

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

LICENCIATURA EM TEATRO

THAISE SOUSA SANTOS

Quem planta, colhe:

uma trajetória entre o empírico e o acadêmico na docência em Teatro

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de artigo apresentado ao Curso de Graduação em Teatro - Licenciatura - Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção de título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Kauê Antonio da Silva Rocha

Belo Horizonte

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

ESCOLA DE BELAS ARTES

THAISE SOUSA SANTOS

Quem planta, colhe:

uma trajetória entre o empírico e o acadêmico na docência em Teatro

Me. Kauê Antonio da Silva Rocha – Orientador

Profª Drª Bya Braga (Maria Beatriz Braga Mendonça)

Lic. Silvia Rodrigues de Andrade

Belo Horizonte

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM TEATRO
Folha de Aprovação

"Quem planta, colhe: - uma trajetória entre o empírico e o acadêmico na docência em Teatro"

THAÍSE SOUZA SANTOS

Trabalhos de Conclusão de Curso defendido e aprovado, no dia 05(cinco) de dezembro de 2025, pela Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais constituída pelos seguintes membros:

Kauê Antônio da Silva Rocha– Orientador

Silvia Rodrigues de Andrade-Membra

Maria Beatriz Braga Mendonça– Membra

Belo Horizonte, 05 de dezembro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Beatriz Braga Mendonça, Professor(a)**, em 09/12/2025, às 11:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Kauê Antonio da Silva Rocha, Usuário Externo**, em 10/12/2025, às 07:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sílvia Rodrigues de Andrade, Usuária Externa**, em 10/12/2025, às 11:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4777793** e o código CRC **B175BA74**.

RESUMO

Este trabalho de abordagem autoetnográfica analisa a trajetória de formação de uma professora de Teatro que transita do fazer empírico à reflexão acadêmica, articulando práticas corporais, pedagógicas e teóricas. A narrativa é orientada pela imagem metafórica de um abacateiro como símbolo de memória, enraizamento e florescimento da identidade docente. O estudo reflete sobre a relação entre arte e educação, entrelaçando as experiências vividas entre 2014 e 2025 em cursos livres, projetos sociais, escola integrada e o percurso acadêmico na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O diálogo com os autores Bia Medeiros (2014), Marina Marcondes (2010), Bya Braga (2024; 2025), Klauss Vianna (1990) e Paulo Freire (1996), dentre outros, ilumina a compreensão de que a prática teatral é também campo de formação humana, ética e política. Conclui-se que a docência é processo vivo, em que o corpo, a sensibilidade e a reflexão se enraízam, crescem e frutificam como saberes compartilhados.

Palavras-chave: autoetnografia; formação docente; memória.

ABSTRACT

This autoethnographic study analyzes the training trajectory of a Theater teacher who moves from empirical practice to academic reflection, articulating bodily, pedagogical, and theoretical practices. The avocado tree metaphor guides the narrative as a symbol of memory, rooting, and flourishing of teaching identity. The study reflects on the relationship between art and education, intertwining experiences lived between 2014 and 2025 in free courses, social projects, integrated school, and the academic path at the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The dialogue with authors Bia Medeiros (2014), Marina Marcondes (2010), Bya Braga (2024; 2025) Klauss Vianna (1990), and Paulo Freire (1996) illuminates the understanding that theatrical practice is also a field of human, ethical, and political formation. It concludes that teaching is a living process, in which body, sensitivity, and reflection take root, grow, and bear fruit as shared knowledge.

Keywords: autoethnography; teacher training; memory.

INTRODUÇÃO

A docência começou para mim muito antes da universidade. Mas, antes de falar sobre minha formação, preciso contar sobre o jardineiro - e como as primeiras sementes foram plantadas.

Há trajetórias que começam muito antes de termos consciência delas, e a minha foi na infância. Foi em Santa Luzia, um município do estado de Minas Gerais, pertencente à região metropolitana de Belo Horizonte, que tudo se iniciou. Minha infância, assim como a cidade, foi simples, atravessada por privações e dificuldades financeiras, em uma casa pequena de poucos cômodos, onde moravam meu pai, Seu Luiz Rogério, um cozinheiro, minha mãe, Dona Eunice, manicure e cabeleireira, e meus quatro irmãos, sendo dois homens e duas mulheres. Eu era a do meio.

Havia uma grande árvore no quintal que deixava aquela casa especial: um pé de abacateiro tão vasto que sua sombra parecia um mundo inteiro. Em seus galhos, meu pai e meu irmão construíram uma pequena casa, e foi sob esse abacateiro que eu inventava histórias, vivia aventuras, criava personagens que só existiam para mim. O pé de abacate foi meu primeiro palco.

Além de ser o lugar de dar vazão à imaginação dessa pequena menina, quando as dificuldades financeiras aumentavam, era o fruto dessa árvore, o abacate, que se fazia insistentemente presente: na vitamina, na salada, com açúcar, complementando a comida e até no cabelo para hidratar. Essa árvore, o primeiro lar da minha imaginação, não existe mais, mas permanece viva na memória como símbolo de tudo aquilo que serviu de base para a minha trajetória.

Durante quase um ano vivemos sem luz elétrica, devido às dificuldades financeiras. Não havia televisão, não havia rádio, não havia distração para aquelas crianças, que esperavam com ansiedade pelo anoitecer, pois era quando a luz das velas ecoava pela casa. Meu pai, Seu Luiz, se fazia luz. Ele chegava cansado dos dois empregos como cozinheiro, mas bastava acender uma vela para o mundo se transformar. Com as mesmas mãos que fazia a melhor comida do mundo para alimentar várias pessoas diariamente, ele transformava suas mãos em sombras dançantes na parede. Naquele gesto simples — quase ritualístico — ele abria mundos inteiros diante de mim e

dos meus irmãos. As chamas tremiam, e com elas tremiam também as personagens que ele inventava ali, em tempo real. Criava várias histórias com lobos, pássaros, monstros, heróis, bichos e personagens.

Era ali que a arte se insinuava sem nome, através da luz e dos sons estranhos que ele fazia com a boca, ensinando-me que imaginar também podia ser uma forma de existir. Ele narrava histórias longas e absurdas, todas inventadas por ele. A mais forte delas era a do Pé e a Mão — duas crianças que, unindo suas limitações e deficiências, aprendiam a caminhar juntas.

Hoje, entendo: era uma metáfora sobre coletividade e união. Através dessa história, mostrava para os filhos o quão importante é serem unidos mesmo diante de qualquer dificuldade. Sobre reconhecer que ninguém vive só.

“Quem planta, colhe”: essa frase, dita incontáveis vezes pelo meu pai, tornou-se mais do que um conselho — transformou-se em filosofia, em método, em modo de existir no mundo. Foi ele quem me ensinou que a vida é um terreno fértil onde as sementes das experiências, mesmo as menores, podem germinar em algo que floresce. Sem saber, fazia arte como quem respira. E por isso ele foi meu primeiro grande mestre.

A docência começou para mim muito antes de eu compreender o significado dessa palavra. Começou com essa infância lúdica, permeada por brincadeiras criativas e narrativas compartilhadas em família. Lembro-me de brincar de ensinar minha irmã mais nova, como se fôssemos professora e aluna em nossa “escolinha” imaginária, que se estendeu rapidamente para as crianças da rua. Quando percebi, estava ensinando as tarefas de escola enviadas pela professora para os filhos dos vizinhos.

Crescer em um contexto de recursos limitados, mas rico em imaginação, impulsionou minha criatividade. Sem muitos brinquedos ou acesso fácil a bens culturais, minha irmã e eu inventamos nossas próprias formas de entretenimento. O quintal de terra batida virava palco; galhos caídos transformavam-se em bonecos, fantoches e cenários; cada brincadeira era um ensaio espontâneo de criatividade coletiva. As privações materiais da família, longe de restringirem nossas brincadeiras, serviram de combustível para a invenção.

Assim, desde muito cedo o fazer teatral brotou em minha vida de maneira orgânica: encenando histórias, simulando aulas, explorando personagens. Eu semeava sem saber os primeiros conhecimentos da futura professora de Teatro que me tornaria. O teatro já estava ali, latente na minha percepção de mundo e nas minhas relações com as pessoas, ainda que eu não soubesse nomeá-lo daquela forma. Eu só entenderia anos depois que essas experiências seriam o primeiro chamado para a arte e consequentemente para a docência.

Na adolescência tive meu primeiro contato de fato com uma obra teatral e a atuação na escola, por meio de muita insistência e incentivo de professores que enxergavam em mim o que nem eu via. Apesar das dificuldades em leitura e escrita, o teatro foi minha linguagem de superação. Era através dele que eu compreendia o mundo e me comunicava melhor nos trabalhos e apresentações na escola.

Ao ler e participar pela primeira vez de uma peça teatral, “Auto da Compadecida”, do brasileiro Ariano Suassuna¹, me lembro de que todo o processo foi tão encantador e mágico que eu não queria ser mais repórter, eu queria ser atriz de teatro. Pouco tempo depois, aos 17 anos, assisti pela primeira vez de fato uma peça teatral profissional². Ali senti a emoção e o êxtase. Meus olhos brilhavam e eu quase não piscava para não perder cada detalhe. Nunca mais esqueci de tudo o que vi e vivi naquele dia, e muito daquele espetáculo anos mais tarde apareceria em minhas construções cênicas e aulas.

Foi a partir desse dia que eu tive certeza que queria ser atriz. Comecei a participar de toda oportunidade teatral que surgia – das apresentações na escola às encenações na igreja do bairro ou nos eventos culturais da cidade. Eu era a jovem que amava teatro e brincadeira, sempre disposta a atuar, dirigir esquetes improvisadas com colegas e transformar qualquer reunião em cena.

Quando terminei o ensino médio, entre o sonho de ser atriz e a realização, veio a necessidade de trabalhar e ajudar financeiramente em casa e automaticamente o adiamento de fazer cursos teatrais ou até mesmo cursar uma faculdade. Mas o desejo

¹ O espetáculo foi criado a partir do texto teatral de mesmo nome, escrito por Suassuna em 1955, incluindo comédia, tradições populares nordestinas e a literatura popular de cordel. Trata-se de um texto teatral com alta receptividade, inclusive tendo gerado adaptações para a linguagem do cinema.

² O espetáculo teatral musical “Tangos & tragédias” (do Rio Grande do Sul).

permanecia vivo.

Somente mais tarde, já adulta, o teatro entrou de forma mais estruturada em minha vida. Em 2011, consigo dar início ao meu primeiro curso de teatro, no NET (Núcleo de Estudos Teatrais), uma escola de curso livre de teatro sediada em Belo Horizonte. Foi lá que um professor me incentivou a fazer outros cursos em outras escolas. Comecei a percorrer vários cursos livres por Belo Horizonte, que me permitiram explorar as técnicas de atuação e encontrar professores que acreditaram em mim, fazendo o teatro se enraizar ainda mais na minha vida, tal como aquele abacateiro do quintal: firme, fértil e simbólico.

Antes mesmo de ingressar na universidade, já conduzia pequenas oficinas de teatro em projetos sociais na minha cidade-natal, Santa Luzia (Minas Gerais), e atuava como orientadora para crianças e adolescentes em uma dessas escolas. Eu ensinava o que sabia e, principalmente, o que sentia. Era um ensinar intuitivo, visceral, corporal, aprendido na prática e guiado pela paixão. Só anos depois, em 2019, a universidade me mostraria que aquele início, aparentemente desprezioso, já configurava um campo de pesquisa sobre o qual eu ainda não tinha consciência.

Apresentadas, então, as origens dessa pesquisa, chego finalmente à interrogação que norteia a escrita deste trabalho de conclusão de curso: o que muda na prática e na percepção docente de uma professora de Teatro quando ela passa da experiência empírica – sem formação acadêmica – para o exercício da docência durante e após a formação universitária?

Para desenvolver essa questão, percorri minhas vivências entre 2014 e 2025, costurando corpo, memória, teoria, luto, encantamento e descoberta ao longo deste trabalho. A metáfora do abacateiro serviu como estrutura para esta narrativa autoetnográfica: Raízes, ilustrando a experiência empírica que sustenta a base da minha docência; Tronco, que anuncia a entrada na universidade e a conexão com teorias e práticas; Galhos, que compõem a expansão da prática docente apoiada no conhecimento acadêmico; e, finalmente, Frutos, trazendo as percepções colhidas sobre a formação e os resultados desse percurso.

A metodologia do estudo é a autoetnografia, entendida como uma forma de

pesquisa em que vida, experiência e teoria se entrelaçam. Segundo Ellis, Adams e Bochner (2010), trata-se de uma escrita de si que produz conhecimento científico ao narrar a experiência singular do autor/pesquisador inserido em seu contexto. Essa abordagem permite assumir a subjetividade como parte do processo, utilizando a memória e a narrativa pessoal como fontes legítimas de investigação.

Dialogo também com as ideias de Bia Medeiros (2014) e sua noção de poéticas híbridas, que compreendem criar, performar e cartografar como processos inseparáveis na pesquisa em arte. Assim, minha escrita assume a forma de um mapa vivo, não linear, que valoriza percursos, desvios e afetos no relato da minha trajetória docente.

Para construir esta autoetnografia, percorri memórias pessoais e diários de aula, planejamentos pedagógicos produzidos entre 2019 e 2025, registros de processos em diversos contextos de ensino, cadernos de estudo das disciplinas da Licenciatura em Teatro, além de referenciais teóricos clássicos e contemporâneos da educação e do teatro-educação.

Vivências pessoais profundamente marcantes também atravessaram a pesquisa – como o adoecimento e a perda do meu pai durante a reta final da graduação – oferecendo camadas de sentido que serão abordadas ao longo do texto. Com esse material de base variado, convido o(a) leitor(a) a adentrar a partir de agora um pouco mais na minha história entrelaçada à reflexão teórica, compreendendo como vida e formação acadêmica se confluem mutuamente no florescimento da minha identidade docente.

AS RAÍZES

Espaço Cênico: (2014–2017)

Em 2014, paralelamente a outros cursos de teatro, iniciei o curso livre de atuação no Espaço Cênico – Escola de Atores, fundado em 1998 pelo cineasta, ator, diretor e psicanalista Rick Alves, localizado na zona sul de Belo Horizonte, Minas Gerais. A escola se dedica à formação teatral em cursos livres para crianças, adolescentes e adultos, além de oferecer turma de formação profissional para atores credenciada pelo SATÉD-MG

(Sindicato de Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões).

Após pouco tempo como aluna, fui convidada a permanecer por algumas horas com uma turma de crianças. Na ocasião, o professor e proprietário da escola precisou se ausentar de forma inesperada e me pediu que ficasse com a turma. Aceitei sem hesitar. Sempre gostei de crianças e, para ser sincera, não dimensionei naquele momento a responsabilidade que aquele pedido carregava.

Ao entrar na sala, encontrei as crianças sentadas em roda, olhando para mim com desconfiança e curiosidade. Assim que fui apresentada, fiquei sozinha com elas e, de maneira instintiva, comecei a caminhar pelo espaço realizando gestos silenciosos e expressivos — muito semelhantes aos que meu pai fazia nas histórias improvisadas à luz de velas em minha casa. As crianças, espontaneamente, passaram a reproduzir e reinventar esses gestos, criando uma pequena coreografia coletiva, lúdica e divertida. Era um jogo inesperado, de caráter recreativo, mas profundamente envolvente. Quando percebi, o professor já havia retornado e observava a cena da porta.

A partir dessa experiência, deixei de ser apenas aluna e passei a auxiliar com mais frequência nas aulas e montagens da escola. Como consequência, recebi uma bolsa de estudos para ingressar na primeira turma de formação profissional, o que me proporcionou uma formação mais aprofundada em atuação — algo que os cursos livres não alcançavam. Obtive, posteriormente, meu registro profissional de atriz (DRT) pelo SATED-MG, o que abriu caminho para meus primeiros trabalhos profissionais.

Ainda assim, continuei a acompanhar e observar as turmas de crianças como auxiliar, o que despertou em mim um olhar curioso sobre as respostas corporais e gestuais de cada estudante. Era fascinante perceber como cada criança elaborava, à sua maneira, comandos, estímulos e improvisações que antes eu só havia visto no corpo de adolescentes e adultos. Considerei aquilo tudo como uma grande escola para minha formação de atriz — mas, sem perceber, era também o germinar da professora.

Com o registro profissional em mãos, passei a assumir maior protagonismo nas aulas, deixando de atuar apenas como auxiliar para me tornar, efetivamente, uma professora; contudo, ainda sem formação acadêmica. Inicialmente, eu era responsável pelos momentos iniciais das aulas, conduzindo os aquecimentos, os jogos teatrais e

improvisações. Por ainda não ter formação como docente em teatro, lidando diretamente com crianças e adolescentes, era frequentemente supervisionada pelos professores da escola.

Essa oportunidade constituiu meu primeiro chão pedagógico. Era uma docência exercida de forma intuitiva e experimental. A possibilidade de ensinar teatro me encantava e o desejo de contribuir e aprender simultaneamente me movia. Meu entusiasmo precoce pela arte teatral pavimentou, de forma natural, o caminho em direção ao ensino. Sem ainda ter formação em licenciatura teatral, compartilhava com as crianças aquilo que sabia, guiada pela minha experiência como atriz e por minha intuição.

O Espaço Cênico, com suas salas bem equipadas e materiais específicos para cada atividade, tornou-se meu primeiro território concreto de docência, onde “aprendi fazendo”. Eu chegava sempre cheia de vontade de brincar, experimentar e criar, e os alunos respondiam com afeto, espontaneidade e entrega.

No início, eu tentava reproduzir tudo o que havia aprendido enquanto aluna de teatro, mas com o tempo, percebi que grande parte das aulas ministradas para crianças era demasiadamente séria, com pouca ludicidade ou adequação de linguagem. As crianças pareciam travadas, reproduzindo comandos sem compreendê-los de fato.

A partir dessa constatação, comecei a desenvolver um método próprio de ensinar: passei a adaptar os comandos dos jogos teatrais que exploravam as improvisações que havia aprendido nos cursos livres, para uma linguagem mais lúdica e acessível, como meu pai fazia nas histórias que me contava. Os objetivos eram privilegiar o lúdico; utilizar um vocabulário mais adequado para cada faixa etária, criando palavras, jogos e metáforas; e adaptar técnicas que eu mesma havia aprendido.

Anos mais tarde, na Graduação em Teatro da UFMG, entenderia que a improvisação é um pilar importante no Teatro-Educação. Sandra Chacra (2005) diz que encontramos na improvisação a forma de representação teatral que melhor se ajusta aos nossos objetivos de ensino. Dessa maneira a improvisação é o princípio e a base do Teatro/educação. Segundo Chacra (2005, p. 37), é com ela que temos “o enriquecimento dos meios de expressão do indivíduo e do grupo, quer ele seja formado por crianças, jovens ou adultos, em situação escolar ou fora dela”.

Voltando à escola Espaço Cênico, para cada tentativa de planejamento ali eu agora percebo que buscava me reinventar, procurando dar voz às percepções de cada estudante, mesmo ainda sem a formação na licenciatura teatral. Assim, notei que as turmas passaram a me ver de maneira diferente dos demais professores. Nas minhas aulas, notei que as turmas eram mais espontâneas, participativas e seguras. Mesmo sem saber nomear os conceitos, entendo hoje que havia ali um processo pedagógico pulsante: o corpo como linguagem, o jogo como metodologia, a escuta como princípio.

Ali eu já começava a expandir meu universo sobre a criança, compreendendo que ela não está no mundo como um adulto; ela “habita o mundo real e o mundo imaginário, num modo polimorfo, pré-lógico” — o que implica outro modo de ser, sentir e expressar” (Machado, 2010, p. 119).

A visão da infância defendida por Marina Marcondes Machado propõe que as crianças não sejam vistas apenas como futuros adultos, mas como sujeitos presentes — com corpo, linguagem, tempo e espaço próprios —, a partir de uma “psicologia da criança” inspirada em Maurice Merleau-Ponty. Como traz a autora (2010), a poética do brincar é um eixo fundamental na prática teatral educativa — e hoje percebo que, intuitivamente, eu já caminhava por esse território: o do brincar como forma legítima de aprender e de se relacionar com o mundo.

Era uma docência sem nome, mas forte, criativa e essencial. Aos poucos, percebi que aquilo que eu fazia para enriquecer minha atuação começava a me moldar para outra vocação, ainda sem nomear: a vocação pedagógica. Tudo isso tornava o meu processo de ensino-aprendizagem cada vez mais consistente, apesar de empírico.

Foi nesse mesmo espaço que tive a oportunidade de atuar como auxiliar de maquiagem, figurinista e também de criar objetos cênicos e ajudar a elaborar cenários. Nesse contexto, descobri outras vocações e passei a exercer maior autonomia, colaborando em oficinas e processos criativos para as montagens teatrais da escola.

Aos poucos, desenvolvi um olhar mais atento, constatando que o fazer teatral não se limitava ao momento da cena, desenvolvendo as múltiplas formas de se pensar os elementos e, com isso, expandir a aprendizagem (Pupo, 2005). Assim, comecei a compreender a relevância dos bastidores como parte constitutiva da linguagem teatral.

Naquele período eu realizava as criações teatrais de forma intuitiva, sem possuir conhecimento técnico, muitas vezes utilizando materiais inadequados para o acabamento e a durabilidade dos objetos cênicos, bem como sem conseguir resolver questões de segurança que surgiam, como um piso inadequado para a sala de aula. Mesmo sem domínio formal dos processos, a experimentação espontânea me permitiu explorar diversas funções da criação teatral.

Percebo hoje que, naquele momento, nascia uma nova Thaíse: a que amava não apenas estar em cena, no palco, ou em sala de aula com as crianças, mas também a que se encantava por todo o processo criativo anterior à cena, como na criação de figurinos, cenários, objetos e também a assistência de direção, na aprendizagem através da criação sentida pelo corpo e exaltada pela coletividade anterior à apresentação (Vianna, 1990; Boal, 1996).

Envolvida em cada etapa da criação, eu descobria que minha maior alegria era participar da construção que permitia que crianças e adolescentes brilhassem em cena.

Escola Integrada (2015 – 2016)

Em 2015, me deparei com um novo desafio: atuar como monitora na Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade, situada no bairro Letícia, região de Venda Nova, em Belo Horizonte. A instituição faz parte do programa “Escola Integrada”, um projeto socioeducativo da rede pública municipal que oferece atividades complementares no contraturno escolar. Para a função não era exigida formação acadêmica, apenas responsabilidade, disponibilidade e afinidade com crianças. Aceitei — sem imaginar o quanto essa experiência transformaria minha visão de mundo, meu percurso artístico e minha compreensão sobre o ensino.

O contraste em relação ao outro espaço em que eu atuava como professora era evidente. Enquanto o Espaço Cênico atendia majoritariamente alunos de classe média alta, em um ambiente silencioso, organizado, com turmas reduzidas e infraestrutura favorável — figurinos, cenários, salas equipadas e condições adequadas para o fazer artístico — a Escola Integrada representava a realidade oposta: a periferia, marcada pela

escassez de recursos, salas improvisadas, corredores barulhentos e estudantes que jamais haviam tido contato com aulas de teatro.

Na Escola Integrada, as crianças permaneciam em tempo integral. Quando não estavam nas aulas regulares, participavam de capoeira, informática e, agora, teatro. Ao adentrar esse cenário, eu me deparei com turmas grandes, de diferentes faixas etárias e comportamentos desafiadores. Reconheci imediatamente a semelhança com a escola pública em que estudei durante toda a infância. Era um ambiente atravessado por vulnerabilidade social e por histórias complexas: abandono, sobrecarga de trabalho dos responsáveis, violência doméstica ou dependência química.

No meu primeiro dia, a diretora apenas disse: “Essas turmas ninguém consegue controlar. Só preciso que você mantenha as crianças dentro da sala. Mesmo que não consiga dar aula, não deixe que fiquem no pátio.” Aquelas crianças eram frequentemente rotuladas como indisciplinadas ou irrecuperáveis. No entanto, ao observá-las, percebi nelas algo profundo e familiar: não exatamente minha própria história, mas a marca da falta de oportunidades, das lacunas sociais que moldam trajetórias. Esse contraste entre ensinar em um espaço privilegiado e atuar na periferia ampliou meu olhar sobre desigualdades, políticas públicas, acesso à arte e o papel do teatro-educação.

Chegava todos os dias com entusiasmo e desejo de compartilhar meu repertório. Contudo, muitos alunos, vindos de contextos de vulnerabilidade, respondiam inicialmente com estranhamento. Pouco a pouco, trazendo a afetuosidade e a espontaneidade como companheiras de trabalho, fui conquistando a confiança das turmas. Em poucas semanas, a maioria já demonstrava interesse pelas aulas.

Meu repertório vinha do que eu havia aprendido nos cursos livres: jogos teatrais, improvisações, exercícios corporais. Intuitivamente, adaptava mais uma vez cada proposta à realidade deles, transformando técnicas introspectivas — comuns no Espaço Cênico — em jogos, brincadeiras e experimentações mais acessíveis e lúdicas.

A experiência era avassaladora. Diariamente eu me desafiava, me reinventava e aprendia. Montávamos cenas com materiais simples, explorávamos jogos teatrais no pátio, recriávamos histórias que surgiam da imaginação das crianças. Muitas vezes eu precisava improvisar recursos no momento, contornando a falta de espaço e de materiais.

Naquele ambiente sem palco, sem iluminação cênica e sem figurinos, tínhamos apenas nossa presença, nossa criatividade e nosso desejo maior: fazer teatro.

Curiosamente, mesmo sem diploma de licenciatura ou formação pedagógica, era ali, naquele cenário de precariedade, que eu mais me reconhecia como professora, mesmo sentindo na prática o peso da responsabilidade docente com exigências de planejamento formal pela direção da escola. Comecei, então, a sentir a necessidade de formação teórica e também um modo de prática teatral que me propiciasse reflexões.

Ainda assim, fazia as oficinas se transformarem em um laboratório vivo, permitindo que eu experimentasse conteúdos que faziam sentido para aqueles estudantes, como jogos teatrais, improvisos, repentes, cordéis e batalhas de rima.

Ensinar teatro sem base formativa para finalidade didática, em contextos tão distintos, trouxe desafios intensos. Eu ensinava sustentada por minhas experiências e pela intuição. E, justamente naquele espaço de poucos recursos, brotavam as experiências artísticas cênicas mais potentes. As crianças me ensinaram tanto quanto eu as ensinava — e cada oficina improvisada reforçava minha certeza sobre o poder transformador do teatro nas escolas públicas.

A turma de adolescentes — majoritariamente meninos — representava um desafio particular. Muitos associavam teatro à feminilidade ou à homossexualidade, preconceito comum naquele contexto. Para romper essas resistências, aproximei-me do professor de capoeira e, juntos, construímos aulas híbridas: começávamos com a movimentação corporal da capoeira e, em seguida, fazíamos a migração para os jogos teatrais. Essa transição ajudou a quebrar barreiras e gerar confiança.

Compartilho com vocês duas vivências que marcaram profundamente minha atuação nesse espaço.

A primeira foi um projeto sobre culturas africanas. Com as meninas mais novas, desenvolvemos a montagem “A África está em nós”, em parceria com o professor de capoeira. Sem qualquer formação técnica de visualidade para a cena, confeccionei figurinos, acessórios e cenários improvisados, utilizando materiais de baixo custo, partindo apenas da intuição, criatividade e vontade de fazer acontecer. Participamos da

oitava edição do Festival de Arte Negra (FAN), da prefeitura de Belo Horizonte, e conquistamos uma excelente recepção do público e da produção do Festival.

Essa experiência ampliou minha consciência sobre desigualdades e me ensinou algo fundamental: ensinar é, também, aprender a reconhecer as histórias que cada corpo carrega — suas ausências, resistências e possibilidades.

A segunda grande vivência foi com os adolescentes. Um amigo ator, Everton Lima³, sugeriu a montagem de *Capitães de Areia*, livro de Jorge Amado, escrito em 1937, mas o texto era complexo para aquela turma. Pedi que ele adaptasse a narrativa para a realidade periférica, e assim nasceu “*Capitães do Asfalto*”, inspirada nos “rolezinhos” — encontros de jovens da periferia em shoppings, frequentemente criminalizados. A peça abordava preconceito, marginalização e o desejo simples — porém negado — de ocupar espaços da cidade.

Contrariando todas as expectativas, os adolescentes decoraram o texto, se dedicaram e se emocionaram. Criamos juntos figurinos, objetos cênicos e cenário, todos improvisados, mas repletos de autenticidade. Para muitos, foi a primeira vez que receberam aplausos.

Permaneci um ano na Escola Integrada. Saí quando percebi que, apesar do meu empenho, faltava-me repertório teórico-prático-metodológico para oferecer aquilo que os estudantes mereciam. Eu me deparava com questionamentos para os quais não tinha resposta. Como lidar com um aluno extremamente tímido? Quais estratégias usar quando a turma perdia o foco? Como elaborar uma sequência didática teatral sem formação pedagógica? Que jogos teatrais utilizar corretamente de acordo com cada contexto e objetivo? Como fundamentar decisões metodológicas?

As primeiras inseguranças surgiram exatamente aí — reconhecer que apenas

³ Ator formado pelo Espaço Cênico Rick Alves (2015) e comediante de stand-up. Atua na gestão cultural como produtor, roteirista, diretor, ator e comediante. Possui experiência no ambiente corporativo nos setores de tecnologia, saúde, gastronomia e moda. É palestrante com ênfase em comunicação e empreendedorismo, além de professor de Inovação, Startup e Competitividade. Vencedor do prêmio Inova-se Senac (2018), é sócio do FeliciStart e especialista em Gestão Empresarial. Cursa MBA em Neurociência, Psicologia Positiva e Mindfulness. Graduado em Administração pela FAMINAS-BH (2016) e participante do programa Empretec (2019).

reproduzir o que observava não era suficiente, que meu repertório era limitado, que eu precisava compreender teoricamente o que fazia intuitivamente, bem como necessitava aprofundar mais na prática cênica. Porém, estar presente ali naquele período foi determinante: ensinou-me sobre diferença, afeto, inclusão e potência humana, muito antes de qualquer disciplina ou leitura acadêmica.

Com o tempo, compreendi que aquela prática empírica, embora imperfeita, lançou raízes profundas na minha identidade docente. A Escola Integrada fortaleceu minha experiência inicial: foi a sombra larga que abrigou meus experimentos e um fruto inesperado que alimentou minha paixão pelo ensino.

As sementes foram plantadas. Hoje vejo flores: daquela época nasceram advogadas, cabeleireiras, tatuadores, fisiculturistas. Há uma aluna, em especial, que hoje é MC de batalha de rima, arte que compartilhamos nas aulas e que atualmente brilha usando uma potência que começou ali, em nossas tardes cênicas improvisadas.

Hoje reconheço que minha docência nasceu desse cuidado — desse desejo de ver o outro florescer — e foi essa inquietação que pavimentou o caminho em direção à universidade.

O TRONCO

A UFMG

Após minhas experiências tanto no Espaço Cênico quanto na Escola Integrada, uma certeza se impôs: para continuar ensinando, eu precisaria de formação acadêmica. Compreendi, então, que os cursos livres e as vivências práticas eram fundamentais, mas não suficientes. Faltava-me o solo da teoria, as ferramentas do pensamento crítico, o aprofundamento prático e, sobretudo, os nomes e conceitos para aquilo que eu já realizava intuitivamente.

Percebi que, por mais ricas que fossem, minhas experiências práticas não sustentariam, sozinhas, a complexidade da docência em teatro. Era necessário compreender o teatro também a partir do campo teórico: adquirir vocabulário, referências, metodologias e fundamentos pedagógicos que dialogassem com a minha trajetória.

Foi assim que, no segundo semestre de 2019, ingressei na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na Escola de Belas Artes, no curso de Licenciatura em Teatro. Essa conquista, por muito tempo, parecia impossível. Cresci acreditando que a universidade, principalmente a do governo federal, era um espaço que eu jamais ocuparia devido a minha realidade, afinal após concluir o ensino médio, entrei diretamente no mercado de trabalho e permaneci anos sem estudar.

Mesmo diante do medo e da insegurança, alimentados por anos acreditando que não seria capaz, decidi no ano de 2018 enfrentar o desafio do ENEM. Contra todas as minhas expectativas, consegui ingressar na UFMG. A sensação de ocupar aquele espaço, sendo a primeira da minha família a entrar em uma universidade pública, foi de coragem. Ver a reação de alegria dos meus pais trouxe a sensação de que eu estava realizando algo que eles sempre sonharam, porque ambos não concluíram o ensino fundamental.

Poder dar essa alegria para eles foi o fator motivador para nunca desistir de enfrentar o que estaria por vir. Entrei com 30 anos, enquanto a maioria dos colegas tinha cerca de 20, diferença que também me gerava inquietações e dúvidas sobre pertencimento.

O ingresso na graduação em Teatro trouxe um divisor de águas para a minha formação. Em 2019, quando pisei na universidade pela primeira vez como aluna de Licenciatura em Teatro, senti que carregava comigo toda a vivência construída através da experiência das salas de aula improvisadas – e agora iria submeter essa vivência ao crivo da teoria, de outros modos de prática e, também, da sistematização acadêmica.

No começo tudo foi extremamente desafiador. Eu, que vinha de uma prática intuitiva e livre, me deparei com um universo novo de conceitos, autores, metodologias e discussões pedagógicas formais. A sala de aula universitária, ao mesmo tempo em que me encantava, também me intimidava: seria possível traduzir minha experiência prática para a linguagem teórica? Que pontes eu conseguiria construir entre o que eu fazia e o que os livros e professores diziam? Como conjugar as minhas práticas com as práticas ali aprofundadas?

Essas perguntas me acompanharam nos primeiros semestres enquanto eu

aprendia a ser estudante novamente, agora de formações artísticas e educacionais. Contudo, após apenas um semestre presencial, a pandemia de Covid-19 interrompeu as atividades trazendo insegurança quanto ao meu futuro na graduação, e sobretudo com a saúde do meu pai que sentia os primeiros sintomas do que só em 2024 seria diagnosticado como câncer.

O isolamento afastou o convívio corporal, essencial ao teatro, mas não impediu o aprendizado. As aulas remotas nos desafiaram a pensar novas formas de criação e presença, revelando outros modos possíveis de fazer teatro sem compartilhar fisicamente o mesmo espaço. O período pandêmico testou a solidez desse tronco. O espaço virtual exigiu que nos reinventássemos, através de vídeos, sombras e improvisos online para manter o vínculo. Mesmo diante da distância, o encontro poético permanecia possível. A pedagogia teatral se reafirmava como prática de resistência, presença e afeto.

O tronco dessa árvore metafórica foi se fortalecendo, conectando minhas raízes empíricas com novos nutrientes teóricos. Aos poucos, fui apresentada a uma diversidade de autores (as), artistas e conceitos que passaram a iluminar minha prática com novas cores. Nas disciplinas pedagógicas, por exemplo, mergulhei nas ideias de educadores(as) críticos(as) e compreendi a importância de uma educação emancipatória, pautada no diálogo e na conscientização – ecos de Paulo Freire reverberam nas discussões, lembrando que ensinar é um ato bilateral de aprendizado.

Especificamente no campo do teatro-educação, descobri metodologias e referências que deram nome ao que eu já intuía e também ampliaram meu repertório. Li, por exemplo, Augusto Boal e suas proposições de um teatro popular e transformador, pratiquei seus jogos e percebi que o teatro que eu fazia intuitivamente na periferia dialogava com uma longa tradição de teatro como ato político e de resistência.

Boal (1996) afirmava que o teatro pode ser uma arma de luta e de conscientização, e essa leitura fez todo sentido à luz das minhas experiências: eu entendi que, sem saber, eu já praticava um teatro de emancipação com meus alunos, e agora podia fundamentá-lo conscientemente. Da mesma forma, entrei em contato com as técnicas de consciência corporal que era algo totalmente novo para mim, que havia aprendido a conduzir os aquecimentos corporais sem qualquer técnica. E foi nas aulas voltadas para o

movimento, que aprendi a valorizar a escuta sensível do próprio corpo, a perceber a educação somática como aliada do teatro, ampliando a minha compreensão sobre a corporeidade.

Com Klauss Vianna (2005), compreendi, teoricamente, que o corpo tem memória e sabedoria própria, e muitas das práticas que eu instintivamente empregava, como o aquecimento lúdico, os alongamentos livres ou a exploração do espaço, encontravam respaldo em princípios técnicos da educação somática. Cada conceito aprendido era como um anel de crescimento adicionando espessura ao tronco: sustentava melhor a copa da minha prática e conectava as raízes da minha vivência com os ramos que começavam a se desenvolver em minha nova prática aprimorada.

Com a melhora nos indicadores da pandemia e o retorno gradual das atividades, devido a flexibilização, retornei também ao Espaço Cênico, mas agora como professora estagiária, atuando de 2021 a 2025 com três turmas: crianças de 5 a 10 anos, adolescentes de 12 a 16 anos e um grupo de formação voltado para jovens de 16 a 22 anos.

Nesse retorno, percebi que o olhar dos outros sobre mim também havia mudado. Colegas, familiares e o próprio diretor do espaço passaram a me enxergar de forma diferente por eu estar em formação universitária a UFMG. Ao mesmo tempo, a vivência universitária me levou a refletir profundamente sobre meu papel e minha identidade docente. Passei a olhar para essas duas experiências, com outro nível de profundidade. Comecei a analisar minhas práticas, a questionar minhas decisões, a compreender pedagogicamente meus erros e acertos.

Percebi, então, a fricção entre os dois mundos: prática X teoria. No Espaço Cênico, a prática acontecia primeiro, e a teoria chegava depois. Já na universidade, na formação específica no campo educacional, com os conhecimentos de psicologia, sociologia, política educacional, o contrário: a teoria parecia anteceder a ação. Eu existia nesses dois territórios simultaneamente e, na intersecção entre eles, nascia uma nova professora. A universidade estava sendo o solo fértil que dava nome e sentido às práticas já vividas. Aprendi que o fazer teatral é também reflexão crítica e que o corpo é território de conhecimento.

Se o empírico havia sido raiz — forte, intuitiva e silenciosa —, a formação acadêmica se fez tronco, abrindo novos caminhos, ramificações que se estendiam para horizontes que eu nem imaginava existir. Cada disciplina parecia iluminar algo que meu corpo já sabia, mas que eu nunca havia podido nomear.

OS GALHOS

O tronco dessa árvore se expandiu em novas práticas. O retorno ao Espaço Cênico como professora-estagiária e as experiências em estágios supervisionados consolidaram o amadurecimento docente. Eu já não era mais a mesma. A teoria começava a escorar meus gestos, a sustentar minhas escolhas fazendo tudo ter sentido: os jogos que eu criava tinham nome; as improvisações tinham fundamento; unindo teoria e prática, corpo e pensamento, ação e reflexão. O ensino se transformou em um processo criativo colaborativo, em que o(a) estudante era coautor(a). A influência dos(as) autores(as) estudados(as) na universidade emergia nas dinâmicas de grupo, nas improvisações cênicas e nas discussões sobre realidade social. Klauss Vianna me fazia reconhecer o corpo como memória.

Vianna (1990, p. 12) lembra que “todo corpo é arquivo” — e, assim, cada gesto dos alunos do grupo de formação parecia carregar histórias que eu antes não sabia ler. Passei a planejar com intencionalidade: jogos de escuta, criação de objetos, improvisações estruturadas, exercícios de atenção rítmica.

A influência de Bya Braga atravessou profundamente meu trabalho com improvisação e máscaras, conduzindo-me à delicadeza do olhar e ao silêncio como matéria cênica. Braga (2023c) afirma que a máscara convoca para um estado de presença ampliada, e essa presença tornou-se eixo das minhas aulas. As máscaras — *neutras diversas*, como ela as recria e denomina a partir da pedagogia de máscaras, e as expressivas, inteiras ou meias-máscaras — tornaram-se meu principal território de pesquisa pessoal e com os adolescentes nas aulas no Espaço Cênico, pois elas auxiliam bastante na concretização de jogos teatrais e em um modo diferente de improvisação. Abaixo coloco duas fotos da máscara que criei nas aulas de improvisação com Bya Braga, a partir de materiais próprios como cascas de um abacateiro. E coloco também

duas fotos de meu diário de bordo criado nesta disciplina como estratégia pedagógica do componente curricular improvisação ministrado pela referida professora.

Meia-máscara expressiva e diário de bordo. Criação de Thaíse S. Santos



Foto 1,2,3 e 4: acervo pessoal de Thaise S. Santos

A professora Bya Braga explicava a importância do valor da artesanaria também para o teatro, bem como o quanto a nossa atividade como artistas da cena ou como professoras de teatro deveria também incorporar princípios de um ato artesanal.

Nas aulas de improvisação teatral da graduação em teatro com esta professora, pude compreender, também, de modo mais aprofundado e crítico as propostas de ensino da improvisação teatral da educadora e artista cênica Viola Spolin, entendendo melhor as noções sobre o lúdico e o recreativo na relação com a cena, bem como sobre o potencial da arte teatral para a sensibilização estética de crianças e jovens. De acordo com Bya Braga (2023a), Spolin incentivava a realização do teatro também em uma perspectiva artística-cultural para não profissionais. Além de Spolin, estudei, na mesma disciplina, jogos teatrais de Augusto Boal, para preparação de artistas cênicos e não artistas. Isso tudo auxiliava nos estudos dos jogos de máscaras, que também têm jogos específicos, aprofundando, assim, o estudo da improvisação seja para formação de artistas cênicos(as), seja como estratégia para o ensino-aprendizagem. A confecção de máscaras pelos(as) próprios(as) estudantes, também é um recurso pedagógico de Bya Braga (2023a; 2024) que traz conexões diretas com a atuação teatral e o ensino desta, auxiliando ainda em como propor conteúdos de aulas de improvisação para jovens. Tudo colaborando para o treinamento sensível de uma escuta ativa, do diálogo vivo e da

diversão sem bloqueios. Braga (2023b; 2025) traz, ainda, estudos sobre uma revisão da história do teatro na relação com mascaramentos, pesquisando também mascaramentos contemporâneos, o que ajuda na compreensão sobre como trabalhar este conteúdo no ensino. E, nas suas aulas, ela também pede a criação de um diário de bordo como metodologia de estudos. Estas aprendizagens, articulando prática e teoria da prática do teatro, se conectavam, assim, com a minha experiência cênica, aprofundando-as de modo lúdico e ao mesmo tempo reflexivo.

Já com as crianças, optei por trabalhar com referências da professora Marina Marcondes Machado e a ideia do brinquedo-sucata, o que expandiu o uso de materiais simples e improvisados, reafirmando que a invenção nasce da limitação. Marcondes (2019) defende que a criação infantil se fortalece quando o objeto não diz tudo, quando abre espaço para imaginação. Minha prática empírica começava a ganhar corpo com a teoria.

Com a chegada de 2024, uma rajada forte de vento balançou essa árvore. Meu pai adoeceu e, pouco tempo depois, partiu. Naquele instante, tudo o que eu era — filha, artista, professora — pareceu suspenso, em pausa, como se a vida tivesse perdido a cor. Paradoxalmente, foi na docência que encontrei o único lugar onde ainda conseguia respirar.

As aulas no Espaço Cênico, antes marcadas por sorrisos e vibrações, passaram a ter outra textura. O luto, somado às práticas estudadas nas disciplinas daquele ano, atravessava silenciosamente todos os processos: surgiram mímicas sem palavras, exercícios de olhar prolongado, cenas que tocavam a passagem do tempo, músicas que evocavam memórias profundas, gestos que tentavam dizer aquilo que não cabia na fala.

Cada prática pedagógica tornava-se também uma tentativa de reorganizar o mundo por dentro. Nesse período, as palavras de Augusto Boal (1996, p. 22) ganharam novo sentido: “O teatro é o ensaio da revolução possível”. Naquele ano, para mim, o teatro foi o ensaio da continuidade possível.

Registrei em meu diário de bordo: *“Pai, o senhor não me verá formada, mas permanece enraizado em tudo o que faço. Viverá sempre que eu planejar uma aula, sempre que eu acolher um aluno com gentileza.”*

Meses depois, em uma coincidência que só a vida é capaz de costurar, o grande abacateiro do quintal — o mesmo que acompanhou minha infância — também precisou ser cortado. Assim como meu pai, a árvore já não estava mais lá; mas suas raízes continuavam firmes sob a terra, silenciosas, insistentes, vivas. E foi ali, naquele entremeio de perda e permanência, que entendi: sigo plantando o que aprendi com ele.

Que a arte nasce do simples. Que ensinar é um ato de amor. Que o teatro é o solo onde a vida floresce. Entre teoria e prática, entre dor e criação, formaram-se os galhos que hoje sustentam minha trajetória docente.

FRUTOS

Foi nesse processo que emergiu a questão que orientou este trabalho, atravessando meu corpo e transformando-se em minha própria travessia. Reacendi um hábito antigo: anotar tudo o que me atravessava, observava e vivenciava em um caderno, mas desta vez com um novo propósito. Buscando identificar mudanças sobre minha metodologia, observadas pelos próprios alunos ao longo do tempo e os sentidos atribuídos às atividades práticas realizadas, construí meu diário de bordo.

Entre registros de aulas, rabiscos, desenhos de máscaras e ideias para futuras cenas, passei também a anotar falas dos meus alunos — especialmente aquelas que surgiam quando conversávamos sobre o próprio processo de aprendizagem em conversas espontâneas, ditas ao final das aulas, nos intervalos, após um exercício mais intenso ou no fim de cada semestre.

Esses escritos tornaram-se materiais preciosos para compreender como minha prática docente havia se transformado, desde o período em que eu ensinava apenas pela experiência pessoal até o momento em que passei a ministrar aulas já com a experiência adquirida pela formação acadêmica. Tais escritos revelam como eles percebiam minha metodologia ao longo do meu processo de formação.

As falas foram registradas exatamente como foram ditas, preservando o tom afetivo e descritivo das experiências compartilhadas. Agora, incorporadas a esse trabalho, funcionam como exemplos vivos que iluminam minha pergunta central, que aqui

retomo: o que muda na prática e na percepção docente quando uma professora transita do ensinar de maneira empírica para a docência em diálogo com a formação universitária?

Ao reler essas páginas, percebo que as respostas de estudantes oferecem pistas fundamentais sobre meu processo de transformação docente. Esses registros revelam mudanças concretas na minha metodologia e permitem identificar, a partir do olhar deles(as), quais sentidos foram atribuídos às atividades práticas ao longo dos anos.

1. A presença e a proatividade como aprendizagem central.

Uma das estudantes afirmou: *“Na nossa vivência prática, a gente realmente aprendeu a estar ali presente, a jogar, a ser proativo. A sua energia faz com que a gente aprenda a ser proativo.”* Essa fala me atravessa porque evidencia um traço marcante da minha atuação no período em que eu ensinava apenas a partir da experiência própria: uma condução baseada na energia, na presença e na intuição.

Esse movimento se aproxima do que Pupo (2018, p. 14) descreve como uma pedagogia do teatro construída “no entrelaçamento dos corpos, no acontecimento imediato, na escuta do outro e no jogo compartilhado.” Mesmo antes da universidade, minha prática já se sustentava nesse corpo disponível e relacional, ainda que faltasse sistematização.

2. A clareza pedagógica como transformação percebida pelos alunos

Outra estudante observou: *“Porque não basta ter carisma sem saber ensinar. Eu compreendo claramente suas explicações e, quando peço uma nova abordagem, você reformula com outras palavras.”* Essa fala evidencia a transição entre duas fases da minha trajetória. Antes da formação, trabalhava com um ensino sustentado pela espontaneidade. Já durante a formação, coloquei uma forma de ensino respaldada por estratégia, repertório metodológico e consciência teórica.

Como afirma Veiga (2017, p. 32), a profissionalização docente implica “interpretar

a prática, reelaborá-la e recolocá-la no mundo de modo consciente.” A formação me deu vocabulário, princípios pedagógicos e repertório teórico para transformar aquilo que antes era apenas intuição em método.

3. Jogo, presença e construção de sentido

As falas sobre “estar presente”, “jogar” e “ser proativo” dialogam diretamente com o fundamento do teatro como jogo. Elas se aproximam de Vygotsky (2007, p. 29), na ideia de que “a aprendizagem se torna profunda quando o aluno é deslocado da passividade”. Ingrid Dormien Koudela (2017, p. 17) complementa que o jogo teatral “cria condições para que o estudante se perceba como criador, responsável por suas ações e escolhas”.

A proatividade mencionada pelos estudantes não é fruto apenas do meu estilo pessoal, mas emerge da poética do jogo. Identifico, assim, mais uma transformação. No começo de meu percurso docente, o jogo era visto como ferramenta espontânea. Agora, o jogo é estratégia pedagógica com objetivos claros e reflexão posterior.

4. Formação baseada no diálogo direto com os(as) estudantes

Comparando as falas com minha trajetória, identificam-se dois pilares fundamentais: o empírico (antes da universidade), baseado na presença, intuição, afeto, improvisação; e o formativo (durante a licenciatura), calcado na clareza metodológica, planejamento, intencionalidade, consciência corpo-voz e aprofundamento prático cênico.

Montessori (2019, p. 54) afirma que o educador se forma quando “coloca sua prática em diálogo permanente com o estudo e a observação consciente.” É exatamente isso que aparece nos depoimentos: a formação não anulou a prática empírica — ela a qualificou, ampliou e deu nome ao que já existia.

Um estudante destacou: *“A professora Thaise utilizava as experiências de vida do aluno como ponto de partida”*. Essa percepção dialoga diretamente com Freire (1996, p. 22), na lembrança de que “ninguém educa ninguém; ninguém se educa sozinho; educamo-nos em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

Antes mesmo de conhecer Freire, minha prática já era dialógica e fundamentada na leitura de mundo. A universidade apenas tornou consciente aquilo que antes era intuitivo.

5. O equilíbrio entre leveza, ludicidade e rigor técnico

Diversos(as) estudantes mencionaram algumas especificidades do meu modo de condução, como o humor que quebrava o gelo, a leveza na explicação, aulas divertidas e também profundas.

Koudela (2017, p. 19) afirma que o jogo teatral cria “um espaço seguro de experimentação, onde o estudante arrisca sem medo e aprende fazendo.” Com a formação, exercícios antes espontâneos tornaram-se planejados e intencionais — sem perder a ludicidade.

Essa condução trazia alguns frutos, que surgem em registros dos diários como: *“Você me fez sentir pertencente”*; *“Me apoiava dizendo ‘já deu tudo certo’*; *“Sua energia impulsiona as pessoas”*. Freire (1996, p. 66) afirma: “Ensinar exige generosidade, acolhida e respeito aos saberes do outro”. Essa dimensão afetiva sempre esteve presente na minha prática — antes e depois da formação especializada.

E o que fica...

A partir das falas de estudantes, identifico quatro dimensões principais: dimensão técnica: voz, corpo, presença, improvisação, organicidade; dimensão subjetiva: autonomia, espontaneidade, proatividade, confiança; dimensão relacional: acolhimento, pertencimento, cooperação, ética; e a dimensão metodológica: planejamento, intencionalidade pedagógica, articulação teoria–prática, repertório técnico.

Esses frutos não surgiram de um único momento, mas do encontro entre a prática empírica, que vejo como intuitiva, viva, sensível, e a formação acadêmica, vista de maneira crítica, teórico-prática, metodológica.

CONCLUSÃO

Há percursos que se iniciam antes de terem nome. Minha docência começou assim: silenciosa e intuitiva. O aspecto artesanal já presente em minhas práticas, posteriormente, compreendi por meio da universidade que isso também era um valor importante no ensino-aprendizagem teatral, aliado aos saberes de cada pessoa. Eu ensinava, porém, como quem tateava no escuro, guiada pela sensibilidade, pelo desejo de ver o brilho acender nos olhos das crianças, pela coragem de experimentar. Mas a intuição, sozinha, não sustenta uma travessia longa. Foi a universidade que me ofereceu lanterna, mapa e bússola. Encerrar este trabalho significa revisitar, com mais maturidade, o caminho que venho percorrendo desde meus primeiros passos como professora de Teatro — passos movidos pela intuição, pela espontaneidade e pela vontade profunda de ensinar mesmo antes de compreender teoricamente o significado da docência.

Ao longo desta pesquisa, retornei às minhas memórias, aos meus cadernos de bordo, às falas dos(as) estudantes e às práticas acumuladas antes e durante a graduação para responder à pergunta que orienta este estudo. A análise deste percurso demonstra que a formação acadêmica não substituiu a experiência acumulada nos anos anteriores; ao contrário, atribuiu-lhe densidade, consciência e rigor. A prática que antes emergia do instinto ganhou método, nome e fundamento. A universidade ofereceu-me o rigor aliado ao método (Freire, 1996) necessário para que o ato de ensinar deixasse de ser apenas espontâneo e se tornasse um gesto intencional, ético e politicamente situado.

Essa transformação se aproxima também do pensamento de Bondía (2002), para quem a experiência não é aquilo que simplesmente acontece, mas aquilo que nos atravessa, nos fere e nos modifica. Ao revisitar meus registros e escutar novamente as vozes de estudantes, reconheço quantos atravessamentos constituíram minha docência. Foram eles, elas, que me mostraram como minhas escolhas metodológicas modificaram seus modos de se relacionar com o Teatro, com o aprendizado e consigo mesmos.

Nas falas coletadas ao final de diversos ciclos de oficinas, meus(minhas) estudantes revelam que aprenderam a ser mais proativos, espontâneos, atentos, flexíveis e presentes. Atribuem essas aprendizagens aos jogos, improvisações e práticas corporais que compuseram nossas aulas. Os testemunhos evidenciam que, ao longo da

graduação, minha docência se tornou mais consciente, mais sensível e mais permeável à escuta.

Se antes eu ensinava movida pela intuição, hoje ensino com intuição e consciência, com corpo e conceito, com prática e reflexão. Minha ação pedagógica tornou-se mais intencional e mais aberta ao diálogo, entendendo, que ensinar é sempre estar aberto para aprender com o outro (Freire, 1996).

Ao integrar prática e teoria, percebi que minha identidade docente se deslocou. Deixei de atuar apenas “fazendo”, e passei a investigar o que faço, por que faço e como faço. Minha docência tornou-se, assim, um espaço de pesquisa permanente — uma prática viva, que se reinventa, como sugere Vygotsky (2001), quando propõe o professor como sujeito criador de condições para o desenvolvimento humano.

A formação acadêmica não apagou meu passado empírico; ela o ressignificou. A professora intuitiva e alegre não desapareceu — ela ganhou novos vocabulários, fundamentos e consciência crítica. E, do encontro entre essas duas versões de mim mesma, nasce a professora que sou hoje: híbrida, investigadora, sensível, rigorosa e em movimento contínuo.

Concluo, portanto, que o que muda na prática docente quando a experiência empírica encontra a formação acadêmica é, antes de tudo, o olhar. Muda a forma de compreender o processo, de planejar o caminho, de escutar os(as) estudantes, de significar o jogo e de interpretar os gestos pedagógicos. Muda a percepção do Teatro como conhecimento, como presença e como relação. E muda, sobretudo, a professora que eu me torno — uma professora que segue aprendendo, que segue se transformando e que reconhece, com humildade, que sua formação nunca estará concluída.

Conclui-se, portanto, que a principal mudança em minha docência consiste no fortalecimento da consciência pedagógica, na ampliação da escuta sensível e na compreensão do Teatro como prática ética, estética e relacional. A formação acadêmica, longe de anular a experiência empírica, a ressignificou e ofereceu novos parâmetros para refletir, planejar e avaliar as ações docentes. Assim, a docência que emerge desta travessia é mais consciente, fundamentada e crítica, reafirmando o Teatro como campo formativo que transcende a cena e repercute na constituição subjetiva dos sujeitos. Esta

conclusão não encerra um ciclo, ela abre espaço para os próximos. Porque a docência, como o Teatro, é arte em processo — sempre inacabada, sempre viva, sempre atravessada pelas experiências que ainda virão.

E, ao encerrar este texto, não posso deixar de reconhecer que minha trajetória docente também se escreve a partir das imagens que guardo da minha infância e da minha relação com meu pai. O pé de abacate que marcou os primeiros anos do meu encontro com a arte já não existe. No entanto, suas raízes permaneceram — não apenas no solo, mas na minha história e na forma como me faço professora. Ele simboliza aquilo que, mesmo ausente, continua sustentando silenciosamente o que sou e o que faço.

A docência é assim em mim: ainda que transformada, atravessada e revisitada ao longo dos anos, ela não é cortada. Ela permanece enraizada, resistente e fértil. Pouco antes de adoecer, meu pai plantou um pé de manga no quintal. Hoje, esse pé de manga cresce, floresce e dá frutos que toda a família pode colher. É impossível não reconhecer nesta imagem uma metáfora da minha própria docência. O trabalho pedagógico que realizo — as escutas, os encontros, os jogos, os processos, as pesquisas — também frutifica. Também alimenta. Também permanece.

Concluir este trabalho é, portanto, como olhar para esse quintal simbólico: há raízes profundas que me constituem, há árvores que deixaram de existir, há outras que começaram a frutificar, e há muitas que ainda plantarei. Ensinar é sempre plantar. Aprender é sempre colher. E eu sigo — com minhas raízes firmes, meus frutos em amadurecimento e a certeza de que minha docência continuará dando aquilo que é vivo, possível e compartilhável. O teatro, assim como a vida, é sementeira constante.

E, como dizia meu pai:

quem planta, colhe.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRAGA, Bya. **Ensino de teatro, jogo teatral e a improvisação**. Texto didático da professora autora para estudos na disciplina Oficina de Improvisação I, Graduação em Teatro da EBA-UFMG. Belo Horizonte: 2023a. Não publicado.

BRAGA, Bya. Entreatuar com máscaras e mascaramentos: por artes de cena mais-que-humanas. **Sinais de Cena**, [s. l.], v. 3, n. 4, 2025. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sdc/article/view/40827>. Acesso em: 23 out. 2025.

_____. Jogos de máscaras e mascaramentos no ensino da atuação performativa: transgressões diversas rumo à existência plural. In: Alba Pedreira Vieira; Vera Colaço (Org.) **Artes Cênicas na Amazônia: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos. Anais do XII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE (24-30 jun. 2023: Belém, PA)**. Viçosa, MG: Editora Asa Pequena, 2024, pp. 1655-1664.

_____. Máscaras e bem viver: compondo um mapeamento criativo a partir da tradição mascarada em Minas Gerais. In: Alba Pedreira Vieira; Andrea Carvalho Stark; Vera Collaço (orgs.). **Artes Cênicas na Amazônia: saberes tradicionais, fazeres contemporâneos. Anais da XI Reunião Científica da ABRACE**. Rio Branco(AC): Stricto Sensu, 2023b, pp. 1375-1386.

_____. BRAGA, Bya. **Máscara Nobre, Mímica Corpórea, Máscara Neutra e Máscara Neutra Diversa**. Texto didático da professora autora para estudos na disciplina Oficina de Improvisação I, Graduação em Teatro da EBA-UFMG. Belo Horizonte: 2023c. Não publicado.

CHACRA, Sandra. **Improvisação teatral: o ator e o jogo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur. Autoethnography: An overview.

Forum Qualitative Social Research, v. 12, n. 1, 2010.

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

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

MACHADO, Marina Marcondes. **A poética do brincar**: a infância como território teatral. São Paulo: Cortez, 2010.

MACHADO, Marina Marcondes. **Teatro e infância**: poéticas do brinquedo-sucata. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MEDEIROS, Bia. **Poéticas Híbridas**: performance, corpo e pesquisa. Brasília: EdUnB, 2014.

MONTESSORI, Maria. **Educação para um mundo novo**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2019.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Construir o(s) sentido(s), juntos. **Rascunhos**, v. 5, n. 3, p. 11-18, 2018.

____. **Processos de criação no teatro-educação**. São Paulo: Hucitec, 2005.

SANTOS, Thaise Souza. **Diário de bordo de estudos de teatro e seu ensino**. Santa Luzia: Acervo pessoal da autora, 2017-2025.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus, 1990.

VIANNA, Klauss; FARIA, Kátia. **O corpo consciente**. São Paulo: Summus, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

____. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: Ática, 2007.