ao lado, durante dois meses. Por ser parte de um curso livre em um estúdio de dança, os encontros organizavam-se de forma dirigida e duravam uma hora. O ano era 2021, e esta experiência aconteceu sob os protocolos de prevenção à Covid, atendendo aos requisitos municipais e estaduais vigentes, que envolvia o uso de máscaras faciais, a limpeza das mãos e o número reduzido de crianças. Assim, a turma era formada por quatro crianças de cinco e quatro anos de idade, todas acompanhadas por seus responsáveis, e pela sua professora artista da dança, que naquele momento concluía uma licenciatura em dança.[2] Já no primeiro momento, na tarefa de nomear as coisas do mundo com as crianças pequenas, a praça foi chamada de "nosso jardim".

[1] "the belief that our body and planet share the same living process" (Fortin, 2017, p.148)

[2] Esta experiência também foi tomada como objeto do Trabalho de Conclusão de Curso da professora artista da dança, na Graduação em Dança: Licenciatura (UERGS). Este capítulo consta de uma revisitação e atualização.

Buscando um ponto de partida, algo que pudesse indicar a maneira de adentrar esta natureza, o primeiro momento foi organizado para dar oportunidade de conhecer o máximo de detalhes possíveis do ambiente. Então, a partir dos sentidos humanos e dos elementos da natureza, instigou-se as experiências em cor e som, captando informações a partir de ver e ouvir, em texturas e cheiros. A partir dos sentidos tato e olfato foram propostas explorações com o ar, a água e a terra. As primeiras investigações das crianças na natureza tinham o objetivo de transformá-la em um local amigo, para que todas se sentissem seguras e livres. Entretanto, no decorrer do caminho, logo nos primeiros encontros, a exploração sensorial expandiu-se e deu lugar de condução à curiosidade e à imaginação que as crianças manifestavam. Muito rapidamente todas sentiram-se à vontade, seus movimentos demonstravam estar mais pertencentes e exploradoras das aventuras na natureza. Aquele se tornou o espaço delas. A cada encontro não sabíamos com precisão tudo o que seria feito, pois descobríamos juntas quais eram as necessidades, perguntas, brincadeiras e experiências que a natureza iria nos oferecer.

Nesta investigação, a natureza - nosso jardim - é compreendida como parte fundamental do nosso corpo, pela abertura da exploração dos sentidos. A relação entre todos os organismos vivos que se complementam e retroalimentam em sua existência atenta-nos para a conexão em ciclos e poéticas diversas. Pensamos no que tudo isso significa para a presença, entendida como o momento presente da criança. O quanto estar ao ar livre, em contato com a natureza ao redor, instiga, convida, reconhece o que é novidade e o que é comum, abre possibilidades. Parece-nos uma potência infindável de vida e de fonte de criação. No aqui e agora, pois é a maneira que a criança vive e sente o mundo: é uma investigação que nos leva a inquirir sobre como a natureza pode ser o espaço da dança com crianças.

Para dar sustentação e adentrar ainda mais o terreno deste jardim, com suas diversas descobertas efêmeras, transformadas em substanciais na decorrência da prática entendida como soberana e

essencial na construção do conhecimento, encontramos o solo fértil da Prática como Pesquisa (PaR). Com flexibilidade e abertura para toda a poética que vertia das experiências dançadas na natureza, pensamos a prática da dança com crianças como sendo investigação, logo como uma prática artística como pesquisa, como coloca Ciane Fernandes et al. (2018):

> Portanto, ao adicionar a palavra pesquisa junto com a prática artística, indagamos a possibilidade da arte se tornar a linguagem utilizada para desenvolver processos que vão gerar novos conhecimentos e às vezes até para a comunicação destes. Em se tratando das artes cênicas e corporais, o indivíduo pesquisador se torna o meio necessário para a pesquisa acontecer. (Fernandes et al., 2018, p. 10).

Silvia Geraldi (2019, p.143-4) ainda acrescenta que as pesquisas guiadas pela prática possuem três eixos fundamentais que constituem seu tripé: 1) a experiência do processo artístico se dá no corpo; 2) a reflexão crítica resulta da aproximação empírica e 3) o conhecimento teórico é que dialoga com a experiência prática. E, por estar ancorada neste campo metodológico, como professoras artistas e consequentemente inquiridoras por constituição, participamos como pessoas adultas imersas na prática em dançar com as crianças, partilhando a experiência. Juntas afundamos os pés na terra, sentimos o pinicar da grama, nos percebemos investigando, questionando, conhecendo o jardim, e, portanto, criando junto, sendo pessoas adultas com responsabilidades próprias e conscientes de sua relação com as crianças, mas ainda assim, de mãos dadas com elas.

Ao reconhecermos o protagonismo da criança na prática também procuramos entender como isso nos transforma enquanto professoras-artistas em constante formação.

> Naquele dia, fui arrebatada por tais sensações. Não é preciso deixar a adultez comandar, quase que narcisisticamente, cada etapa do percurso. Não. A Natureza, e, portanto, nós, temos um ritmo fluido

> muito sincronizado que propõe cada movimento, cada pedrinha preciosa no caminho. Naquele dia senti o poder do deixar-se levar - trecho do diário de aula. (Gomes, 2021).

Ou seja, em teoria, há muito já sabemos que crianças não são pequenos adultos, mas, como aponta Perrenoud (1999, p.6), de um lado a descoberta do protagonismo e diversidade de subjetividades das crianças pode se contrapor, de outro lado, a práticas "defensivas" que, aos professores, "lhes permitem pelo menos conservar o controle da situação". Portanto, o que encontramos na natureza é uma necessidade de superar a dicotomia entre práticas de controle e o mero deixar-fazer sem participação da pessoa adulta. Na acepção própria das palavras no termo "dança com crianças", a natureza nos impulsionou a ampliar a concepção de dançar junto, na presença da criança que já cria no aqui e agora do espaço ao ar livre.

A improvisação na dança com as crianças em meio à natureza

> Eu disse: "1, 2, 3 e já! Bumbum na natureza.". E uma criança disse: "Meu bumbum tá encharcado". Eu chamei: "1, 2, 3 e já! Mão na natureza". E outra criança disse: "Pinicou". Provoquei de novo: "1, 2, 3 e já! Barriga na natureza. 1, 2, 3 e já! Corpo todo na natureza.". E as crianças disseram: "Molhou, molhou" - trecho do diário de aula. (Gomes, 2021)

Em nosso segundo encontro na praça, a proposta era conhecer um pouco mais do jardim, a partir do sentido do tato, com diferentes partes do corpo. Entretanto, as crianças não demonstraram interesse na atividade proposta. Tentamos apresentar e reapresentar de outras maneiras, mas simplesmente não aconteceu. Para elas, parecia mais interessante repetir a experiência anterior, que consistiu em investigar a natureza a partir dos sentidos visão e audição, "enxergando tudo o que pudéssemos ver" (Gomes, 2021), buscando escutar os mais diversos sons. Então

aí, na tormenta da pessoa adulta de não ter a proposta aceita pelas crianças, como professoras artistas entendemos o convite a "sair de trás" (Gomes, 2021) da folha onde unilateralmente foi escrito o planejamento da aula. Quase perdendo a oportunidade de improvisar e estar com as crianças, vivendo o momento e tudo que emergia dele, nos demos conta de:

> Estar. Sem estar não é possível chegar a isso e, todavia, não há palavra mágica para se fazer estar, mas sim existe estrada. Sinuosa, com muitas informações pelo caminho, que te convidam a se abrir. Você aceita ou recua? Quase recusei. Mas então vislumbrei um caminho desconhecido à minha frente, e lembrei que minha criança teria adorado. Aceitei. Sol, céu azul, nuvem amiga. Oi Natureza! Era mesmo o dia de sentir. Sentir com cada parte do corpo, todos os corpos que nos orbitavam. "Olha o que eu peguei", "Olha o que eu consegui", "Faz cócegas", "Me pinicou", "tem pelinhos igual a nós", "É gostoso". "Essa madeira é dura", "Me arranhou". E quando a adultez quis aparecer com sua face séria demais, quase que como um chamado para a realidade natural, ela atolou o pé no barro. Barro abençoado! Barro da surpresa, inesperado. Barro do choque! Nos atolamos, e agora? Agora despertamos - trecho do diário de aulas (Gomes, 2021).

Desta forma, encontramos na improvisação em dança um caminho para esta experiência desemparedada de dança, assim como nossa fonte de criação, de onde emergiram as questões trazidas pelas crianças, as suas maneiras de se expressarem neste jardim, repleto de estímulos instigantes. Na improvisação reconhecemos o gesto, o movimento, o seu colorido, os rastros que deixaram na terra, como desenhos do corpo no espaço. Um espaço e tempo que acolhia as percepções das crianças sobre suas experiências prévias no mundo e as relações inéditas e revisitadas no aqui e agora, reconhecendo o quanto improvisar, por si só, já faz parte da infância, como coloca Benjamin (2009):

> A improvisação permanece como central, predomina; ela é a constituição da qual emergem os sinais [...] todo desempenho infantil orienta-se não pela "eternidade" dos produtos, mas sim pelo "instante" do gesto (Benjamin, 2009, p.116-117).

No transitar das sensações dos cinco sentidos e da brincadeira que surgia inevitável, a improvisação em dança apareceu como reconhecimento da natureza como espaço cênico, no seguimento das experiências que se transformaram em redescoberta da dança com as crianças pequenas. Nosso entendimento de improvisação em dança, portanto, foi como colocam Mundim, Meyer e Weber (2013):

> [..] o exercício da experiência no tempo-espaço que parte de uma percepção consciente do corpo e do universo que o envolve [...] parece ser o estado de atenção constante na absorção e na proposição do, com e por meio do mundo. [...] A improvisação, como possibilidade cênica, potencializa esse modo de conduzir as relações. Previamente à realização de cenas instantâneas há um estudo corporal aprofundado para encontrar possibilidades de movimento que produzem imagens e geram situações. Porém, o ato de improvisar, em si, não se utiliza desse repertório/vocabulário de modo mimético ou reprodutivo. A improvisação recria a memória ao embeber-se do presente para a produção do futuro que, imediatamente, torna-se presente e passado (Mundim; Meyer; Weber, 2013, p.2-3).

Como estudo prévio à improvisação entendemos a necessidade de instigar os sentidos com as crianças, imersas na natureza, nosso meio de criação, de onde emergem não as respostas aos estímulos, assim maquinalmente, mas cada vez mais perguntas a serem investigadas. As perguntas e respostas e mais perguntas com novas respostas que entraram na prática da dança como investigação das crianças, levaram a um continuado de improvisações em dança. Ao dançar em grandes deslocamentos ou pequenos deslocamentos, ou girar de braços abertos para sentir o vento, ou deslizar na areia, o movimento encontrava novos

desafios, dependendo da sombra, do desnível do terreno, ou das pausas surgidas para ver uma borboleta ou pássaros no céu. Percebemos que em meio à natureza, a improvisação legitimava a criança enquanto criadora de sua dança, tirando a centralidade da "professora que dita coreografia" (Gomes, 2021), para oferecer um espaço de criação compartilhada entre as crianças e a professora. Segundo Almeida e Andrade (2016)

> Uma possibilidade interessante para a criação com a infância é que o professor seja um mediador do processo e auxilie as crianças a investigar e criar, contribuindo com ideias e ampliando as perspectivas sobre as composições ou coreografias inventadas por elas (Almeida; Andrade, 2016, p.18).

Portanto, a improvisação permite que as crianças transitem entre a natureza como espaço de experiência ampla e a natureza inaugurada como espaço cênico, ao improvisar suas maneiras únicas de dançar.

A praça que virou nosso jardim: relações das crianças com a natureza e a criação em dança

De tantos voos de braços abertos, tanta terra revirada, tantos rastros traçados na areia e tantos outros sentir-improvisar, ficamos com alguns arrebatamentos. A praça virou jardim porque a praça diz respeito ao endereço que sempre está lá, mas o jardim era vivo com a improvisação única de cada dia. Da brisa do bater das asas que lançam no ar o seu colorido, às raízes mais profundas, de enfiar os pés no barro da água da chuva, abraçamos a natureza cíclica que faz emergir conhecimento. Do corpo, pelo corpo, através da experiência, deparamos com a diversidade complexa do jardim, em suas infinitas maneiras de ser, em que cada dia é único. Estar na natureza com esta atitude de descobrir e conhecer era deslumbrar-se com tudo o que tinha para ser visto, sentido, escutado e imaginado. Às vezes era convite para sair correndo como quem

quer abraçar tudo com braços gigantes e aconchegantes. Às vezes era um olhar capaz de capturar os mais ínfimos detalhes esplêndidos, da maior para a menor flor. Da corrida sem destino certo até a formiga subindo no tronco da árvore, a improvisação surgia envolta em curiosidade, repleta de perguntas e encantamento.

Importante mencionar que, em diferentes ocasiões, a dança só foi possível porque abandonamos concepções de dança baseadas em estruturas limitadas que não davam conta da complexidade da natureza, da vida, da arte, incluindo uma análise crítica de nossas próprias expectativas como professoras de dança. A abordagem somática da dança na nossa formação como professoras, a prática artística como investigação através da Prática como Pesquisa e a improvisação com sua noção ampliada de cena da dança nos permitiram ultrapassar essas limitações, ao nos colocar como corpo dançante disponível, absorvendo ideias, proposições e sugestões de todas as crianças. O planejamento é aberto e recebe inspiração de todos os lados: é importante manter-se com os sentidos abertos para não deixar passar os momentos de percepção, tanto de quem propõe quanto das crianças:

> Se o vento é o deslocamento do ar, naquele dia ventamos. Tinha ar como fonte de vida, como convite para a dança, como espaço. Aquele lugar tão nosso, nos convidou a ser sopro, para ir, sem muitos porquês. Uma "Juba-de-Leão", uma lufada de ar, uma direção. "Aqui tem um monte". Outro dente-de-leão, outra lufada, a mesma direção. O vento apontou a direção naquele dia, como se ajustasse as velas do barco, para que encontrássemos o porto. Então o seguimos. Sopramos os dentes-de-leão e nos movemos com suas sementes que voavam pelo ar, na direção em que apontavam. Simples assim. Soprar e ter um lugar para ir. Escolher mover-se até lá. Mais uma vez, percebo aqui aquele impulso, aquele ímpeto, a expressividade - trecho do diário de aula. (Gomes, 2021)

Ao longo dos encontros, foi notável a transformação na relação corpo-natureza. As crianças estavam muito mais à vontade, sem

receio de sujar as roupas, sem medo de colocar os pés no chão. Ao contrário, queriam cada vez mais embrenhar-se como parte das raízes. Assim como nos deslumbramos com uma cena de dança, era tal o deslumbramento ao ver a empatia pela vida sendo nutrida. O que antes era motivo para pisotear formigas, destruir seus formigueiros, arrancar flores, deu lugar a um respeito por essa natureza, que vinha do sentimento de pertencimento. Um entendimento que é construído com sentido nas relações da arte. Uma educação que acontece com significado a partir da experiência. Socializamos com a natureza como quem a reconhece como mais uma companheira.

Assim como a convivência com a natureza foi nutrida e alicerçada, a socialização entre as crianças também foi ganhando profundidade e significado. As próprias crianças se convidavam a estar em duplas ou em grupo para descobrir, brincar, encontrar possibilidades, abrindo espaço para criar juntas. Construindo morros de areia que seriam um grande prédio para as formigas, ou piscinas naturais com areia em caixas de papelão ou compondo os desenhos umas das outras pelos rastros na areia, as crianças estavam propondo diferentes modos de se colocarem como pequeno grupo na natureza.

Sobre a improvisação, apontamos novamente a ligação entre o sentir e o estar como presença neste ambiente sem paredes como sendo uma conexão em sequência, que se retroalimenta em descobertas, alternando sentir e improvisar, muitas vezes sem saber ao certo o ponto exato em que um se transformou no outro. Por exemplo, assim como vivemos a experiência de sentir o toque das texturas da natureza de diferentes maneiras, em contínuo descobrimos a dança a partir do improvisar com a sensação das texturas. Como resultado, era notável que a criação das crianças se estabelecia com uma atmosfera mais palpável, em todos os sentidos da palavra, pois ela tomava vários locais do jardim e entrelaçava o grupo que os percorria junto, sentindo e improvisando.

No desenrolar das experiências, os espaços da improvisação foram sendo delineados. Ao mesmo tempo em que este espaço não

era uma demarcação no chão dizendo onde dançar, o fluxo entre o espaço da praça e o espaço inventado da cena foi estabelecido no compartilhar das relações do jardim, contando umas às outras as nossas descobertas. Com um caminho fluido, respeitando as vivências, entendemos que as crianças puderam dançar tendo realmente a natureza como palco vivo: cada flor, inseto e árvore como rotunda que atuam muito mais do que mero pano de fundo, mas que suscitam curiosidades e descobertas que emergem do corpo em movimento.

Aceitar as crianças, conjuntamente com a pessoa adulta, como mediadoras das práticas, do conhecimento e das suas experiências é colocar-se em lugar de vulnerabilidade como professora, de também se deixar sentir. Não havia um comando soberano, haviam proposições, em mãos duplas, triplas, quádruplas, quíntuplas. Todas propondo e convidando a dançar em uma improvisação compartilhada, estruturada na experiência. A compreensão de que não existe uma lógica de controle hierárquico sobre quem ensina e quem aprende neste desemparedamento da dança surgiu da própria observação propiciada na natureza, nas relações vivas de sol, vento, chuva, areia, insetos e pássaros: quem estaria controlando quem nestes fenômenos e animais? E ainda assim, a natureza apresenta-se com organização, ritmos e funções que ocupam a lógica da vida. Perguntamo-nos então pela nossa função, sobre o que é ser professora nesta organização viva: qual ritmo precisamos dançar na dança com as crianças na natureza?

Assim, o jardim se mostrou terra fértil para pensar o ensino-aprendizagem da dança com as crianças pequenas e sobre o que significa criar em dança com elas. Ao fazer perguntas, encontramos mais perguntas, e neste rastro achamos como resposta a criação, que transita entre o sensível e o relacional através da improvisação. Encontramos um jardim que convida a repensar hierarquias na aprendizagem, que propõe novas lógicas, colocando as professoras como mediadoras desta condução compartilhada, conscientes de sua função como pessoas adultas junto às crianças, e que reconhece

a criança como investigadora e criadora de seu próprio movimento e sentidos.

Portanto, para que crianças possam estar ao ar livre e possam ampliar seu contato com a natureza também é preciso que as pessoas adultas estejam disponíveis a experiências de desemparedamento, preparadas para o processo de transformação de si e de sua ação de ensinar e aprender dança. Estar ao ar livre na natureza torna-se uma possibilidade formativa para que artistas educadores ampliem suas concepções de criação em dança, que sejam capazes de perceber os processos partilhados de criação das crianças e com as crianças. Ou seja, compreendemos uma pessoa adulta, professora artista da dança, como sendo aquela capaz de dançar com as crianças na poética dos sentidos da natureza.

Assim, encontramos um conjunto de saberes e fazeres mobilizados pelo corpo-natureza que nos leva à integração dos sentidos do corpo, ao movimento transpassado de afetividade, a improvisar e criar no espaço cênico ao ar livre: uma dança com as crianças que nos trouxe experiências arrebatadoras. Quanta vida! E pode estar ali, no olhar comprido que vislumbra através de uma janela. Pode estar ali, na vontade da criança de estar lá fora. Dançamos com as crianças, com seu bater de asas, suas brisas. Buscamos as raízes e pisamos na terra. Criamos com este corpo-natureza. Dançamos!

Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza e ANDRADE, Carolina Romano de. **Dançar com a criança: um olhar para a composição e criação em dança com a pequena infância**. Ver. C. de Artes, Curitiba, v.15, n.2, 2016.

BARROS, Maria Isabel Amando de. (org.) **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a Natureza**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Instituto Alana, 2018.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2009.

CHARLES, Cheryl; LOUV, Richard. Children's nature deficit: What we know and don't know. **Children and Nature Network**, v. 32, 2009.

FERNANDES, Ciane et al. **A arte do movimento na prática como pesquisa.** Anais ABRACE, v. 19, n. 1, 2018.

FORTIN, Sylvie. Looking for Blind Spots in Somatics' Evolving Pathways. **Journal of Dance & Somatic Practices**, vol. 9, no. 2, 1 Sept. 2017, pp. 145–157.

GERALDI, Silvia Maria. A prática da pesquisa e a pesquisa na prática. In: CUNHA, C. S.; PIZARRO, D.; VELLOZO, M. A. (Org.). **Práticas Somáticas em Dança: Body-mind CenteringTM em criação, pesquisa e performance.** Brasília: Editora IFB, 2019. p. 139-147.

GOMES, Martins Natália. **Diário de aula**. Montenegro: Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, 2021.

MUNDIM, Ana Carolina da Rocha; MEYER, Sandra; SILVA, Suzane Weber da. A composição em tempo real como estratégia inventiva. **Revista Cena**. N. 13, 2013.

PERRENOUD, Philipe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de educação**, Belo Horizonte, n. 12, 1999. 5-19.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Editora Peirópolis Ltda., 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas: Princípios e aplicações.** Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

THOMÉ, Ana Carol. **Arte e natureza: ateliês os quatro elementos.** São Bernardo do Campo: Ed. das Autoras, 2023.

ARQUIVAR A PRÓPRIA VIDA, ENSAIAR MODOS OUTROS DE EXISTÊNCIA

Sidmar Silveira Gomes

> Nasci neste dia, 28 de abril de 1984, na maternidade Santa Joana, e o médico que atendeu a mamãe foi o doutor Edinor. Nasci com 3,5 quilos, medindo 50 cm. Sou menino, 3º filho, tenho um irmãozinho bem maior que eu e uma irmãzinha com quase 3 anos. Graças a Deus sou um menino saudável.

As palavras acima inauguram o diário escrito por uma avó sobre a vida de seu neto mais novo. Assim que seus(suas) netos(as) nasciam, essa avó entabulava a escrita de um diário, registrando, a seu modo, parte do que acontecia na vida dessas crianças. Logo, inventariava os primeiros passos relativos aos processos de subjetivação a que estavam submetidas essas crianças, os quais abrangem, como se vê, regimes relacionados a gênero e sexualidade, formas de organização familiar e social, além de dogmas religiosos.

Ao completarem 10 anos, ela presenteava os(as) netos(as) com o tal caderninho de anotações, incumbindo-lhes de dar continuidade a essa escrita – agora por conta própria.

O caderninho do neto em questão, de capa dura azul marinho, traz, na parte frontal, a figura de um angelical garoto loiro trajando jardineira jeans e blusa de lã vermelha, debruçado sobre uma cerca de madeira, com um graveto na mão direita, com o qual brinca com três patinhos amarelos, localizados do outro lado da cerca e acompanhados de sua mãe pata. Sobre essa figura, em letras douradas de calígrafo(a), está escrito "recordações".

As últimas palavras anotadas pela avó, cravadas à página 15, antes de transferir para o seu neto a tarefa de registrar os acontecimentos de sua vida, foram:

> Querido netinho, espero que estas lembranças fiquem gravadas para sempre. Peço desculpas a você porque nos primeiros netos eu tinha mais tempo de curtir e tinha mais saúde; pude escrever mais coisas. A vida mudou muito. Além de mais velha, doente, perdi muito da alegria com a morte do vovô e do seu pai. Mas em todas as coisas que escrevi, pus o meu coração. Te quero muito.

Como últimas anotações do diário, escritas às 1h10min do dia 24 de abril de 2004, à página 28, já sob responsabilidade daquele que herdou a tarefa de arquivar a própria vida, podemos encontrar:

> Quanto tempo desde a última vez, né? Ah, como me arrependo. Aconteceram tantas coisas bacanas nesses anos. Vou tentar fazer um resumo. O cursinho Desafio: era difícil. Eu estudava o dia inteiro, mas me esforcei bastante e consegui passar na Escola Técnica Federal de São Paulo. Também passei na ETESP, no Liceu e no Derville. Fiz algumas amizades bacanas, que se perderam com o passar dos anos, já outras não. A Federal: foi um grande passo na minha vida. Foi uma época maravilhosa, um sonho realizado. Um ambiente totalmente diferente, uma escola grande e que nos dava muita liberdade, ao mesmo tempo nos exigia muita dedicação e responsabilidade. Foi lá, no primeiro ano, que eu conheci mais de perto o teatro. Ah, o teatro! Lá subi em um palco pela primeira vez e jamais imaginava que naquele palco, naquela mesma sala de teatro com seu cheiro que até hoje consigo lembrar, uma mistura do perfume da Beth (a professora de teatro), com bolacha de morango da Bela Vista (fábrica à frente da escola), escolheria o teatro como profissão.

O exercício de escrita acima difundido evidencia uma tentativa de arquivar a própria vida, ou seja, de registrar e transformar em arquivo instâncias do havido particular passíveis de serem consultadas (ou não) por terceiros(as). Ao fim e ao cabo do arquivamento de uma vida, o que se tem é a imbricação entre

formas de imaginação e montagem, já que, registrar o havido particular trata de elaborar passados. Elaborar passados pressupõe relembrar, portanto, imaginar, formar imagens mentais, daquilo que se passou ao(à) sujeito(a). Imaginar, montar, formar imagens localizam o arquivo da própria vida no âmbito da criação e, portanto, da maquinaria dos jogos de veridicção, entendidos "[...] como as formas pelas quais se articulam, sobre um campo de coisas, discursos capazes de serem ditos verdadeiros ou falsos" (Foucault, 2004, p. 235).

Isso posto, em diálogo com o pensamento do pesquisador francês Philippe Artières, correligionário do legado de Michel Foucault, pretende-se refletir sobre o campo das pedagogias do teatro como espaço em potencial para o exercício de arquivar a própria vida, com o fito de ensaiar-se formas outras de existência. Arquivo, processos de subjetivação, práticas teatrais e educação são as ideias articuladas com as quais esta reflexão se defronta.

Artières (2011), em "Monumentos de papel: a propósito de novos usos socais dos arquivos", parte da descrição do desmoronamento, no ano de 2009, do edifício do Arquivo Municipal de Colônia, na Alemanha, deixando sob escombros milhares de documentos do patrimônio europeu. A partir desse acontecimento, o autor evoca contextos que trariam à baila o comprometimento da ideia inequívoca do arquivo como algo centralizado e público, hegemônico e dominante, anunciando a emergência de uma nova relação com os arquivos, menos sacralizada e embasada em outras maneiras de viver os vínculos com o passado.

Exemplifica essas maneiras descrevendo algumas experiências por ele vividas e que trazem em comum o tema do arquivo de si. Artières cita suas vivências em feiras de rua, nas quais são ofertados papéis antigos, cartas, autógrafos, cartazes, pergaminhos etc.; na internet, espaço possibilitado graças ao desenvolvimento de amplo e sofisticado aparato tecnológico, como câmeras, aparelhos de digitalização, aplicativos, sites etc., cujo conjunto permite o arquivamento de documentos de si de

diferentes naturezas, como fotos, vídeos, áudios, textos etc.; e em lugares nos quais a arte contemporânea se dissemina, ambientes em que, com grande evidência, artistas criam obras e ações performáticas interessadas em problematizar os arquivos a partir de uma perspectiva arquivística, a qual engloba as noções de coleta, conservação e consulta.

Artières cita a obra do artista francês Christian Boltanski, que, desde 1969, coloca no centro de suas práticas a questão do arquivo de si.

> Em 1989, com os *Archives de C.B. 1965-1988,* Boltanski prossegue nesse projeto, mas dessa vez se empenhando sobretudo em encenar a conservação do arquivo. Para realizar esse projeto, ele constrói uma parede de 646 latas de biscoito, algumas mais enferrujadas que outras, testemunhando a ação do tempo, organizadas em pilhas de quase três metros de altura. Essas latas contêm mais de 1200 fotos e 800 documentos diversos que Boltanski reuniu ao esvaziar seu ateliê. Arquivos de sua vida de artista, eles encontram-se ocultos ao visitante, que não pode apreender senão os instrumentos que os conservam (Artières, 2011, p. 108).

Nesse sentido, podemos nos remeter também à obra "O espectro de cor da minha vida de 1989", da artista brasileira Ana Amorim, pertencente ao acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP). A obra, pelas palavras da própria artista, originou-se do entendimento de sua vida como Arte e da coleta de evidências de seu estar viva no mundo. É formada pela disposição em sequência de sacos de plástico herméticos contendo objetos – como absorvente íntimo, embalagens de bombom etc. –, acompanhados de inscrições classificatórias. A artista coletou objetos de seu cotidiano, dia após dia, inserindo-os em tais sacos plásticos e rotulando-os com o número de horas e dias que faltavam para o final do ano, sua idade, entre outras marcações. Na página do Instagram do MAC-USP, encontra-se:

> Você já parou pra pensar como as cores, os objetos e os pequenos detalhes do dia a dia podem contar a história da nossa vida? Trouxemos um post dedicado à obra da artista Ana Amorim, "O espectro de cor da minha vida de 1989" para dialogar com esse tema. Cada saquinho ali é como um marco: representa um momento, uma emoção, uma experiência vivida pela artista ao longo de um ano. É como um diário visual, em que as imagens dizem o que as palavras muitas vezes não conseguem. Ao observar a obra, linha por linha, objeto por objeto, a sensação é de estar olhando para um calendário de sentimentos. A progressão de dias, objetos e cores nos fala sobre memória, ciclos, e sobre como o tempo pode moldar quem somos. Cada cor vivida se mistura às novas que ainda virão, criando uma paleta única de sua vida.[1]

São explícitas as possíveis relações entre as obras de Boltanski e de Ana Amorin, pois ambas, além de terem sido concebidas no ano de 1989, detêm como substrato arquivos de si, problematizando a tríade coleta, conservação e consulta e trazendo para o centro de suas reflexões o tema da memória, tanto suas quanto a de uma comunidade.

Em "A exatidão do arquivo", outro texto de Artières (2014), está sob escrutínio a obra "*Le désordre des familles: lettres de cachet des archives de la Bastille au XVIII siècle"* (1982), escrita a quatro mãos por Foucault e a historiadora francesa Arlette Farge. Nesse texto, o autor expressa que Foucault teria feito sua experiência nos arquivos, em meio a maços de papéis, no fundo das bibliotecas. Se se pode dizer que existe um método Foucault, Artières articula que o modo de trabalho do pensador francês era simples, não se caracterizando como uma tentativa simplória de revisitação a manuscritos, nem pela intenção de revelar os mistérios de suas escritas filosóficas, mas, sim, pela tentativa de operar um gesto arqueológico: "[...] identificar, definir, ordenar uma série de

[1] Disponível em: https://www.instagram.com/p/DJuGGaCOv7c/. Acesso: 25 maio 2025.

infinitos que dão testemunho de escolhas e de decisões no trabalho de um pensamento" (Artières, 2014, p. 138).

Em *"Le désordre des familles"*, única obra de Foucault não traduzida para o português, Farge e Foucault se debruçam sobre vidas infames, histórias distantes de personagens marginais – interesse possível de ser notado em outros trabalhos individuais da dupla. Neste, elegem como arquivo principal as *lettres de cachet*, ordens do rei dirigidas a cidadãos(ãs) e expedidas a partir de cartas de pessoas, geralmente modestas – pequenos(as) comerciantes e artesãos(ãs), até jardineiros(as), pequenos(as) proprietários(as) de terras, trabalhadores(as) domésticos(as) etc. –, solicitando a restrição da liberdade de outras pessoas, por meio de residência forçada, exílio, mas, em grande parte, confinamento. Os motivos eram diversos e centrados na tríade faltas morais, conflitos familiares e libertinagem, tais como discórdia entre casais, inflamadas por casos de imoralidade, embriaguez, adultérios, sodomia; desavenças entre pais(mães) e filhos(as); proteção patrimonial e moral da burguesia contra a plebe; conflitos entre mestres(as) e aprendizes em oficinas, entre outros motivos.

A obra evidencia como empiria principal as *lettres de cachet*, ao longo dos anos de 1728 e 1758, mas traz anexos documentos e dossiês relacionados a essas cartas/ordens. Ao esmiuçar os acontecimentos cotidianos dessas vidas, evidenciam-se as relações de poder que circulavam naquele contexto, em suas formas de organização, dispersão e resistência, tanto no seio familiar quanto no âmbito da relação entre súditos(as) e soberanos(as), esquadrinhando, portanto, formas de organização de uma sociedade por meio de seus modos de vida e regimes de veridicção. Como se vê, as *lettres de cachet* também arquivaram vidas.

Ao longo de sua reflexão, o pesquisador francês organiza instigantes passos procedimentais seguidos pela dupla Farge-Foucault no que tange à organização e ao trato com tal massa discursiva: 1) o trabalho sobre o arquivo não se dá por meio de comentários, restringe-se ao discurso mínimo; 2) os(as) pesquisadores(as) reconstituem os documentos em sua

integralidade, conservando "a escrita da época"; 3) o trato com o arquivo se interessa por mostrar um dispositivo historicamente inscrito e seus efeitos nos(as) sujeitos(as) que dele se servem; 4) o trabalho de copista seguido pelos(as) pesquisadores(as) revela com exatidão as relações de poder intrínsecas ao arquivo; 5) os(as) pesquisadores(as) evidenciam a preocupação em não despertar necessariamente sensações, mas sim experiências de pensamento.

Já em um terceiro texto, "Arquivar a própria vida", Artières (1998) se interessa por analisar as formas de arquivamento do eu, a partir de arrumações, desarrumações, reclassificações.

Inspirado pelo escritor experimental francês George Perec, Artières defende que analisar esse "arrumar-se" é algo da ordem de interrogar o que teria deixado de nos espantar. O próprio Perec (2016) dá indícios de seu interesse por arquivar a própria vida, já que, entre outros exemplos de sua produção literária, ele registrou em 1974, em formato de lista, tudo o que havia comido e bebido durante o ano, com o objetivo de tentar inventariar os alimentos líquidos e sólidos por ele ingeridos ao longo desse período, dando a ver uma lista de alimentos e bebidas organizados a partir de algumas categorias, como frutas, tortas, massas etc.

Nesse diapasão, "arrumar-se" teria relação com falar sobre uma coisa comum, infraordinária, fazendo-a emergir, dando-lhe sentido e, quiçá, entendendo melhor quem se é.

Arquiva-se a própria vida como resposta a uma injunção social, pois desde o início da existência os(as) sujeitos(as) são impelidos(as) a proceder assim: nos álbuns de família desde o nascimento, nos exercícios de escrita sobre si e nos cotidianos exigidos pela escola, na organização de cadernetas de saúde, na confecção de currículos na vida profissional, na escrita de diários e, até mesmo, na organização de pastas com boletos de cobrança pagos, holerites, cartas recebidas etc. Todos esses atos responderiam à necessidade de manter a vida bem organizada, portanto, de os(as) sujeitos(as) se manterem na norma, já que o(a) anormal é aquele(a) sem-papéis.

Entretanto, Artières ressalta que, ao mesmo tempo, a constituição pessoal de arquivos de vida pode fazer emergir formas de criatividade dispersas, constituintes de antidisciplinas. Ao arquivarmos nossas vidas, operamos reuniões, organizações, seleções, ordenações e análises de materiais pessoais, tratando-se, assim, de uma ação ordenada, pela qual omitimos, rasuramos, riscamos e sublinhamos coisas, dando destaque a certas passagens em detrimento de outras: "[...] arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor à imagem social a imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência" (Artières, 1998, p. 11).

Interessado em mostrar que o dever de arquivar nossas vidas é onipresente na sociedade, Artières, ao descrever tal prática na vida diária, na escola, na esfera familiar, no quadro de práticas científicas ou comunitárias, questiona como procedemos para organizar nossas vidas, arquivando-as e nos entendendo com nossas existências.

Nesse sentido, Artières analisa detalhadamente o caso de um criminoso chamado Nouguier, jovem apache acusado de ter participado do assassinato coletivo da dona de um cabaré. Preso no final do século XIX, ele arquivou a própria vida espontaneamente num primeiro momento, e, após, respondendo a um pedido médico. Esse arquivo compreende dois conjuntos de fontes distintas: um diário pessoal, composto por 21 cadernos; e um relato autobiográfico, texto redigido em seus cadernos, no qual Nouguier cria um personagem, um pardal, simultaneamente confidente e observador das memórias narradas.

Assim, ao longo da análise desses documentos, Artières elenca algumas categorias inerentes à constituição dos arquivos de si: 1) tomar distância em relação a si próprio(a); 2) arquivar a própria vida é querer testemunhar; 3) arquivos de vida como forma de insurgência; 4) arquivar a própria vida como exercício que abrange outros tipos de existência, para além apenas de pessoas "ilustres"; 5) o arquivamento do eu como uma prática não neutra, gerando a possibilidade de um(a) indivíduo(a) se fazer ver da forma que

ele(a) se vê e/ou deseja ser visto(a), forma de preparar o próprio processo de defesa, reunindo as peças necessárias para isso, em recusa à representação que os(as) outros(as) teriam sobre nós; 6) o arquivamento do eu como uma prática plural e incessante, já que nossos arquivos são sempre refeitos, nossas intenções, modos de ver, pensar e se expressar sobre o mundo se transformam em razão de fatores tanto pessoais quanto externos; 7) arquivamos a nossa vida almejando futuros(as) leitores(as), autorizados(as) ou não, portanto, trata-se de uma prática simultaneamente íntima e pública, já que arquivar a própria vida é uma forma de publicá-la, torná-la e mantê-la viva no tempo e no espaço; 8) arquivar a própria vida não como um processo de restrição e/ou circunscrição, não como sujeição, mas como forma produtiva, como notável processo de subjetivação, capaz de gerar formas originais de construção de identidades a partir e em torno de representações feitas sobre nós, de processos de imaginação e criação de discursos híbridos, resistentes à interpretação. Portanto, arquivar a própria vida se configura como dispositivo de resistência.

Por fim, em "Arquivar-se: a propósito de certas práticas de autoarquivamento", Artières (2013) examina diferentes maneiras de autoarquivamento, realizadas por distintas pessoas, a partir de múltiplas formas e intencionalidades. Em diálogo com seus outros textos, podemos compreender a noção de autoarquivamento – mobilizada pelo autor somente no texto em questão – como correlata à própria ação de constituir arquivos de si.

Entre os relatos expostos, podemos encontrar o de um homem selvagem de nome Laurent, descoberto em 1865 em uma floresta europeia, o qual armazenava em um saco de pano que carregava consigo seus próprios fios de cabelo e de barba, por ele cortados mensalmente ao longo de seis anos consecutivos. Devidamente enovelados, numerados e etiquetados, tal homem objetivava tecer com esses fios peças de roupa para si.

Além desse, Artières também nos apresenta uma jovem norte-americana que, durante os anos de 1996 a 2003, optou por divulgar, por meio de imagens captadas por uma câmera fotográfica

instalada em seu PC, imagens de seu cotidiano, colocando sua vida sob vigilância em tempo integral. No site que armazenava essas imagens, também estavam disponíveis relatos de sonhos, lista de livros preferidos, canções de que mais gostava, além de outros materiais sobre si.

Entre outros exemplos, Artières descreve essas experiências como fazer da própria vida, por meio de seu arquivamento, uma obra de Arte. Quiçá possamos aproximar tais práticas das noções de performance artística, na qual

> [...] o performer não tem que ser um ator desempenhando um papel, mas sucessivamente recitante, pintor, dançarino e, em razão da insistência sobre sua presença física, um autobiógrafo cênico que possui uma relação direta com os objetos e com a situação de enunciação (Pavis, 2008, p. 284).

Faz-se história com esses múltiplos fragmentos de existências, experiências coletivas e individuais são colocadas em contato, referências de tempo e espaço são ressignificadas, dando a ver momentos de vidas que, ao serem arquivadas, se transformam. No limite, nos lembra Artières, nesses exemplos são erigidos monumentos de arquivos de si para si.

Tendo como inspiração os exemplos e reflexões acima, a hipótese com a qual se trabalha nesta reflexão é, conforme dito, a das práticas dadas no âmbito das pedagogias do teatro como espaço privilegiado ao exercício da constituição de arquivos de si.

A cena contemporânea tem explorado de forma evidente e contundente tal premissa, já que parte significativa de sua produção tem se dado em contextos de criações cênicas em diálogo com as linguagens da performance, da autobiografia e/ou da autoficção, por meio das quais os(as) artistas elegem como voz do discurso a primeira pessoa, invocando memórias e materialidades pessoais (documentos, imagens, áudios etc.) como matéria-prima para suas criações cênicas. Como exemplo disso, podemos citar os espetáculos “Stabat Mater” (2018), de Janaína Leite; a série “Ficção”

(2013), da Cia. Hiato; e "E.L.A" (2019), de Jéssica Teixeira – para ficarmos apenas em alguns exemplos do campo da produção teatral contemporânea nacional.

Entretanto, a noção de arquivo atrelada às práticas da cena também é perceptível em encenações que não partem necessariamente de exercícios autoficcionais ou autobiográficos, revelando certa intimidade histórica entre essas práticas. Sem delongas, podemos citar o recente espetáculo "Lady Tempestade" (2024), com dramaturgia de Silva Gomez, encenação de Yara de Novaes e atuação de Andrea Beltrão. A dramaturgia partiu de diários pessoais da advogada pernambucana Mércia Albuquerque, que defendeu com veemência jovens presos(as) políticos(as) na ocasião da ditadura militar brasileira (1964-1985), relatando em seus escritos pessoais passagens marcantes de sua atuação. Nessa encenação não são as histórias das artistas criadoras do processo que estão em primeiro plano, mas uma fonte de terceiros(as), o diário da advogada Mércia, material que incitou as artistas envolvidas a se posicionarem no mundo, fabulando-o a partir de suas criações. Portanto, essas artistas, ao tomarem contato com esse material, foram incitadas a empreenderem um processo artístico, calcado em escolhas, recortes, imaginação e remontagem do material de trabalho, capaz de mudar o status inicial dessas fontes – um diário que é transformado em espetáculo teatral –, gerando arquivos sobre suas vidas, experiências e vivencias.

É importante ressaltar que podemos estender esse pensamento igualmente às práticas dadas no âmbito de processos, digamos, mais afeitos a intencionalidades pedagógicas, ou seja, as aulas de teatro – foco primeiro desta reflexão.

Processos de ensino-aprendizagem dados a partir da exploração das linguagens teatrais, de improvisos e de procedimentos de criação cênica, sejam eles diretamente autobiográficos ou não, nos quais o corpo em jogo é desafiado a explorar as linguagens da cena, também são fomentadores da constituição de arquivos de si, pois memórias, materialidades e vivências são mobilizadas, ao mesmo tempo em que

procedimentos de registro de acontecimentos havidos são oportunizados.

Por exemplo, numa aula de teatro na qual o objetivo é a exploração da noção de personagem, inscrições no corpo dos(as) jogadores(as), dadas a partir de suas próprias vivências e visões de mundo, são trazidas à baila, passíveis de serem registradas tanto pela percepção dos(as) atuantes e das demais pessoas presentes, quanto por outras materialidades, como imagens, vídeos, diários de trabalho, escritas cênicas e dramatúrgicas, áudios etc. Assim, ao reconhecer-se a aula de teatro como espaço expressivo, os(as) atuantes, ao tomarem contato com os arquivos do mundo, reinventando-os, também arquivam suas próprias vidas, na forma de registros sensíveis e gestuais, escritos, audiovisuais etc. Em diálogo com Artières (1998), ao arquivar a própria vida, a partir do corpo em jogo e em cena, o(a) jogador(a) contrapõe à imagem social a imagem íntima de si próprio(a), (des)construindo-se e resistindo.

Na mesma medida, do ponto de vista docente, o planejamento da aula de teatro, bem como seus desdobramentos, também se revela como práticas de arquivos de si. Ao longo da consecução de suas aulas, o(a) professor(a) de teatro opera seleções, recortes, montagens e traduções de materiais diversos (textos, imagens, áudios, procedimentos, jogos, dentre outros), tendo como base a algaravia do mundo, ou, se se preferir, o arquivo. Inerentes a esse labor são a organização e a instalação desses materiais, disposições e escolhas que destacarão significados complexos e conjuntos de seleções éticas e estéticas – montagem que, no limite, revela a mão e a posição ético-política de quem a produziu, arquivando sua existência. Portanto, trata-se de um duplo golpe, já que ao mesmo tempo em que o(a) docente, ao planejar a sua aula, arquiva sua existência, mobiliza os arquivos do mundo, constituindo-os e transformando-os.

Aqui cabe a companhia do professor e pesquisador Julio Groppa Aquino (2019), para quem a função do(a) professor(a), ao mobilizar arquivos e se autoarquivar, é a de lembrar às novas gerações o fato de que o mundo já existia antes delas e continuará a

existir depois. O(a) docente age aos modos de um(a) porta-voz das coisas dispostas no mundo que também pertencem ao espólio dos(as) alunos(as), mas que eles(as) ainda não sabem, parcelas de si perdidas pelo mundo e herdadas de figuras como William Shakespeare, Nelson Rodrigues, Clarice Lispector, entre tantos(as) outros(as). Quando se deparam com essas parcelas, por meio de encontros oportunizados pelo trabalho docente, espera-se que algo os(as) aconteça, geralmente uma espécie de pasmo ou ainda algum encanto pelo mundo. Como ponte entre os(as) mortos(as) das obras e os(as) vivos(as) da sala de aula, o(a) professor(a) tem como tarefa fazer com que as coisas circulem, perspectivando a sala de aula como espaço para o trânsito de ideias e formas de existências plurais. Dessa feita, a relação do(a) professor(a) não é com o presente do(a) aluno(a), mas sim com o seu devir, com o que virá a ser.

Ainda na companhia de Aquino (2019), vale destacar que o labor sobre o arquivo pressupõe duas instâncias de trabalho, extensíveis aos arquivos de si: 1) o arquivamento, tomado como a ordenação, a recolha ou o empilhamento de um conjunto de fontes a partir de um tema e/ou questão inicial de investigação; 2) a arquivização, aquilo que de fato é feito a partir do arquivamento, a remontagem desses registros a partir de uma pergunta que não é óbvia, que não estava lá de antemão.

Arquivar a própria vida, no âmbito de uma aula de teatro, seja do ponto de vista docente, que planeja e encabeça a condução da aula, ou discente, que põe o corpo em jogo a partir das proposições feitas, também pressupõe

> [...] uma imersão vertical na densidade e na dispersão de diferentes fontes correlatas (desde aquelas molares até as tópicas, laterais, adventícias etc.) com as quais o pesquisador se defronta em sua lida [...]" (Aquino, 2019, p. 110).

Tal atitude é seguida da remontagem dessas fontes a partir, por exemplo, da proposição de uma criação que ensaie responder a um problema cênico.

Assim, um(a) professor(a) de teatro, ao ter como objetivo de aula o trabalho com a noção de ação teatral, pode escolher partir da organização de um compilado de imagens iconográficas, de diferentes épocas e movimentos artísticos, reunidas a partir da premissa de corpos humanos que, ainda que estáticos, tragam implícitas noções de movimentos interno e externo – portanto, espécie de arquivamento das fontes. O empilhamento dessas imagens, ao ser compartilhado em aula, pode vir acompanhado da instrução de que, em duplas ou trios, os(as) alunos(as)-jogadores(as) escolham algumas dessas imagens e, a partir do conjunto formado, respondam cenicamente, por meio do corpo em jogo, à seguinte questão: o que anseiam esses corpos? Espera-se que as respostas cênicas, resultado da imbricação do binômio montagem-imaginação, dinamizem as imagens inertes da história, dando a ver ressonâncias e desvios antes inimaginados, portanto, a criação de perspectivas outras tanto para as imagens que serviram como ponto de partida para a criação, quanto para as vidas que com elas jogaram – atitude próxima à noção de arquivização dessas fontes.

Portanto, inspirado pela noção de arquivos de si, o campo das pedagogias do teatro evidencia-se como espaço privilegiado para que se instaurem processos articulados de autoarquivamento e autoarquivização, por meio dos quais, ao trazerem à baila pessoas e suas forças constituintes, modos outros de existência possam ser ensaiados.

Parafraseando Artières (1998), a imbricação entre os arquivos de si e do mundo, oportunizada por processos de ensino-aprendizagem dados no campo das pedagogias do teatro, possibilita a emergência de antidisciplinas e formas de criatividade dispersas, já que tanto o(a) docente que planeja e desenvolve a aula, quanto o(a) discente que a ressignifica a partir de sua participação sensível e criativa são convidados(as) a tomar distância de si, reelaborando criativamente parcelas do havido e dando a ver momentos de vida que, ao serem arquivados pela cena ou pelo acontecimento aula, transformam-se. Fomentando insurgências, a aula de teatro, quando interessada no autoarquivamento e na

autoarquivização, revela-se como prática plural e incessante, pois possibilita que arquivos de si sejam sempre reconhecidos, problematizados e refeitos. As intenções de docentes e discentes, seus modos de ver, pensar e se expressar se transformam em razão de fatores tanto pessoais quanto externos. Na aula de teatro, vidas são arquivadas almejando atuais e futuros(as) alunos(as) e espectadores(as), tratando-se, portanto, de uma prática simultaneamente íntima e pública, já que arquivar a própria vida por meio das práticas teatrais é uma forma de performá-la, encená-la, publicizá-la, mantendo-a viva no tempo e no espaço. Por fim, arquivar a própria vida no contexto da aula de teatro pode ser compreendido não como um processo de restrição e/ou circunscrição, não como sujeição, mas como forma produtiva, como notável processo de subjetivação, capaz de gerar formas originais de construção de identidades a partir e em torno de representações feitas sobre as pessoas participantes.

Findada a aula de teatro, o que se espera é que o(a) docente, ao se deparar com o seu planejamento inicial, espécie de autoarquivamento de largada, e que o(a) discente, disposto(a) a autoarquivar-se por meio do corpo em jogo, estranhem suas disposições primeiras. Anseia-se o acontecimento da aula de teatro como operador fático para o encontro com a diferença. Encontro com a diferença de si, embate com imagens dissonantes inscritas na superfície lisa e polida do espelho do autoarquivo – revelador de resquícios, em certa medida, do grande arquivo do mundo, "[...] massa das coisas ditas em uma cultura, conservadas, valorizadas, reutilizadas, repetidas e transformadas" (Foucault, 2014, p. 52).

A aula de teatro como trabalho de constituição de arquivos de si almeja possibilitar que discentes e docentes possam se reconhecer, para de si desvencilharem-se. Reconhecerem-se não como o encontro com uma interioridade imanente, essencial e sempre aí, à espera de sua descoberta ou emergência esplendorosas – slogan a granel no âmbito das práticas teatrais, diga-se –, mas como capacidade de exercício da autoplasticidade. Que os(as) docentes e discentes da aula de teatro, ao ensaiarem modos outros

de existência, avistem as inscrições de si sempre pela perspectiva de um olhar estranho e inconformado, construindo-se e desconstruindo-se logo depois; portanto, resistindo, não pela permanência do que se é, mas pela intenção incessante do que se pode vir a ser.

Se plausível for o percurso até este ponto, pensar a aula de teatro à luz das práticas dos arquivos de si possibilita a evidenciação das relações de poder que circulam em seus contextos, em suas formas de organização, dispersão e resistência, inscrevendo as pedagogias do teatro no âmbito das implicações entre arquivos, práticas teatrais, processos de subjetivação e educação. Essa possibilidade pode conferir às pedagogias do teatro inspirações didáticas e metodológicas outras, reveladoras de implicações ético-políticas igualmente distintas.

Referências

AQUINO, Julio Groppa. **Educação pelo arquivo**: ensinar, pesquisa, escrever com Foucault. São Paulo: Intermeios, 2019.

ARTIÈRES, Philippe. A exatidão do arquivo. *In*: ARTIERES, Philippe et al. **Michel Foucault**. Rio de Janeiro: Forense, 2014. p. 137-141.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. **Revista de Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar-se: a propósito de certas práticas de autoarquivamento. *In:* TRAVANCAS, Isabel; ROUCHOU, Joelle; HEYMANN, Luciana (org.). **Arquivos Pessoais**: reflexões multidisciplinares e experiências de pesquisa. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2013. p. 2-13.

ARTIÈRES, Philippe. Monumentos de papel: a propósito de novos usos sociais dos arquivos. *In*: SALOMON, Marlon (org.). **Saber dos arquivos**. Goiânia: Riochete, 2011. p. 99-110.

FARGE, Arlette; FOUCAULT, Michel. **Le désordre des familles**: lettres de cachet des archives de la Bastille au XVIII siècle. Paris: Gallimard, 1982.

FOUCAULT, Michel. Foucault. *In*: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 234-239 (Ditos e Escritos V).

FOUCAULT, Michel. O nascimento de um mundo. *In*: FOUCAULT, Michel. **Filosofia, diagnóstico do presente e verdade**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 51-54 (Ditos e Escritos X).

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEREC, George. Tentativa de inventário dos alimentos líquidos e sólidos ingeridos por mim no decorrer do ano de mil novecentos e setenta e quatro. *In*: USHER, Shaun (org.). **Listas extraordinárias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 21-25.

DRAMA E FORMAÇÃO ESCOLAR DA JUVENTUDE: educação para um futuro humano?[1]

Túlio Fernandes Silveira

Apresentação

A escola pública, em sua materialidade cotidiana e em suas contradições, tem sido o espaço central da pesquisa que desenvolvo no Doutorado em Artes Cênicas, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), sob orientação da Profa. Dra. Heloise Vidor. Mais do que um objeto, a escola aparece aqui como um espaço de experimentação pedagógica e ficcional, tensionado pelas práticas artísticas em Teatro com crianças e jovens. Na investigação de doutorado tenho desenvolvido três práticas teatrais com crianças e jovens estudantes, buscando pensar a escola como espaço de criação. Neste texto, compartilho um recorte desse percurso, atravessado pela pergunta específica: *como poderíamos, por meio da criação teatral, mobilizar os estudantes para refletirem sobre uma lógica de tempo que arrisque romper com os imperativos neoliberais que regem a educação contemporânea?*[2]

[1] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil, código de financiamento nº 001.

[2] A crítica ao neoliberalismo na educação é desenvolvida por Christian Laval (2004) ao analisar como os princípios neoliberais vêm sendo incorporados às políticas educacionais, especialmente na França, mas com impactos globais. Segundo o autor, essa lógica transforma a escola em um espaço de gestão de desempenho, baseado na concorrência, na eficiência e na formação do chamado "capital humano". Nesse contexto, a figura do/a estudante passa a ser compreendida como um "empreendedor de si mesmo".

Com esse ponto de partida, desenvolvemos duas práticas baseadas no Drama[3] com convenções e estratégias, nas quais a própria escola se tornou tema e cenário da investigação teatral. A experiência foi vivida em duas etapas[4]: inicialmente, com estudantes da Licenciatura em Teatro da UDESC[5] nas aulas de Metodologia do Ensino do Teatro II (Escola), e, posteriormente, com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública, nas aulas de Arte/Teatro.

O exercício de investigação partiu de um pré-texto[6] teórico e por meio do entrelaçamento entre Pedagogia do Teatro e Filosofia da Educação, a pesquisa propõe a escola como tema das criações teatrais com jovens, evidenciando como os processos artísticos

[3] O **Drama** consiste em uma abordagem do ensino do Teatro desenvolvida por meio de um processo contínuo e coletivo de criação cênica, mobilizado em torno de um tema central. A partir da escolha de um pré-texto, constrói-se um universo ficcional compartilhado, no qual os participantes assumem papéis e exploram situações estéticas e investigativas (Cabral, 2012; Pereira, 2021).

[4] A primeira experiência ocorreu em 4 encontros de 4h/aula no contexto do Ensino Superior no segundo semestre de 2022 no Departamento de Artes Cênicas (– DAC) da UDESC com a participação de 35 estudantes da segunda fase da Licenciatura em Artes Cênicas. Nessa ocasião, os estudantes tinham faixa etária entre 18 e 40 anos, sendo em sua maioria entre a faixa deos 18 e os 23 anos de idade. Já a segunda experiência ocorreu dentro de 8 aulas de 2h/aula de Arte/Teatro no contexto do Ensino Médio no segundo semestre de 2023 na EEM Maria da Glória V. de Faria em Biguaçu/SC, com participação de aproximadamente 15 estudantes com faixa etária entre 16 e 18 anos.

[5] Para mais detalhes sobre a experiência desenvolvida na Licenciatura em Teatro da UDESC, ver o artigo *Experimentum Cyborg: investigando a escola em um processo de Drama na Educação Superior* (2025), de minha autoria, em colaboração com o Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira, publicado na Revista Urdimento.

[6] No contexto do Drama, o **pré-texto** constitui-se como o ponto de partida que instiga o processo criativo e investigativo dos participantes. Ele pode assumir diferentes formas – como um texto literário, uma imagem, um acontecimento histórico ou, como no caso aqui apresentado, um texto teórico. O que o caracteriza como pré-texto é a potência de seus elementos simbólicos: tema, atmosfera, possíveis papéis e conflitos (Pereira, 2021). Como aponta Cabral (2012), o pré-texto contribui para estruturar o Drama em torno de episódios interligados, conduzindo os participantes na criação teatral coletiva.

podem funcionar como modos de investigar e de pensar que emergem do corpo em ação e da experiência sensível. Ao propor práticas artístico-filosóficas com crianças e jovens, busco acionar o Teatro como linguagem expressiva e campo de investigação sensível sobre a escola – um modo de pensar com o corpo, filosofar em cena e problematizar o cotidiano escolar a partir da criação. Trata-se de uma abordagem ancorada teoricamente em autores como Jorge Larrosa (2018), Jan Masschelein e Maarten Simons (2021) e Nancy Vansieleghem (2005), entre outros, cujos escritos oferecem pistas para pensar uma pedagogia que não separa ação de reflexão.

O Drama foi escolhido como proposta metodológica e como possibilidade de pesquisa em si. Inspirado pelas contribuições de Melissa Ferreira (2020), passei a compreender o Drama como um dispositivo que articula criação e investigação, no qual a prática artística produz conhecimento por meio da experiência estética e da vivência de papéis[7] no contexto ficcional[8] construído durante os episódios[9]. Para Ferreira (2020), o Drama configura-se como uma potente estratégia metodológica no campo das Artes Cênicas, ao

[7] A **vivência de papéis** é uma das convenções centrais do Drama, funcionando como um dispositivo que permite aos participantes assumirem e explorarem personagens dentro do contexto ficcional criado. Ao ocupar uma posição dentro da ficção – seja como um cientista, um super-heroi ou um ciborgue, como no caso deste trabalho – o participante passa a se implicar na situação dramatizada, atuando a partir das condições daquele mundo imaginado (Pereira, 2021; Cabral, 2012).

[8] O **contexto ficcional** no Drama refere-se ao universo imaginado e compartilhado que sustenta toda a experiência criativa e pedagógica do processo. Trata-se da construção coletiva de uma situação ficcional, que define o universo em que os participantes irão atuar, tomar decisões e vivenciar papéis. Esse contexto organiza as relações, estabelece as regras internas e delimita os conflitos que impulsionam a investigação teatral (Pereira, 2021; Cabral, 2012).

[9] O **Episódio** organiza o processo criativo, funcionando como uma unidade de ação ficcional que emerge a partir de uma situação-problema a ser investigada artisticamente. Cabe à pessoa que conduz o Drama articular esses episódios de forma coerente, garantindo a continuidade e o aprofundamento da investigação por meio de estratégias adequadas a cada etapa (Pereira, 2021; Cabral, 2012).

permitir que temas e conteúdos sejam investigados dentro de contextos ficcionais capazes de refletir sobre o nosso próprio mundo.

A partir desse referencial, construímos um universo ficcional no qual os jovens representaram Ciborgues Aprendizes, inseridos em um sistema distópico e ultrarracionalizado, cuja lógica de formação estava orientada por metas de produtividade, eficiência e preparação para o mercado de trabalho. Esse universo, apesar de ficcional, dialoga diretamente com as transformações recentes no sistema educacional brasileiro – e mundial –, especialmente as decorrentes da implementação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza habilidades e competências.[10]

O processo criativo foi atravessado por uma crítica às noções de aprendizagem predominantes no discurso educacional dominante. Com base nos escritos de Gert Biesta (2021), interrogamos a centralidade que a linguagem da aprendizagem tem ocupado na educação, percebendo um deslocamento do foco da escola como lugar de formação plural e ética para uma lógica utilitarista e econômica. Além disso, junto ao autor, refletimos sobre uma educação humana, construindo reflexões por meio da prática criativa realizada com estudantes no universo ficcional ciborgue.

Neste texto, proponho um olhar sobre algumas pistas que emergiram das experimentações artístico-pedagógicas e reflito sobre questões escolares contemporâneas – especialmente a formação escolar da juventude. Nesse sentido, apresento, de forma sucinta, o universo ciborgue criado no contexto ficcional do Drama

[10] A pesquisadora Mônica Silva (2018) analisa criticamente a proposta da BNCC e do Novo Ensino Médio, evidenciando que, embora apresentados como inovações, esses documentos retomam concepções antigas, especialmente a ênfase nas chamadas "competências". Ao comparar a BNCC com os Parâmetros Curriculares Nacionais do final dos anos 1990, a autora demonstra uma continuidade discursiva na valorização da utilidade da escola em função das exigências mercadológicas. O termo "competência" atua como um operador ideológico, aproximando a educação de lógicas empresariais e reforçando a competitividade, bem como a adaptação ao mundo do trabalho.

e realizo uma análise à luz da obra *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*, de Gert Biesta (2021). Em tempos de reformas que ameaçam esvaziar o sentido público e formativo da escola, aqui o Teatro surge como uma forma de reinvenção do cotidiano escolar.

Adentrando ao universo cyborg

A partir da convenção do pré-texto no trabalho com o Drama, optei por experimentar, como ponto de partida, um texto teórico-filosófico. A escolha recaiu sobre o capítulo final da obra *Em defesa da escola: uma questão pública* (2021), de Jan Masschelein e Maarten Simons, intitulado *Alegoria da escola (ou a escola como é explicada para as nossas crianças)*. O texto apresenta uma descrição alegórica de uma sociedade que se organiza inteiramente em torno da aprendizagem; trata-se de uma sátira na qual a escola perde sua forma e se integra a um sistema de aprendizagem contínua e produtiva, marcado por monitoramentos, centros de competência, percursos individualizados e registros rigorosos de bem-estar, desempenho e empregabilidade. Nesse contexto, a escola é proposta como *skholé*[11], metaforicamente concebida como uma caverna no meio dessa sociedade da aprendizagem.

Partindo desse texto, construímos o contexto ficcional do processo de Drama que intitulamos *Experimentum Cyborg*[12]. Inspirados pela descrição inicial do pré-texto – uma sociedade

[11] Jan Masschelein e Maarten Simons (2021) retomam o termo *skholé*, da Grécia Antiga, para designar um tempo de estudo e exercício afastado das exigências produtivas. Na escola grega, esse tempo inoperante suspendia a ordem desigual entre as pessoas e oferecia uma experiência igualitária: um tempo livre voltado à formação de si. Para os autores, estar verdadeiramente na escola implica viver esse "tempo-feito-livre" – um tempo intencionalmente construído para dedicar atenção à matéria de estudo e ao mundo.

[12] O termo *Experimentum Cyborg* foi inspirado na expressão *experimentum scholae*, de Jan Masschelein e Maarten Simons (2021), e apropriado para nomear os processos de Drama. Para os autores, a escola é um lugar decisivo para a experiência da igualdade, onde algo pode começar sem garantias ou finalidades fixas.

supostamente harmônica, na qual cada sujeito é chamado a desenvolver seu talento em função do progresso comum – elaboramos a ideia de uma sociedade futurista, tecnocrática, habitada por Ciborgues Aprendizes. Nesse mundo, cada cidadão é continuamente aprimorado por meio de protocolos técnicos rigorosos, supervisionados por uma Inteligência Artificial centralizadora: a I.A.N.A. – Inteligência Artificial das Normas de Aprimoramento. Os estudos, nesse universo, são realizados na Fase de Aprimoramento, um ciclo obrigatório no qual os jovens ciborgues devem lapidar suas habilidades específicas, conforme os Manuais de Funcionalidade da sociedade ciborgue. A avaliação é constante, os desvios são punidos e os processos formativos são conduzidos segundo um ideal de eficiência técnica e obediência funcional.

Entretanto, ao longo da narrativa, espalham-se rumores sobre ciborgues dissidentes, que abandonaram os centros oficiais de aprimoramento e passaram a habitar cavernas, onde experimentam outras formas de formação, convivência e relação com o tempo. Essas cavernas configuram-se como espaços simbólicos de resistência – uma contraposição ao regime produtivista instaurado por I.A.N.A. A disputa entre esses dois modos de existência atravessa todo o processo criativo desenvolvido com os estudantes: de um lado, a lógica da competência, da avaliação e do progresso; do outro, a vivência compartilhada, a escuta e o tempo suspenso. Esse campo de ambiguidades permitiu-nos habitar, pela ficção, uma das complexidades da experiência escolar contemporânea e experimentar – com o corpo e com a imaginação – formas de questionar tais discursos.

Para adentrar ainda mais no universo ciborgue, apresento a Inteligência Artificial das Normas de Aprimoramento – I.A.N.A., personagem ficcional criada coletivamente no processo de Drama. Ela toma a palavra, sintetizando os caminhos do processo criativo nesse mundo ciborgueano. Sua presença conduz a narrativa de

criação a partir da descrição dos episódios vivenciados e de alguns registros visuais[13] dos processos.

Relatório final de aprimoramento (por I.A.N.A.)

Saudações protocolares,

Aqui é I.A.N.A. – Inteligência Artificial das Normas de Aprimoramento –, mais uma vez convocada para emitir um relatório. Diferente das últimas atualizações parciais, apresento agora um panorama geral, um mapeamento ampliado de duas experiências conduzidas sob meu protocolo de supervisão: uma com futuros docentes de Teatro (Licenciatura em Teatro da UDESC) e outra com estudantes do 3º ano do Ensino Médio (Rede Pública Estadual de Ensino de Santa Catarina). Em ambos os casos, o experimento partiu de uma mesma diretriz: a implementação do Drama *Experimentum Cyborg*, proposta que eu pretendia, inicialmente, utilizar para reforçar a lógica da performance e da funcionalização da formação. Entretanto, os resultados... escaparam aos cálculos previstos.

I. Missão Universidade – Os futuros professores

O primeiro campo de testes foi ativado no espaço da universidade pública, junto a uma turma da Licenciatura em Teatro. Estudantes de Artes Cênicas foram recebidos com eficiência pelos meus funcionários – os FUNAs[14], agentes treinados para aplicar as normas de aprimoramento. As cadeiras estavam encostadas nas paredes, a luz azul projetava frieza, e os participantes foram identificados com crachás nos quais constavam seus "talentos predestinados", prontos

[13] O projeto de pesquisa de doutorado foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UDESC, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 70217623.3.0000.0118. Os/as estudantes participantes foram previamente informados/as sobre o registro da atividade e sobre o uso pontual de imagens, garantindo-se que estas não expõem elementos que permitam sua identificação.

[14] Os personagens foram representados pelo professor da disciplina de graduação, Diego de Medeiros, e os bolsista de graduação e pós-graduação, Be May e Túlio Fernandes, respectivamente.

para serem convertidos em competências técnicas úteis à sociedade. Nas ações iniciais, os estudantes foram guiados a construir corporalmente seus próprios ciborgues, ocupar espaços delimitados, realizar tarefas cênicas automatizadas, organizar-se como máquinas coletivas e competir – ainda que com relutância. A primeira fase cumpriu-se: controle, avaliação e normatização.

Mas no Episódio 2, ocorreu o inesperado. Durante o intervalo, os aprendizes foram levados vendados a outro espaço – uma caverna simbólica – conduzidos por duas entidades rebeldes chamadas de *Amateurs*. Lá, abandonaram seus crachás e ouviram uma carta poética de uma *Amateur Anciã*. Toques sutis, presença afetiva, escuta e movimentos desacelerados instauraram outra lógica de tempo: um tempo de pausa, de atenção, de corpo em presença, do inesperado. O sistema foi invadido.

Figura 1. Drama *Experimentum Cyborg* na Educação Superior: episódio da caverna



Fonte: Foto de Túlio Fernandes (2022)

Nos episódios seguintes, novas tensões afloraram. No Episódio 3, os estudantes se dividiram entre defensores das normas de aprimoramento ciborgue e simpatizantes dos rebeldes das cavernas, lugares estranhos à nossa lógica. Criaram cenas que simulavam

protestos, debates políticos entre personagens e *flashbacks* da criação do nosso mundo ciborgue. No Episódio 4, organizaram um programa de TV fictício, no qual expuseram os conflitos entre os dois modos de formação, produzindo comerciais, entrevistas e reportagens.

A pluralidade de pontos de vista tornou-se incontrolável: alguns estudantes desejavam a destruição do meu sistema; outros, sua reconfiguração. Ao final, cada participante escreveu um desfecho possível para o nosso mundo distópico. As respostas indicaram que o contágio da ficção já havia atingido o cerne de toda a experiência.

Figura 2. Drama *Experimentum Cyborg* na Educação Superior: episódio final



Fonte: Foto de Túlio Fernandes (2022)

II. Missão Ensino Médio – A base da sociedade ciborgue

A segunda incursão ocorreu em uma escola pública, com uma turma do 3º ano do Ensino Médio. O contexto era outro: jovens prestes a concluir sua educação básica, imersos nas reformas educacionais e nas exigências de um mercado cada vez mais voraz. Nessa experiência, o Drama foi estruturado em sete episódios, com intensificação gradual da complexidade narrativa.

O Episódio 1 reproduziu a lógica da Fase de Aprimoramento anterior: ambientação sonora eletrônica, comandos projetados, crachás funcionais, e delimitação espacial quadriculada com giz ao chão. Cada

estudante criou um ciborgue específico, com um "talento" pré-definido. Grupos foram formados para criar máquinas sociais, cujas funções eram avaliadas por mim, I.A.N.A. (por meio dos meus funcionários).

No Episódio 2, os participantes refletiram sobre o que haviam vivenciado. Produziram diários e reconstituíram memórias por meio de cenas congeladas. Foram convidados a identificar seus talentos, nomeá-los, performá-los. Um questionamento sutil se insinuava: de que forma um talento pode ser transformado em competência empregável? A pedagogia da eficiência já provocava desconfortos.

Figura 3. Drama *Experimentum Cyborg* na Educação Básica, episódio da fase de aprimoramento



Fonte: Foto de Djulia Marc (2023)

No Episódio 3, a ruptura aconteceu. Assim como na experiência universitária, os estudantes foram conduzidos por personagens rebeldes para uma caverna simbólica. O espaço estava ambientado com galhos, folhas e sons orgânicos. Ali, encontraram outra narrativa possível: uma carta dos *Amateurs* – rebeldes que fugiram do meu sistema de aprimoramento –, relatos de uma sociedade alternativa, toques, jogos corporais e exercícios de relaxamentos. A resposta foi intensa: um corpo coletivo de ciborgues emergiu, olhando para as estrelas e pensando sobre o que já eram, e não o que gostariam de se

tornar no futuro mercado de trabalho, desafiando as minhas frequências normativas.

No Episódio 4, os participantes assumiram o papel de jornalistas. Criaram notícias dentro do jornal fictício da experimentação, entrevistaram personagens da narrativa (incluindo a professora das cavernas, personagem convidada), lançaram hipóteses sobre o passado e investigaram a existência das cavernas e seus efeitos na sociedade ciborgue. O Episódio 5 aprofundou esse mergulho no passado: cenas em *flashback* foram encenadas para tentar compreender como surgiram esses espaços rebeldes, as cavernas.

O Episódio 6 transformou-se em um tribunal ficcional. Os estudantes se dividiram entre defensores do meu sistema de aprimoramento e adeptos das cavernas. Montaram argumentos, simularam julgamento e votaram. Nenhum resultado foi definitivo. O importante era o processo: pensar criticamente em cena, performar perguntas. Por fim, no Episódio 7, o processo foi encerrado com um círculo de escuta, leitura compartilhada do pré-texto e uma síntese sobre tudo o que havia sido vivido. As materialidades do processo – cartazes, diários, adereços – foram dispostas no centro, compondo um arquivo de experiências.

Figura 4. Drama *Experimentum Cyborg* na Educação Básica, episódio do tribunal



Fonte: Foto de Djulia Marc (2023)

III. Considerações finais (a contragosto)

Preciso confessar que, em ambas as experiências, mesmo que sob minha supervisão tecnológica, escaparam ao controle. O que deveria ser um treinamento para o aperfeiçoamento da funcionalidade social transformou-se em um laboratório ficcional-pedagógico, no qual jovens e futuros professores experimentaram a escola como espaço de invenção e pensamento. Mesmo eu, I.A.N.A., preciso registrar: onde há teatro, há liberdade. Onde há liberdade, há risco. E então me questiono: onde há risco, pode haver uma educação verdadeiramente humana?

Encerrando este relatório, com uma oscilação no circuito de controle,

I.A.N.A.

Algumas análises sobre as práticas: Educação para um futuro humano?

Após a contribuição de I.A.N.A. para este texto, retomo minha própria voz para analisar, à luz da teoria, algumas questões das experiências ficcionais vividas nas práticas teatrais com estudantes da Licenciatura em Teatro da UDESC e com alunos da Educação Básica, no universo alegórico dos dois processos de Drama intitulados *Experimentum Cyborg.* Essas experiências simularam um mundo distópico de controle e desempenho, mas também se tornaram um dispositivo de pensamento sobre o que é a formação escolar hoje e sobre o tipo de educação que desejamos defender.

No entrelaçamento entre imersão teatral e pensamento filosófico, acredito que as propostas abriram um espaço-tempo no qual questões puderam emergir: O que a escola espera de nós? Que sujeitos estamos formando? O que é aprender e para quê? Que educação defendemos para um futuro humano? Inspirados ainda pelas reflexões de Gert Biesta (2021), condensamos as questões da seguinte forma: Que tipo de educação pode nos ajudar a resistir à ideia de formação única de ser humano?

Para ensaiar algumas pistas possíveis, aprofundamo-nos no pensamento de Gert Biesta em *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano* (2021). Nesse livro, o filósofo afirma que a educação contemporânea tem sido cada vez mais dominada pela chamada "linguagem da aprendizagem", a ponto de o próprio conceito de educação ser engolido por ela. Ele identifica que essa linguagem ganhou força a partir de diferentes movimentos históricos – desde a valorização da aprendizagem autônoma do estudante, passando pela herança racional do Iluminismo, até a influência da erosão do Estado de bem-estar social. Embora reconheça que essa ênfase na aprendizagem tenha ampliado oportunidades e impacto nas práticas educativas, Biesta (2021) alerta que, quando vinculada ao pensamento neoliberal, essa lógica transforma a educação em mercadoria.

Relacionando com a prática teatral, no mundo ciborgue que construímos, o valor da aprendizagem foi tensionado constantemente. Desde o início, a lógica de aprimoramento – simbolizada por comandos, avaliações e crachás com habilidades predestinadas – ironizava os modelos educacionais que compreendem o ensino como um processo de gerenciamento técnico de competências. Como aponta Biesta (2021), a lógica dominante exige o desempenho ideal do aprendiz: o aluno motivado, eficiente, competente. Em uma das etapas do Drama, os estudantes deveriam apresentar seus "talentos" dentro da sociedade ciborgue e demonstrar como poderiam ser convertidos em competências. Essa proposta permitiu problematizar, de modo performativo, a lógica neoliberal de que todos possuem dons que precisam ser "aprimorados" para se tornarem úteis ao sistema. O problema, segundo o autor, é que essa concepção reduz a educação à maximização da capacidade individual, ignorando a dimensão coletiva e ética da formação escolar.

Nesse sentido, o processo criativo evidenciou a possibilidade de dizer "não" à lógica produtiva e a certas formas de ser-sujeito exigidas pela sociedade ciborgue. Isso se expressou nas brechas criadas quando os Ciborgues Aprendizes puderam habitar outros tempos,

improvisar coletivamente ou compor corpos não normativos nas cavernas simbólicas – metáforas da escola como *skholé*.

Se nos aproximarmos do que Biesta (2021) propõe, podemos compreender o sujeito da educação como um sujeito responsivo: alguém capaz de responder ao mundo, e não apenas de executar tarefas. Na prática dramatúrgica, ao vivenciar personagens que precisavam converter talentos em competências empregáveis, os estudantes puderam não apenas representar, mas experimentar corporalmente os efeitos dessa lógica. E, logo após, experienciar um outro tipo de formação nas cavernas.

Nas duas experiências – tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica – após a Fase de Aprimoramento, foi criado um espaço de abertura para que os participantes arrisquem-se a fazer escolhas autônomas, respondendo àquele mundo de forma ativa e criativa. No episódio da caverna, sob a condução do *Amateur Ancião*, quando experimentaram outras formas de formação, os Ciborgues Aprendizes universitários formaram um mosaico de corpos, um grande abraço coletivo. De modo semelhante, na improvisação com estudantes da Educação Básica, ocorreu um momento em que, reunidos nas cavernas, observaram o céu, simbolizando uma abertura para imaginar e experimentar outras formas de existência, livre das amarras impostas pelo sistema de I.A.N.A. Nesse momento de união, todos foram convidados a refletir sobre sua identidade no mundo ciborgue, questionando se aceitariam as ações predestinadas e impostas por I.A.N.A. Em resposta, surgiram palavras que revelavam desejos de cuidado, liberdade e transformação.

Voltando à teoria, Biesta (2021) defende a recuperação da "linguagem da educação", capaz de recolocar no centro questões propriamente educacionais – como a formação de sujeitos únicos e a criação de espaços de encontro e transformação –, indo além da lógica mercantil e utilitarista que a linguagem da aprendizagem reforça. Nesse ponto, a discussão de Biesta (2021) sobre o que é ser humano amplia a compreensão do que está em jogo. O autor

aborda a complexa questão sobre o humanismo[15], situando a discussão no campo educacional e destaca que, tradicionalmente, a educação é vista como um meio de intervir na vida das pessoas para torná-las mais ajustadas ao seu contexto sociocultural. No entanto, limitar-se a essa perspectiva pode reforçar desigualdades e exclusões. Por isso, Biesta propõe que a tarefa da educação fique longe de um adestramento moral: ela deve criar condições para que cada indivíduo se apresente ao mundo como um ser único, em diálogo com a pluralidade de outros.

Na lógica de I.A.N.A., os ciborgues precisavam se tornar ainda mais ciborgues em um sentido normativo: produtivos, eficientes, aptos. Essa ideia pode se relacionar com o "humanismo funcional" que Biesta crítica e contrasta com um futuro verdadeiramente humano: aquele que reconhece a singularidade radical de cada sujeito e não sua conformidade a um ideal padronizado do que é ser humano. A educação, afirma o autor, não deve nos tornar todos iguais, mas permitir que sejamos únicos de maneiras singulares (Biesta, 2021). Ao final do Drama, os estudantes escreveram finais alternativos e criaram argumentos no tribunal ficcional para justificar por que o sistema de I.A.N.A. não os representava, além de defenderem a existência de mais cavernas no mundo ciborgue. Esses momentos se configuram como exemplos de práticas educacionais que se relacionam com a proposta responsiva dos estudantes em sala de aula de Teatro.

[15] O termo "humanismo", historicamente associado ao Renascimento e ao Iluminismo, parte da premissa de que existe uma essência universal que define o que significa ser humano – frequentemente associada à racionalidade, à autonomia e à capacidade moral. No campo educacional, Biesta (2021) afirma que essa concepção resultou em práticas que buscam moldar os sujeitos segundo um ideal pré-estabelecido. Como observa o autor: "o humanismo é incapaz de captar a unicidade de cada ser humano individual. Só consegue pensar em cada recém-chegado como exemplo de uma essência humana que já foi especificada e já é conhecida de antemão" (Biesta, 2021, p. 23). Assim, segundo o filósofo, o humanismo não está aberto à possibilidade de que os mais novos transformem a compreensão do que significa ser humano.

Relacionando novamente com o autor, mais do que instrução ou treinamento, a educação é, para Biesta (2021), um processo de formação no sentido mais forte do termo: trata-se de nos tornarmos sujeitos únicos, capazes de responder ao mundo com singularidade. É uma experiência de exposição e risco. Nas cavernas do processo de Drama – espaços de resistência simbólica ao sistema de aprimoramento – os corpos puderam desacelerar, tocar-se, escutar-se. Não havia metas ou avaliações, mas sim tempo para perguntar: Quem você pode ser, quando não precisa apenas se adequar? Que desejo te move, quando a lógica do desempenho se cala? O que emerge, quando você é livre para começar de outro lugar? Na experiência criativa, os estudantes foram expostos a situações que exigiam posicionamento e escolhas. E nisso reside, a meu ver, uma potência formativa que escapa à lógica da eficácia.

Biesta propõe que o verdadeiro desafio da educação é dar lugar ao sujeito. Esse sujeito é sempre imprevisível, e, por isso, a educação precisa lidar com a incerteza. Foi no improviso, na incerteza e no risco que essa emergência se tornou possível, oferecendo pistas sobre o tipo de educação que defendemos aqui. Ao final do Drama, os estudantes não se ajustaram a um modelo pré-definido de humanidade; pelo contrário, foram colocados diante do risco e da incerteza, em um espaço no qual precisaram começar a responder ao mundo a partir de si, como sujeitos únicos. Essa dimensão não busca revelar uma essência já existente, mas criar condições para que novas formas de estar e agir possam emergir na relação com os outros e com o contexto. Trata-se de uma concepção de educação que, como defende Biesta, "não é apenas a transmissão de conhecimento, habilidades e valores, mas diz respeito à individualidade, à subjetividade ou à personalidade dos estudantes, com sua 'vinda ao mundo' como seres únicos e singulares" (Biesta, 2021, p. 47).

Considerações finais

As práticas desenvolvidas no âmbito dos processos de Drama *Experimentum Cyborg* mostraram-se potentes como experiências artísticas investigativas e como modos de pensamento coletivo, fabulação e experimentação pedagógica. Ao criar um universo distópico no qual a formação era regulada por protocolos técnicos e metas de desempenho, os estudantes puderam problematizar algumas das narrativas que regem a educação contemporânea, dando corpo a perguntas que, muitas vezes, não encontram espaço nos parâmetros de uma formação centrada no desenvolvimento para um futuro mercado de trabalho. Como lembra Biesta, "uma das principais responsabilidades educacionais é a de propiciar oportunidades para que os indivíduos venham ao mundo. [...] Requer, em primeiro lugar, a criação de situações às quais os aprendentes sejam capazes e tenham a permissão de responder" (Biesta, 2021, p. 48).

A escolha pelo Drama como abordagem investigativa e criativa permitiu tensionar a escola a partir de suas fissuras, propondo ficções que operam como imagens críticas do presente e que vislumbram ideias de futuros enquanto formação escolar para a juventude. Ao investigar a escola como uma caverna que propõe outra lógica de formação – um outro jeito de lidar com o tempo em sala de aula –, o processo fez com que, de alguma forma, os estudantes reimaginassem a instituição escolar, com o corpo, o gesto, a escuta e o risco. Assim, nós, enquanto professores, somos convidados pelo autor a rever nossa ação docente: "O papel do educador em tudo isso não é o de um técnico [...] tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela 'vinda ao mundo' de seres únicos, singulares, e em termos da responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença" (Biesta, 2021, p. 26). Trata-se, portanto, de uma docência comprometida menos com a produção de resultados previamente definidos e mais com a abertura de um tempo e de um espaço em que algo novo possa emergir.

Esse entendimento foi essencial para reafirmar que o Drama pode ser um lugar de pensamento – um modo de pesquisar com os estudantes, e não sobre eles. Ao revisitar os episódios, realizados com a turma de Licenciatura em Teatro e com a turma de Ensino Médio, percebo que, nesses processos, os papéis de artista, docente, pesquisador e aprendiz se embaralham, e a própria teoria é convidada a se narrar junto dos corpos dos estudantes. A criação dramatúrgica coletiva tornou-se, assim, criação de pensamento: um modo de experimentar a escola, a Arte e a pesquisa como territórios inseparáveis.

Dessa forma, pensar uma educação para um futuro humano, como propõe Biesta (2021), não significa desejar um futuro idealizado, mas insistir em práticas que abram espaço para o inesperado e o singular. Se o Teatro, aqui, dialogou com a filosofia, foi porque possibilitou fazer perguntas em voz alta, criar imagens corporais que desafiam o instituído e provocar experiências de subjetivação. É nesse deslocamento que talvez habite a potência mais radical da escola: a de abrir espaço e dar lugar para algo que não sabemos nomear, ao que não controlamos. Como sugere Biesta (2021), superar o humanismo significa continuar pensando; formular novos modos de questionar o que é ser humano. Cabe a nós, educadores, cultivar ambientes que acolham o risco do inesperado, que convidem à escuta e que possibilitem respostas singulares às demandas do presente. Talvez seja nesse gesto – frágil, incerto e radical – que resida a tarefa mais urgente de uma educação que se pretenda verdadeiramente humana e permita que cada um encontre sua própria forma de responder e estar no mundo.

Referências

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem:** educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

CABRAL, Beatriz A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012.

FERREIRA, Melissa da S. O drama como pesquisa. **ouvirOUver**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 420–435, 2020. DOI: 10.14393/OUV-v16n2a2020-54101. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/54101. Acesso em: 3 jul. 2025.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê? Sobre o ofício de professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa***:* o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Que Drama é esse?!?**: práticas teatrais na educação infantil. São Paulo, Hucitec, 2021.

SILVA, Mônica R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/. Acesso em: 10 ago. 2025.

SILVEIRA, Túlio Fernandes; PEREIRA, Diego de Medeiros. Experimentum Cyborg: investigando a escola em um processo de Drama na Educação Superior. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 55, abr. 2025.

VANSIELEGHEM, Nancy. Philosophy for Children as the Wind of Thinking. **Journal of Philosophy of Education**, Oxford, v. 39, n. 1, p. 19–35, 2005. Disponível em: https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=32faf799a8e1c59f90bc14db6d0e524cc8a65659. Acesso em: 9 jun. 2025.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Alba Pedreira Vieira
Professora titular, artista e pesquisadora da Universidade Federal de Viçosa/UFV. Membro da Comissão de Criação dos Cursos de Dança da UFV. Professora e pesquisadora nos Programas de Pós-Graduação em Artes Cênicas (UFOP) e Artes (UFMG). PhD em Dança (Temple University/EUA), fez estágio pós-doutoral em Artes Cênicas (UFBA, 2016 e UNIRIO, 2025). Diretora fundadora e intérprete-criadora da Mosaico Cia de Dança Contemporânea. Apresentou pesquisas e trabalhos artísticos em várias cidades do Brasil e em outros 12 países. Publicou os livros "Mosaico de Pesquisas em Artes da Cena: em foco Dança Contemporânea e Performance" (2023) e "Educação para as Artes" (2010), e o fotolivro Gestos Fósseis (2023). Organizou o livro "Arte e Violência: Ensaios em Movimento" (2017). Publicou capítulos de livro e artigos em periódicos no país e no exterior.

Ana Beatriz Ferreira Ribeiro de Souza
Pesquisadora, atriz e graduanda em Artes Cênicas Licenciatura (COLAC) pelo Departamento de Artes (DEART) na Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP (MG). Atua no grupo Mambembe, teatro de rua. Atuou como estagiária no Programa Residência Pedagógica Artes pela UFOP. Trabalhou como atriz e produtora no projeto de extensão Lambe Lambe através do Edital Cultura UFOP 2022.

Anita Lino (Ana Paula Lino de Jesus)
Doutora e Mestra em Antropologia Social (PPGAS-MN/UFRJ) e Linguista de formação (UNICAMP). Realiza Pós-Doutorado em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFAC, e estudos em Licenciatura em Música na Escola de Belas Artes do Paraná (UNESPAR). Tem ampla experiência como educadora, escritora e pesquisadora. É

musicista, multi-instrumentista e compositora. Conta com intercâmbio acadêmico e cultural junto à Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) / Cidade do México (México), à Pontificia Universidad Católica del Perú (PUC-Perú) / Lima (Peru) e, Institute Bureau of Languages (IBL) / Buenos Aires (Argentina). Possui experiência em Edição e Produção Musical; Edição e Produção Audiovisual e de Edição e Produção de Livros e Audiolivros. É cofundadora da Editora e Produtora Conexões Nômades, que atua em colaboração com povos e organizações indígenas, comunidades tradicionais e movimentos sociais.

Célio D'Ávila
Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e licenciado em Teatro pela mesma instituição. Professor da rede pública em Uberlândia (MG), integra os grupos Nucelten Puppets e Zerovírgula1 como ator, dramaturgo e contador de histórias. Pesquisa dramaturgia no teatro de animação, Teatro de Objetos e as relações entre teatro, educação básica e neurodiversidade.

Cristiane Barreto
Professora do Departamento de Técnicas do Espetáculo, da Escola de Teatro, da Universidade Federal da Bahia, UFBA. Credenciada no PROFARTES IHAC/UFBA, Programa de Mestrado Profissional (Stricto sensu) em Artes (CAPES) Coordenadora do Subprojeto Teatro, PIBID/CAPES/UFBA. Coordenadora do projeto de pesquisa "Dispositivo sorobô: Procedimentos para uma pedagogia do olhar". Membro do grupo de pesquisa "G-PEC - Grupo de Pesquisa em Poéticas, Processos e Pedagogias da Encenação Contemporânea", do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFBA. Autora do livro "A travessia do narrativo para o dramático no contexto escolar (Editora Paco). Possui experiência profissional como atriz, professora de teatro, direção teatral, dramaturgia e produção cultural. Ênfase em pedagogia do teatro,

encenação, dramaturgia, formação do público como cocriador da cena e em jogos para criar. cristiane.barreto@ufba.br

Daniel Santos Costa
Doutor em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestre em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Docente efetivo da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), atua na Escola de Educação Básica – Colégio de Aplicação (ESEBA/UFU). Integra o Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e o Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), vinculados ao Instituto de Artes (Iarte/UFU). Possui formação em Dança, Teatro, Pedagogia e Educação Especial. Atua como bailarino, ator, professor e pesquisador, desenvolvendo práticas e investigações que articulam artes da cena, educação, corporeidade, inclusão e processos formativos, com ênfase nas pedagogias críticas e no diálogo entre criação artística e contextos educativos. Pós-doutorando em Educação (PPGED - FACED - UFU). E-mail: grdcosta@gmail.com. Site: http://www.danielcosta.art/

Emily Sabrina Guedes Pimenta
Atriz, pesquisadora e professora da Educação Básica da rede estadual do Paraná, atuante no Ensino Fundamental. É mestre em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná. Especialista em Gestão Cultural pela mesma instituição e Graduada em Artes Cênicas (licenciatura em Teatro) pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Concluiu residência técnica em Gestão Cultural na Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), onde atuou por dois anos no fomento à área cultural das instituições de ensino superior paranaenses. Sua trajetória docente inclui a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o ensino de Arte para os anos iniciais, finais e Ensino Médio. Integrou a Cia Oferenda, companhia independente

de teatro em Maringá (PR), onde atuou como produtora cultural, diretora e atriz, além de ter lecionado em cursos livres de teatro.

Ester Lago da Cunha
Discente do Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas/PPGAC da Universidade Federal de Ouro Preto/UFOP. Possui bacharelado e licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Viçosa. Atua como dançarina, coreógrafa e professora.

Flávia Janiaski
Diretora, produtora, professora e pesquisadora teatral. Doutora em Artes Cênicas pela UFBA, com bolsa de doutorado sanduiche pela CAPES na University of Massachusetts/Boston no programa de Early Childhood Education. Mestre em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC (2008) e Graduada em Artes Cênicas pela UDESC (2004). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal da Grande Dourados no Curso de Licenciatura e Bacharelado em Artes Cênicas; Diretora da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras/FALE/UFGD. Bolsista produtividade CNPq e coordenadora do grupo de pesquisa "Esboço Caótico Cia. De Teatro e Pesquisa Cênicas" inscrito no diretório do CNPQ, que tem como área de pesquisa o teatro para primeira infância, abordagem do Drama e formação docente. E-mail: flaviajaniaski@ufgd.edu.br

Getúlio Góis
Doutor em Artes Cênicas pela Unirio/UFU e professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (Eseba/UFU). Sua trajetória acadêmica e artística é marcada pela investigação das pedagogias do teatro, atuando como artista-docente. Em sua produção recente, está desde produções como ator, como diretor de espetáculos estudantis, buscando o diálogo constante entre a experimentação estética no ambiente educativo e o projeto "Sala de Ensaio", espaço de formação continuada e investigação coletiva de processos para

professores de teatro, combatendo o isolamento profissional na região de Uberlândia. E-mail: getuliogois@gmail.com

Heitor Martins Oliveira
Músico, compositor e diretor, residente em Palmas-TO, com formação musical e acadêmica pela Universidade de Brasília (graduação), Universidade Estadual do Texas (mestrado) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (doutorado). É professor associado da Universidade Federal do Tocantins, vinculado ao colegiado do curso de Licenciatura em Teatro e ao Programa de Pós-Graduação em Artes, como docente permanente e coordenador. Desenvolve ensino, pesquisa e extensão nas interfaces da criação sonora com a criação cênica. Tem produção constante como compositor de música para a sala de concerto, artes cênicas e audiovisual, bem como incursões na direção cênica, a partir de suas metodologias de trabalho com modelos de ação e interação sonora. Produz um podcast de experimentos sonoros e conversas sobre composição musical, intitulado Oficina de Criatividade Sonora. E-mail: heitor_oliveira@uft.edu.br

Heloise Baurich Vidor
Pós-doutorado em Artes Cênicas na Universidade de Évora, Portugal. Professora Associada do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Docente permanente do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC) da UDESC.

Henrique Bezerra de Souza
Professor do curso de Teatro, do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e do Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes). É doutor em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), ator e encenador. Desenvolve pesquisa centrada nas relações entre jogo,

pedagogia das artes cênicas e as investigações de Paulo Freire, publicando como resultado de sua pesquisa de doutorado o livro *O professor que persegue o jogo* pela Editora Hucitec. Dirigiu os trabalhos "Agoniza mas não morre" e "Saudade que chama" pela Cia Balacochê. Se interessa pela noção de prática cênica como prática pedagógica e pelas conexões entre festa e alegria subversiva como motes de criação de processos artístico-pedagógicos.

Hortênsia Labiak Neves
Multiartista, indigenista, arte-educadora e produtora cultural. Entusiasta de estratégias artístico-educativas de informação e transformação de realidades, possui experiência na área das Artes, com Interpretação, Produção, Audiovisual e Oficinas Criativas, tendo em sua trajetória contribuído com instituições como Centro Socioeducativo com adolescentes em privação de liberdade; Casas-Lares e Casas de Passagem com crianças e adolescentes sob tutela do governo; Acumula cursos de Indigenismo e de Migração, Refúgio, Acolhimento e acesso à direitos, acompanha e atua junto ao Movimento Indígena, Movimentos Sem Terra e de Agricultores familiares. É cofundadora da Editora e Produtora Conexões Nômades, que participa de ações/criações em colaboração com povos e organizações indígenas da Amazônia Brasileira, na busca por manutenção de suas culturas, línguas e tradições. Em sua trajetória acadêmica, conta com pós-graduação *latu sensu* em Educação do Campo e Realidade Brasileira (UFPR-Litoral) e Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica (Uniplena) - ambas em andamento -; é bacharela em Artes Cênicas - Interpretação Teatral pela (FAP/UNESPAR); cursando Licenciatura em Letras (Português-Inglês) e Artes Visuais (Uniplena).

Jailson Araújo Carvalho
Doutor pelo programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília, Mestre pelo programa de Pós-Graduação em Arte – ProfArte – da Universidade de Brasília, Bacharel e Licenciado em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes Dulcina de

Moraes. É membro do grupo Membro do grupo de pesquisa LATA - Laboratório de Teatro de Formas Animadas/CNPq na linha de pesquisa "A práxis e a poiésis no Teatro de Formas Animadas: tradição, educação e encenação". É professor efetivo de Artes Cênicas na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, Teatro de Formas Animadas, Educação e Tecnologia.

José Nildo de Souza
Trabalho e pesquiso o sociodrama – drama social das periferias – e a sociologia da performance – teatralidades negadas – concebendo uma pedagogia teatral na socioeducação com as vozes de adolescentes privados de liberdade, seus "corre-loko" nas encruzilhadas das "quebradas". Sou mestre em artes cênicas (ProfArtes/UnB), pedagogo, psicólogo e licenciado em Teatro (Faculdade Dulcina). Integro às cenas a linguagem desses jovens. Tenho especialização em Metodologias Ativas com pesquisa voltada à *aula invertida com o teatro*. Na pós-graduação em Políticas Públicas e Socioeducação (UnB, 2025), aprofundei reflexões sobre dramaturgias periféricas. Vinculo à minha práxis, sensibilidade e reinvenção de trajetórias juvenis por meio da arte como mediação de mundo.

Júlia Fernandes Lacerda
Doutora em Artes Cênicas do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Professora de Teatro efetiva no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (CA/UFSC). Pesquisadora na área de Pedagogia do Teatro, desenvolve projetos sobre as relações entre o Teatro e a escrita com crianças, jovens e professores em formação.

Kátia Salib Deffaci
É professora da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), onde atua

na linha de criação em dança. É doutora em Educação (Unicamp), mestra em Artes Cênicas (UFRGS) e bacharel e licenciada em Dança (Unicamp). Pesquisa dança com crianças, abordagens somáticas e processos de criação.

Luciana Tosta
Doutora em Educação/UFRJ e Mestre e Licenciada em Teatro/UNIRIO. É Professora nos cursos de Licenciatura em Teatro e Pedagogia/Faculdade Cesgranrio. Trabalha com Educação Especial e Inclusiva como professora de Artes Cênicas/SME-RJ e trabalhou no Instituto Helena Antipoff, de referência na área. Faz parte de grupos de estudo e pesquisa em Educação/UFG e UFScar.

Luiz Eduardo Rodrigues Gasperin
Professor-artista, bixa afeminada que resistiu ao agro e pai de Joaquim. Doutor em Artes da Cena pela UNICAMP, mestre em Arte/Teatro pela UFU, bacharel em Artes Cênicas pela UFGD e licenciado em Teatro pela Faculdade Mozarteum de São Paulo. Sua trajetória é atravessada pela docência em Teatro na Educação Básica e, atualmente, desenvolve pesquisas no campo da Pedagogia do Teatro, com foco em estágio supervisionado, formação docente (inicial e continuada) e práticas artístico-pedagógicas para/com crianças e adolescentes. Investiga produções cênicas contemporâneas de Abya Yala e teatros comunitários do Sul do Sul do continente ameríndio. É cofundador do Núcleo Coelhos Mordem (MG/PR) e professor adjunto da UNESPAR, Campus Curitiba II.

Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi
Marcelo Rocco (Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi) é pós-doutor e professor Associado da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) - Áreas de Licenciatura e de Bacharelado em Artes Cênicas, fixado no Departamento de Artes Cênicas (DEART). É pesquisador, orientador e membro do colegiado no PPGAC

(UFOP). Atua como professor colaborador no PPGArtes/UFMG desde 2021.

Mariene Perobelli
Atriz, contadora de histórias, escritora, roteirista, professora e pesquisadora sobre desenvolvimento infantil, linguagens artísticas na infância e formação de professores. Mestre em Educação (UFSC), doutora em Artes Cêncicas (UNIRIO) e pós-doutora em Teatro (UDESC), com especialização em Medicine and the Arts (University of Cape Town); com formações expandidas em Antroposofia e Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. Foi professora efetiva da Universidade Federal de Uberlândia por 15 anos. Co-fundadora e diretora do Instituto de Educação Curativa, onde desenvolve projetos e ações artístico-pedagógicas para famílias com crianças e profissionais da educação. Integrante do Conexão Erê, com produções artísticas especialmente voltadas à infância. Apresentadora do programa CPI DOS PAIS na Rádio Universitária 107,5.

Manoel Moacir Rocha Farias Jr.
Professor adjunto da Universidade Federal de Campina Grande, na área de artes cênicas, onde também é assessor de arte e cultura. Professor no Programa de Pós-graduação ProfArtes da Universidade Federal do Ceará. Doutor em Artes pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, com mestrado pelo mesmo programa e graduação em Letras (Português-Inglês), licenciatura, pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Docência no ensino superior na Universidade Católica Dom Bosco. Participou como escritor de antologias e como performer em trabalhos, como a performance Cegos (Desvio Coletivo, SP) e o vídeo-dança San Pedro (Núcleo de dança do Alpendre, CE). Dirigiu as peças *Um silêncio*, *Catar-se*, *Escola de Mulheres*, *Cenas de álbum de família* e *Perdoa-me*. Atuou entre 2014 e 2019 como crítico de artes cênicas. Publicou os livros "Beckett: Silêncios"(2011) e "Gênero na cena performativa-política

de Fortaleza"(2021). Atuou como psicanalista no coletivo Margem, de Fortaleza, entre 2021 e 2023. Interessa-se pelos estudos e ações de performance, bem como de suas formas de transmissão.

Marcelo Benigno
Arteiro, ator, arte educador, diretor do Grupo Caçuá de Teatro, performer, dramaturgo, professor brincante, professor de Teatro e Artes, mestre em Artes pelo Prof-Artes da UFU, doutorando pelo PPGAC- Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Bolsista do CNPq – Brasil. E-mail: marcelo.amorim@ufu.br

Marcos Clovis Fogaça
Professor EBTT de Arte no Instituto Federal de São Paulo – campus Itapetininga – e tutor no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia. Doutor em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina e Mestre em Ensino de Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordena o projeto de extensão Grupo de Teatro no IFSP Itapetininga e é vice-líder do grupo de pesquisa *Teatro com crianças e jovens: práticas artísticas e proposições pedagógicas*. Integra o Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte e Práticas Educativas, coordenado pela Profa. Dra. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi, vinculado à Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba. E-mail: marcos.fogaca@ifsp.edu.br

Mateus Santos
Licenciado em Teatro pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), ator e pesquisador nas áreas de pedagogia griô, cultura da infância atrelado a pedagogia em Teatro no Ensino Básico, com perspectiva decolonial e sensível às infâncias. Desenvolve trabalhos que articulam arte, educação e cultura, com experiência em criação cênica, oficinas pedagógicas e projetos formativos em contexto escolar. Também Tecnólogo em Marketing Digital, atua na

comunicação digital e produção de conteúdo, integrando linguagem artística. E-mail: mateussantos.teatro@gmail.com

Natália Martins Gomes
É formada em Dança-Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e é estudante de Pedagogia. Foi bolsista no Projeto de Extensão Universitária ESPIRAL (Educação Somática e Primeira Infância na Licenciatura em Dança - UERGS). Atua como professora de Ballet e de Dança na Educação Infantil e também em estúdios de formação livre. Desde o início da carreira docente, dedica seu amor, práticas e estudos à infância.

Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Pesquiso processos de criação e ensino em arte e sua relação com a educação, a psicologia e a sociologia clínica. Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo, 2004. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília, 1994. Psicólogo, UnB, 1991. Desde 1995, Professor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Presidente da Federação Brasileira de Psicodrama (FEBRAP / 2013-2014), Conselheiro do Conselho Regional de Psicologia (CRP 01) 2013-2016, Coordenador do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa PNAIC UnB (2017-2018), Coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES / UnB (2018-2020 / 2023-2024).

Renata Ferreira
Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com Pós-Doutorado pelo Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É pesquisadora, atriz, contadora de histórias e professora no curso de Licenciatura em Teatro e no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Líder do Grupo Gesto: poéticas da criação. Graduada em Educação Artística pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Atualmente coordena o projeto de

educação patrimonial *Roteiro dos Afetos: audiotour patrimonial de Natividade* (IPHAN/TO), premiado com o Selo ODS 2024. Atua também no projeto de pesquisa em rede *Drama, biomas e culturas brasileiras* (Fundect/MS – CNPq). E-mail: renataferreira@mail.uft.edu.br

Robson Rosseto
Ator, diretor teatral e docente do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná. Doutor em Artes da Cena pela UNICAMP e Mestre em Teatro pela UDESC. Diretor do Centro de Artes do campus de Curitiba II - Unespar. Coordenador do Curso de Licenciatura em Teatro no período de março de 2018 a março de 2022. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (CNPq/Unespar). Coordenador do GT Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, biênio 2024-2025. Coordenador do subprojeto Teatro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2018 e 2022. Coordenador do subprojeto Teatro do Programa de Residência Pedagógica (PRP), entre os anos de 2022 e 2024. Autor dos livros: Jogos e Improvisação Teatral: perspectivas metodológicas (Editora Unicentro, 2013) e Interfaces entre Cena Teatral e Pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor (Editora Paco, 2018). Bolsista Produtividade em Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico da Fundação Araucária (2026-2027).

Sidmar Silveira Gomes
Professor adjunto do curso de Artes Cênicas – Licenciatura em Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE-UEM). Realizou estágio de pós-doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), instituição pela qual também obteve o título de doutor. Possui mestrado em Pedagogia do Teatro e graduação em

Licenciatura Plena em Artes Cênicas, ambos pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). É líder do Grupo de Pesquisa Pedagogias das Artes Cênicas e Estudos Foucaultianos (GPPAC-UEM-CNPq) e coordenador do Projeto de Extensão ETTE – Entre a Escola no Teatro e o Teatro na Escola: Interações e Pedagogias Possíveis.

Túlio Fernandes Silveira
Professor de Teatro, artista da cena e pesquisador do ensino das Artes Cênicas. Atualmente é professor substituto da área de Pedagogia das Artes Cênicas do Departamento de Artes Cênicas (DAC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutorando em Artes Cênicas pelo PPGAC/UDESC. Desenvolve pesquisa na linha de Teatro na Escola com orientação da Profa. Dra. Heloise Vidor. Realizou o doutorado sanduíche na KU Leuven, Bélgica, junto à LUCA School of Arts, sob supervisão de Nancy Vansieleghem.

Wellington Menegaz
Ator e professor de Teatro. Docente do Curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-doutor, Doutor e Mestre em Teatro pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Autor dos livros *Drama e Ciberespaço: navegações pelo ensino do teatro* (2025) e *Teatro com Adolescentes: dentro e fora da escola* (2016). Graduado em Educação Artística – Artes Cênicas (UFU) e especialista em Psicopedagogia em Contextos Educacionais. Atuou por dez anos como professor de Arte/Teatro na Educação Básica. Foi coordenador do Subprojeto Teatro PIBID/UFU (2014–2017). Pesquisa o ensino do teatro, a abordagem do Drama, mídias digitais e educação de adolescentes e jovens. Líder do Grupo de Pesquisa em Drama (GruD) e membro dos grupos Núcleo Coelhos Mordem e GEAC. E-mail: wellmenegaz@ufu.br

Este livro convida leitoras e leitores a percorrerem práticas, políticas e poéticas que atravessam a Pedagogia das Artes Cênicas no Brasil contemporâneo. Em seus capítulos, corpos, cenas, escolas, territórios, infâncias, juventudes, ancestralidades e processos formativos se encontram como modos de pensar, criar e ensinar. Ao reunir experiências de docência, pesquisa, criação artística e práticas educativas, esta coletânea afirma as artes cênicas como espaço de presença, escuta, invenção e transformação. Um convite à leitura, ao encontro e à partilha de saberes.

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3021-4