

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES  
GRADUAÇÃO EM TEATRO**

**CLARA FERNANDINO DIAS**

**CULTIVANDO O CRIAR  
na experiência teatral escolar**

Belo Horizonte  
2022

CLARA FERNANDINO DIAS

**CULTIVANDO O CRIAR**  
**na experiência teatral escolar**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Marcondes Machado

Belo Horizonte  
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
[ESCOLA DE BELAS ARTES]  
[DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS]

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**ESCOLA DE BELAS ARTES**

CLARA FERNANDINO DIAS

**Título do trabalho:** “CULTIVANDO O CRIAR NA EXPERIÊNCIA TEATRAL ESCOLAR”.

Aprovado em 14/12/2022

---

Marina Marcondes Machado

Orientadora – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Ernani de Castro Maletta

Membro – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

---

Vinícius da Silva Lírio

Membro – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Autorizo a publicação deste trabalho em meios eletrônicos, incluindo a biblioteca da Universidade Federal de Minas Gerais.

Belo Horizonte

2022



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius da Silva Lirio, Professor do Magistério Superior**, em 14/12/2022, às 12:04, 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 **Marina Marcondes Machado, Professora do Magistério Superior**, em 15/12/2022, às 10:37, 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 **Ernani de Castro Maletta, Professor do Magistério Superior**, em 15/12/2022, às 23:10, 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](https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1957698** e o código CRC **74E79116**.

**Referência:** Processo nº 23072.272658/2022-97 SEI nº 1957698

Dedico este trabalho aos meus pais,  
que, generosamente, me iluminaram  
à caminhada do ser-artista.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora orientadora Marina Marcondes Machado, mulher-mar, que me revelou a Arte como *lugar para habitar*. Especialmente pelo guiar afetivo e acolhedor, mas também preciso e impulsionador no fazer conjunto deste trabalho.

Ao professor Ricardo Figueiredo, pela coordenação cuidadosa e incentivadora na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso e à colega Mariana Maioline, pelo companheirismo feminino no processo de elaboração de nossos TCC's.

Aos professores Ernani Maletta e Vinícius Lírio, pela maestria na arte de educar e por gentilmente aceitaram o convite para assumirem a banca avaliadora e contribuidora deste estudo.

Ao professor e amigo Eugênio Tadeu, pela profunda afetividade e sensibilidade em ser-educador-brincante.

Aos queridos professores da graduação em Teatro da UFMG, em especial Marcos Alexandre, Rita Gusmão, Arnaldo Alvarenga e Fernando Mencarelli, que estão e estarão sempre vivos na potência de seus ensinamentos em minhas memórias.

Aos meus colegas e amigos de percurso na UFMG que estão sempre comigo, na dor e na delícia de trilhar o caminho da Arte e da Educação.

Aos meus alunos e alunas, do presente e do futuro. Sem eles essa pesquisa não existiria.

À minha mãe, por ser-poesia e me ensinar todos os dias a arte de se encantar com as delicadezas da vida.

Ao meu pai, por ser-musical e me ensinar todos os dias a arte de tecer a vida em ideias.

À Arte, por me abrigar. Sempre.

*Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades  
para a sua construção.*

Paulo Freire

## RESUMO

Neste estudo, reflito sobre criação artística no campo da Pedagogia do Teatro. Dentro dos limites e na moldura de um Trabalho de Conclusão de Curso, abarco relações entre o ensino escolar de Artes/Teatro e desenvolvimento de processos criativos como proposta pedagógica. Partindo da problematização de que a criação entre estudantes não-atores é muitas vezes estigmatizada e repelida por causa de sentimentos como vergonha e medo de errar e também pela não familiaridade com o criar, levanto a necessidade de buscar recursos para tornar a prática criadora mais acessível e convidativa. Para tanto, revisito criticamente abordagens pedagógicas aprendidas em meu percurso na graduação em Teatro da UFMG, além da minha própria relação com a Arte, estimulada desde a infância, o que revela o caráter de pesquisa-depoimento deste trabalho. Por fim, proponho a criação de um Mapa Autoral a partir de princípios levantados na pesquisa, visando guiar uma experiência criadora especialmente no ensino de Teatro. Apresento também um Projeto de Poética e Sequência Didática estruturados a partir daquela cartografia.

**Palavras-chave:** ensino de teatro; processos criativos; criação artística; criatividade.



## ABSTRACT

In this study, I reflect on artistic creation in the field of Theater Education. Within the boundaries and structure of End of Course Work, it builds relationships between the academic teaching of art/theater and the development of creative processes as a pedagogical proposal. Beginning with the problematization that output among nonactors students is often stigmatized and appalled by shame, fear of making mistakes, and unfamiliarity with creation, I raise the need to target resources to make creative practice more accessible and inviting. To this end, I critically review the pedagogical approaches I learned in my undergraduate studies at UFMG, as well as my connection to the arts since childhood, which reveals the exploratory nature of this work. Finally, I propose the creation of an Authorial Map based on the principles presented in the research to serve as a guide for a creative experience, especially in the theater classroom. I also present a project for poetics and didactic sequences based on this cartography.

**Keywords:** theater teaching; creative processes; artistic creation; creativity

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Com minha mãe, assistindo a uma roda de Choro ..... p. 15
- Figura 2** - Brincando no teclado de minha mãe, em casa..... p. 15
- Figura 3** - Com minha prima Júlia, no quintal dos avós..... p. 16
- Figura 4** - Os avós, Gilberto e Teresa, no jardim..... p. 17
- Figura 5** - Fantasiando ..... p. 18
- Figura 6** - Com meu pai, Carlos, em uma das exposições da escolinha de pintura.  
Ao fundo, um dos meus desenhos..... p. 18
- Figura 7** - Minha mãe, Jussara, no papel de “Clara, a pianista” ..... p. 20
- Figura 8** - Regina Souza, Maurício Tizumba e Marina Machado na peça  
O Homem que Sabia Português, da Cia Burlantins..... p. 20
- Figura 9** - Mapa Autoral - Cultivando o Criar.....p. 36
- Figura 10** - Formando.....p. 46

## SUMÁRIO

<b>Semear - O que cultivo?</b> .....	p. 1
Criar: Arte & Pedagogia	
<b>Fertilizar - O que me move?</b> .....	p. 7
Convidar não-atores à criação artística: inquietações e demandas pedagógicas	
<b>Enraizar - De onde eu vim?</b> .....	p. 14
“É cria, criatura e criador”: minhas origens num contexto cultural fértil	
<b>Brotar - Onde estou?</b> .....	p. 21
Experiências criativas na graduação em Teatro da UFMG	
<i>Direcionando fluxos criativos: o jogo e a ludicidade como estratégia didática do professor Eugênio Tadeu</i>	
<i>Ressignificando musicalidades na formação para a Atuação Polifônica de Ernani Maletta</i>	
<i>Reconhecendo performatividades na juventude: a Abordagem Espiral de Marina Marcondes Machado</i>	
<b>Florescer - Por onde vou?</b> .....	p. 35
Mapa Autoral: Cultivando o Criar	
<i>Cartografando poéticas à luz das proposições do professor Vinícius Lírio</i>	
<b>Frutificar - Como posso contribuir?</b> .....	p. 38
Projeto de Poética e Sequências para Criações - Para experimentar ser-artista	
<b>Colher - Para onde quero ir?</b> .....	p. 45
Considerações para novos plantios	
<b>Referências bibliográficas</b> .....	p. 48

## **Semear - O que cultivo?**

Criar: Arte & Pedagogia

*São necessários dois para  
se conhecer a unidade*

Gregory Bateson

A partir de um olhar de quem termina um ciclo e inicia outros, o Trabalho de Conclusão de Curso é uma oportunidade valiosa para revisitar o percurso na Academia, conectar aprendizados, aprofundar-se na pesquisa acadêmica e projetar ideias para a atuação profissional. Os leitores com quem gostaria de compartilhar este trabalho são colegas de graduação que, talvez, possam se interessar por minhas reflexões enquanto estudante, artista e arte-educadora em formação.

Neste estudo, contei com a preciosa orientação da professora Marina Marcondes Machado, docente na área da Licenciatura de graduação em Teatro da UFMG de quem tive a honra de me aproximar e aprender com a sua experiência como professora e pesquisadora da Pedagogia das Artes da Cena. Vale adiantar que o desenvolvimento da temática foi enquadrado às condições de pesquisa para um Trabalho de Conclusão de Curso, haja vista tamanha abrangência do tema.

Quero dialogar, aqui, com a criação artística no campo da Pedagogia do Teatro. Reflito sobre potencialidades, desafios e possibilidades de se propor processos criativos e criadores em aulas de Artes/Teatro<sup>1</sup> especialmente em escolas regulares de ensino. Para dar início a essa conversa, compartilho o que venho entendendo por “criar” e algumas reverberações desse conceito no campo da Arte, da Psicologia e da Educação.

A artista visual e pesquisadora da criatividade Fayga Ostrower defende que “Criar é basicamente formar. É poder dar forma a algo novo. (...) O ato criador abrange a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (OSTROWER, 2007, p. 9). Ela completa que “Sejam quais forem os modos e os meios, ao se criar algo, sempre se o ordena e se o configura. Em qualquer tipo de realização são envolvidos princípios de forma como estruturação” (2007, p. 5).

---

<sup>1</sup> No atual sistema educacional brasileiro, baseado na Base Nacional Curricular Comum, o professor licenciado em Teatro, ao adentrar o espaço de trabalho da escola regular, é responsável por ministrar a disciplina Artes, assim como os profissionais formados em Dança, Música e/ou Artes Visuais. Ainda não há lei que preveja a dissociação dos campos artísticos como disciplinas isoladas no sistema regular de ensino público, o que vem dificultando a vida do professor da área de Artes no Brasil..

Ostrower complementa que a ação de criar é própria da natureza do ser humano e importante para o desenvolvimento da organização cognitiva e relacional das ideias do mundo. “O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (2007, p. 5). A autora diz ainda que

Mais do que um ‘homo faber’, ser fazedor, o homem é um ser formador. Ele é capaz de estabelecer relacionamentos entre os múltiplos eventos que ocorrem ao redor e dentro dele. Relacionando os eventos, ele os configura em sua experiência do viver e lhes dá um significado. Nas perguntas que o homem faz ou nas soluções que encontra, ao agir, ao imaginar, ao sonhar, sempre o homem relaciona e forma (OSTROWER, 2007, p. 9).

Em seu livro *Arte e Conhecimento: ver, imaginar, criar* (1983), o historiador Jacob Bronowski também defende a criação como ação tipicamente humana e associa o “criar” ao uso da linguagem e à habilidade de inventar e de imaginar. Segundo ele,

A capacidade de elaborar imagens de coisas ausentes e de as utilizar para fazer experiências com situações imaginárias dá ao homem uma liberdade que o animal não possui. Essa liberdade divide-se em duas partes diferentes. Uma é o prazer que os seres humanos sentem quando ensinam e exploram situações imaginárias. A outra parte da liberdade que as palavras e as imagens nos dão é o fato de serem, para nós, pessoais. Os seres humanos, porque manipulam as palavras para si próprios nos seus espíritos, mudam-nas, desenvolvem-nas e dão-lhes os seus próprios significados (BRONOWSKI, 1983, p. 25).

Bronowski conclui que “Esta manipulação pessoal da linguagem, este dom de recriar, de um modo diferente, as imagens que os outros nos oferecem é o fundamento da arte (1983, p. 25).

A partir dessas primeiras compreensões, entendo por *criação* a ação do ser humano de desenvolver formas para suas ideias, o que possibilita autonomia e autoralidade nas conexões com o mundo. Diferente de outros animais na natureza, o homem é capaz de estruturar pensamentos originais a partir de representações simbólicas, como a linguagem falada e a capacidade de imaginar e até inventar mentalmente aquilo que não é possível vislumbrar fisicamente. Ostrower complementa que

traduzir em formas mentais não significa necessariamente pensar com palavras (...), além das verbais existem outras formas. São ordenações de uma matéria, formas igualmente simbólicas cujo conteúdo expressivo se comunica. É nesses termos, de ordenações simbólicas, que incursiona o pensamento imaginativo (2007, p. 34).

Partindo da reflexão de Duarte Junior (2001), que define *Arte* como *entrada na metáfora*, isto é, como mergulho nas representações simbólicas, é possível dizer que fazer Arte seria uma forma de, então, criar. Considero, aqui, a criação artística como forma de simbolizar ideias, equilibrando expressividade criativa e organização criadora.

Ostrower sugere a diferença entre os conceitos de *criatividade* e de *criação*, dissociando-os a partir da ideia de potencial e de realização.

No indivíduo confrontam-se, por assim dizer, dois pólos de uma mesma relação: a sua criatividade que representa as potencialidades de um ser único, e a sua criação que será a realização dessas potencialidades já dentro do quadro de determinada cultura. (...) A natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural (OSTROWER, 2007, p. 5).

Ela conclui: “Consideramos a criatividade um potencial inerente ao homem e a realização desse potencial uma de suas necessidades” (2007, p. 5).

Sobre essa necessidade mencionada pela autora, Carl Rogers, um dos mais conhecidos expoentes da corrente psicológica humanista, considera a criatividade expressão do funcionamento pleno da pessoa, ideia que se torna evidente quando afirma:

O móvel da criatividade parece ser a mesma tendência que na psicoterapia se revela como a força curativa mais profunda: a tendência do homem a realizar-se, a atualizar suas potencialidades. Com isso, refiro-me ao impulso para expandir-se, crescer, desenvolver-se e amadurecer que se manifesta em toda a vida orgânica e humana, isto é, a tendência a expressar e realizar todas as capacidades do organismo ou de si mesmo. (...) Este tipo de indivíduo aberto a suas experiências, confiante em sua capacidade para estabelecer novas relações com o meio, com muita frequência elabora produtos criativos e vive uma vida criativa (ROGERS, 1990 apud MARTÍNEZ, 1997, p. 31).

A psicóloga cubana Albertina Martínez, em seu valoroso livro *Criatividade, Personalidade e Educação*, levanta elementos psicológicos essenciais na regulação do comportamento criativo a partir de uma rica pesquisa com atividades pedagógicas em escolas. Dentre eles, citam-se:

motivação, capacidades cognitivas diversas - especialmente as de cunho criativo, autodeterminação, auto valoração adequada, segurança, questionamento, reflexão, elaboração personalizada, capacidade para estruturar o campo de ação e tomar decisões, capacidade para propor-se metas e projetos, capacidade volitiva para a orientação intencional do comportamento, flexibilidades, audácia (MARTÍNEZ, 1997, p. 144).

Acerca da criatividade no campo da Arte-Educação, Martinez também defende as

possibilidades proporcionadas pela arte para a livre manifestação de emoções e sentimentos, a expressão da identidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a imaginação e a abertura à experiência e, em geral, a mobilização de importantes estados vivenciais vinculados à criatividade (1997, p. 151).

Ricardo Japiassu, ator e educador na Universidade Do Estado da Bahia, por sua vez, associa a experiência imaginativa investigada pelo renomado psicólogo Lev Vygotsky ao ensino de Artes nas escolas. “A criatividade, pensada de maneira mais ampla, possibilita enxergar com nitidez a importância dos estímulos à capacidade estética do pré-escolar e o

papel da imaginação criadora no pleno desenvolvimento da criança” (JAPIASSU, 2001a, p. 45).

Para aprofundar a noção de *criar* campo do Arte-Educação, o ator e artista-professor Vinícius Lírio, docente da Faculdade de Educação da UFMG, propõe uma reflexão importante:

Resguardadas as especificidades, todo processo de criação é atravessado por um movimento pedagógico (ou, ao menos, deveria ser), na medida em que implica construção coletiva e compartilhamento de conhecimentos, saberes e fazeres, experiências, memórias etc. Do mesmo modo, todo processo de ensino e aprendizagem, também na sala de aula, configura um processo criativo, já que demanda ação, reflexão, contextualização e o próprio ato criativo, igualmente de maneira coletiva (LÍRIO, 2020, p. 30).

A partir desse pensamento, reflito sobre o caráter criativo tanto da Arte quanto da Pedagogia, levando em consideração a noção de *criar* como *formar*. Entendendo a Pedagogia como área do conhecimento que visa a composição e a sistematização de princípios, técnicas e práticas para a construção do conhecimento no ensino-aprendizagem, é lógico associá-la como prática criadora, assim como a Arte.

Conectando essas ideias à Pedagogia do Teatro, Narciso Telles, ator e pesquisador na Universidade Federal de Uberlândia, relaciona a atuação do professor de Teatro ao fazer *bricoleur*. A bricolagem foi um conceito proposto pelo antropólogo Claude Lévi-Strauss (2004). Para ele, o *bricoleur* é um artesão que conjuga, reagrupa, reordena com base em um conjunto finito de materiais. Para Telles, “o conceito de bricolagem no campo teatral possibilita analisar tanto os elementos constituintes da cena teatral quanto às relações de ensino (...) como rearticulações de materiais já adquiridos” (TELLES, 2013, p. 15).

O material a ser transposto para a sala de aula se organiza paralelamente à dinâmica dos processos de criação com os quais esse artista-docente está envolvido, ou seja, na reelaboração dessas vivências em novos arranjos, destinados à transmissão de conhecimentos e práticas de trabalho (TELLES, 2013, p. 15).

Essa visão sobre ensino-aprendizado em Teatro se conecta, por sua vez, à pluralidade intrínseca ao fenômeno teatral (MALETTA, 2016). Ernani Maletta, artista-professor da graduação em Teatro da UFMG, defende uma compreensão *polifônica* do fenômeno cênico, isto é, “a linguagem teatral como um complexo sistema de signos, um entrelaçamento de manifestações verbais, gestuais, plástico-visuais, sonoro-musicais” (MALETTA, 2016, p. 58). Afinal, no Teatro, é comum falar em processos criativos para se referir à elaboração em manifestações cênicas dos diversos signos presentes no fazer teatral, como imagem, palavra, som e movimento (MALETTA, 2016). Dentre essas manifestações, poderíamos citar a

concepção poética das encenações, a escrita de narrativas dramáticas e poéticas, a preparação dos atores para as interpretações, a construção e a montagem de cenários, a idealização da iluminação cênica, a invenção e a confecção de figurinos, a composição de trilha sonora e sonoplastia, etc.

Mas, como se dá o ensino de Teatro em escolas regulares de ensino? No Teatro-Educação, o ensino pode estar atrelado ao desenvolvimento de teatralidades. Japiassu afirma que

A teatralidade e o teatral dizem da consciência, da intencionalidade das ações corporais no processo de comunicação cênica por parte do corpo do enunciador, articulando comunicação não-verbal (através da afetividade); a própria comunicação verbal (através de palavras); e a comunicação visual (através de formas, volumes e cores) (JAPIASSU, 2007, p. 97).

O autor defende o desenvolvimento das teatralidades na escola por acreditar que “O faz-de-conta infantil permite às crianças ampliarem o entendimento de situações e papéis culturais recorrendo a representações provisórias de eventos, personagens e coisas. Uma modalidade complexa de construção de significados sociais” (JAPIASSU, 2007, p. 104). Marina Marcondes Machado, artista-docente em Teatro na UFMG, numa visão de Arte contemporânea, define como ingredientes da teatralidade e o que chama de *teatrosfera*

a instauração de: um espaço cênico (que no entanto pode já estar lá, dado, na dramaturgia dos espaços), um tempo ficcional (agora eu era...), uma corporalidade situada (personagem ou performer), e uma ação, um ato, um fazer-híbrido de gesto e palavra, imobilidade e silêncio (MACHADO, 2015, p. 65).

Retomando o conceito de criação artística como forma metafórica, posso dizer, então, que o ensino de Teatro, como o Teatro em si, é campo frutífero no desenvolvimento de comunicação cênica a partir de relações simbólicas e representativas. O próprio processo artístico-pedagógico do professor de Artes/Teatro dialoga com o fenômeno cênico: rico no entrelaçamento, na bricolagem, na estruturação e na formação de ideias.

Voltando aos meus objetivos, pergunto-me: por que escolhi discutir sobre criação artística? Minha relação com a Arte e com a criatividade surge a partir de experiências familiares em minha infância, o que explicarei com mais detalhes adiante. Durante o período da graduação em Teatro, despertei interesse especificamente pela criação de canções originais para cena, a partir da demanda de alguns colegas do curso para que eu assumisse a trilha sonora de seus espetáculos teatrais, o que se tornou um estopim para minha entrada no universo musical como ofício.



Hoje, juntamente aos estudos em Teatro, atuo como cantora, compositora e professora de canto na cena musical de Belo Horizonte. Baseando-me em referências da improvisação jazzística e da música brasileira, uma de minhas propostas artísticas e pedagógicas nesse meio é realizar um fazer musical criativo e brincante. Um dos meus grandes interesses, por exemplo, é difundir de forma lúdica a prática da composição musical como exercício dramático e intuitivo. Dessa forma, em minhas aulas e entre meus colegas da área da Música, investigo formas de tornar acessível esse tipo de composição a mais pessoas.

Esse movimento parte de um desejo de compartilhar um prazer que cultivo em minhas práticas de criação de canções. Particularmente, a estruturação textual e musical no contexto cancionário, além de proporcionar uma vivência poética, é para mim uma valiosa oportunidade de organizar e expressar ideias e pontos de vista, isto é, dar forma às minhas expressividades enquanto artista: *criar*. OSTROWER afirma:

mais fundamental e gratificante, sobretudo para o indivíduo que está criando, é o sentimento concomitante de reestruturação, de enriquecimento da própria produtividade, de maior amplitude do ser, que se libera no ato de criar. Compreendemos, na criação, que a ulterior finalidade de nosso fazer seja poder ampliar em nós a experiência da vitalidade (2007, p. 28).

Dessa forma, a primeira pergunta-problema que orienta este trabalho consiste em: como estimular práticas criadoras no ensino de Artes/Teatro de modo a promover tantos fatores positivos da criação artística? Ao adentrar o campo da Arte-Educação, enquanto aluna na Licenciatura em Teatro da UFMG, estagiária no ensino regular em Artes e professora de aulas particulares de canto e musicalização, posso dizer que surgiram observações e inquietações pedagógicas ao tentar colocar esse questionamento em prática, o que abordarei a seguir.

Nesta monografia, que também se revela uma pesquisa-depoimento, tenho como objetivo mapear alguns princípios para cultivar a prática de criação no ensino teatral escolar. O estudo se dará a partir da visita às memórias de minha infância artística, às demandas levantadas em minhas práticas docente e a aprendizados durante a graduação em Teatro da UFMG, em que conecto contribuições de alguns dos meus professores no percurso acadêmico para me auxiliar na busca de respostas.

Para organizar os aprendizados, proponho ao final um mapa-guia a partir de referências coletadas na pesquisa, visando uma experiência criadora especialmente no ensino de Teatro. Apresentarei, também, uma sequência didática de aulas estruturadas a partir dessa cartografia, de modo a visitar projeções pedagógicas futuras.

## Fertilizar - O que me move?

Convidar não-atores à criação artística: inquietações e demandas pedagógicas

*Criar? Mas, assim, do nada?*

Minha aluna

Na disciplina Análise da Prática e Estágio em Teatro IV, de caráter obrigatório da Licenciatura, aprendi com o professor Vinícius Lírio um modo de ser e estar que redimensionou a minha visão sobre processos de pesquisa acadêmica em educação. Segundo ele, seria importante que, baseada em perspectivas etnográficas<sup>2</sup> e, conseqüentemente, decoloniais<sup>3</sup>, fosse considerada a demanda pedagógica de uma comunidade de aprendizado para, então, encaminhar investigações sobre ela academicamente. Afinal, pensar de forma decolonial seria rever a lógica tão arraigada de que o conhecimento, quando construído em locais de poder e *status*, como, aqui, uma Universidade Federal, devesse ser considerado superior a ponto de ser aplicado de forma imperativa em outros espaços de aprendizagem, sem ao menos levar em conta seus contextos. Nessa pesquisa, então, é preciso primeiro revisitar as demandas de experimentações como professora para, aí sim, propor um debate acadêmico.

Em 2020, com a pandemia provocada pela Covid-19, comecei a ministrar aulas particulares de canto popular no formato *online*. Desde então, tenho realizado alguns cursos de fundamentação em técnica vocal e aprofundamento na docência em canto para orientar a lida com os meus alunos, que são, em sua maioria, jovens-adultos leigos na experiência artística.

As diversas disciplinas que cursei com os professores da área de Estudos Vocais e Musicais da graduação, Ernani Maletta, Eugênio Tadeu e Maurílio Rocha, além da minha experiência como monitora no Laboratório de Voz e Musicalidade do Programa de Monitoria de Graduação<sup>4</sup>, também contribuíram imensamente para que eu desenvolvesse um acervo rico

<sup>2</sup> A pesquisa etnográfica tem como objetivo encontrar formas alternativas de avaliar e analisar levando em consideração as subjetividades das situações e dos sujeitos pesquisados (ANDRÉ, 1995).

<sup>3</sup> “O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial” (REIS, ANDRADE, 2018, p. 2).

<sup>4</sup> O PMG - Programa de Monitoria de Graduação é uma iniciativa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFMG que oferta editais com bolsas de estudo para atuação como monitor em disciplinas e projetos específicos nas graduações. No curso de Teatro, essas bolsas são direcionadas a projetos como Laboratório de Vestimenta Cênica, de Iluminação Cênica, de Voz e Musicalidade, dentre outros. Nesses projetos, os bolsistas podem atuar como auxiliares dos professores, numa iniciação à docência, e/ou também como propositores de

em atividades e, principalmente, caminhos para chegar em princípios pedagógicos criativos para o ensino do cênico-musical, o que abordarei adiante.

Em minhas aulas, para além dos ensinamentos mais específicos e mecânicos de técnica vocal, tenho muito interesse em estimular a criatividade vocal e musical dos alunos, devido a minha experiência artística criadora e o desejo de compartilhar essa prática com outras pessoas. Isso tem acontecido a partir de experimentações de criação de letras e melodias, além de improvisos vocais brincantes em cima de *playbacks* ou sequências musicais ao piano e ao violão. Entretanto, essa proposta revela lacunas pedagógicas em meu ensino.

Curiosamente, na grande maioria dessas práticas, a mínima sugestão, por minha parte, às expressões *criação* e *criar* já começa a assustar os alunos. É frequente ouvir lamentações como “não vou conseguir”, “não sirvo pra isso”, “é muito difícil”, “mas não sou criativa”, dentre outras semelhantes. Uma das expressões que mais me chama a atenção é “mas assim, do nada?”, referindo-se talvez a sensações de insegurança, medo, vergonha e possível despreparo frente a possibilidade de já ter que criar alguma coisa. O curioso é que, por mais que haja certa resistência, há também uma empolgação contida, como um desejo reprimido pelo medo de tentar e, possivelmente, fracassar.

Minha reação imediata à resistência dos alunos era defender que a criação não precisa ser difícil nem amedrontadora. Ainda um pouco ingênua, argumentava com eles sobre uma prática criadora proposta de forma simples e que não exige virtuosismos, podendo ser explorada sem grandes preparações e expectativas com o resultado. Costumava dizer: “tente só inventar alguma coisa, tenho certeza de que algo vai sair!”, como uma forma de defender que o criar pode ser rápido, prazeroso e sem pressão e o que importa é realmente o processo da tentativa. Era uma forma também de afirmar que todos têm algo a dizer como matéria prima criativa, e, às vezes, basta experimentar, para depois lapidar aquele material com paciência.

Essa lógica de pensamento eu provavelmente aprendi com o professor Ernani Maletta durante suas várias disciplinas na graduação em Teatro da UFMG. Em suas aulas, ele costuma questionar o fato de, no senso comum, acharmos que é necessário saber fazer algo para nos propormos a, simplesmente, fazê-lo. Ernani propõe várias formas de se acessibilizar

---

melhorias para os Laboratórios. No meu caso, em meus dois anos de bolsa, acompanhei como monitora as disciplinas Estudos Vocais e Musicais com o professor Ernani Maletta, Improvisação Vocal e Musical com Eugênio Tadeu e disciplinas optativas com o professor Maurílio Rocha.

o fazer musical e teatral a partir de exercícios lógicos e brincantes<sup>5</sup>, defendendo a prática artística como algo prazeroso e expressivo e que deve ser estimulada independente do nível de entendimento ou proficiência da pessoa em situação de vivência artística.

A essa compreensão, também associo o conceito de formatividade do filósofo Luigi Pareyson. Ele define “arte como formatividade” (1997), “na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis. Nelas, concebe-se executando, projeta-se fazendo, num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir” (PAREYSON, 1997 apud LÍRIO, 2020, p. 60). Dessa forma, o fato de eu convidar os alunos a criar a partir do que viesse à cabeça, poderia ser entendido como uma proposta de “conseguir fazer já fazendo”, não dando tanta atenção à necessidade de uma capacidade, habilidade ou dom prévios.

Essa argumentação, da maneira como vinha propondo, funcionava e proporcionava, aos pouquinhos, a criação de versos poéticos, melodias e até canções inteiras por parte dos alunos. Entretanto, por mais que eu tivesse a boa intenção de momentaneamente desmistificar a ideia da habilidade prévia atribuída à prática improvisadora-criadora, ainda percebia fragilidades no processo. Afinal, nem sempre conseguia conquistar o aluno para se sentir motivado a criar, o que é diferente de insistir para convencê-lo. No final, chego à conclusão de que a minha prática de “tentar criar do nada” é insuficiente para engajar muitos dos alunos, que acabam desistindo facilmente ou se envergonhando demais para continuar.

A atriz e pesquisadora da improvisação como espetáculo, Mariana Muniz, questiona em sua tese de doutorado: “Mas é realmente possível criar a partir do nada?” Ela defende que

Ator, espaço e público são os elementos essenciais para a existência do fato teatral, portanto, para haver teatro, necessitamos da conjunção desses três elementos. Assim, como podemos dizer que com três elementos tão poderosos partimos do nada ao improvisar? O ator é seu corpo, suas vivências, suas emoções e seus desejos, o público também é o que traz consigo essa totalidade no momento da recepção de um espetáculo. O espaço é o lugar do encontro, onde tudo é possível, principalmente porque, supostamente, ainda não há “nada”.

Além desses três elementos indispensáveis ao teatro, podem ser introduzidos outros, pelo ator ou pelo público, a fim de contribuir para o surgimento de “algo”, um objeto, uma música, um cheiro, etc. (MUNIZ, 2015. p. 24).

Mariana aponta para uma reflexão que dialoga com as minhas inquietações pedagógicas: “O nada é quase uma topografia impossível. Sempre há algo e é a partir da tranquilidade da observação do que já existe que a cena improvisada se constrói” (MUNIZ,

---

<sup>5</sup> Durante vários momentos dessa pesquisa, flagrei-me pensando “por que eu não pensei nisso antes?” ou “é claro que eu deveria ter pensado assim”. Na conclusão deste estudo, abordarei a importância da verbalização de meus aprendizados na graduação a partir desta escrita como forma de internalização dos conteúdos vivenciados.

2015, p. 24). A partir disso, questiono a maneira como estou estimulando, induzindo ou proporcionando aos alunos a se manifestarem criativamente. Até então, eu não atentava tanto para o fato de que a consciência sobre o corpo, o espaço e o público, compreensões basilares para a função do ator, devem também ser estimulados no estudante não-ator em situação de criação. Pergunto-me: como desenvolver a sensibilização teatral necessária para aguçar a percepção criativa? Afinal, criar “do nada” poderia ser convertido em “a partir da sensibilidade perceptiva do que há, mesmo que seja ‘somente’ corpo, espaço e público”. Cabe ressaltar que o questionamento de Muniz refere-se a um contexto específico de trabalho cênico com atores, diferente de minhas proposições com não-artistas em ambientes escolares.

Sobre essas questões, o psicólogo Lev Vygotsky nos diz que “A atividade criadora parte do que já existe. O ser humano cria fazendo novas combinações entre os dados já armazenados na memória, ou seja, no processo criativo as experiências armazenadas na memória são recombinadas, rearranjadas, formando algo novo (VYGOTSKI, 2009 apud PARIZZI, SANTIAGO, 2015, p. 59).

A essa compreensão, também associo as ideias de Paulo Freire, grande referência em educação no Brasil e no mundo. Em sua abordagem sócio-cultural libertadora, a proposta é reconhecer e valorizar os saberes dos educandos, que oferecem universos temáticos indispensáveis ao seu próprio processo de aprendizado (1996). Dessa forma, criar e educar jamais poderiam partir “do nada”, pois cada cidadão em si já representa todo um repertório de situações, vivências, crenças e pontos de vista a serem potencializadas em forma de criação.

Entretanto, por tratar-se da composição de ideias novas, criar pode despertar sensações de incerteza no processo. Muitas pessoas são resistentes à criação pelo medo do erro, do fracasso e do julgamento alheio. Acredito que isso se deve a uma cultura que associa a criação à cobrança perfeccionista de um resultado “genial”, restringindo o hábito de criar a quem já é considerado criativo ou talentoso<sup>6</sup>. Martínez afirma que “a criatividade continua associada, de alguma forma, ao excepcional; não é vista como uma aquisição acessível para a formação cotidiana dos escolares” (1997, p. 153). Entretanto, como sabiamente nos contribui a pedagoga teatral estadunidense Viola Spolin,

É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar. Deste ponto de vista, é no aumento da capacidade individual para experienciar que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. (SPOLIN, 1998 apud MALETTA, 2005, p. 24).

---

<sup>6</sup> Esse raciocínio também aprendi com o professor Ernani Maletta em suas disciplinas da área de Estudos Vocais e Musicais. Ele defende constantemente a desmistificação do virtuosismo principalmente musical na prática teatral como uma forma de acessibilizar práticas vocais a todos, e não só àqueles considerados “aptos” a fazê-lo por dotarem de técnicas específicas e rebuscadas. Abordarei essa mesma lógica de Ernani à frente.

Albertina Martínez também reafirma, em seus estudos que

A criatividade supõe então o desenvolvimento das capacidades necessárias para a sua expressão, mas estas só se constituem em elementos reais do processo criativo quando eficientemente ativadas em função do nível de motivação e implicação afetiva do sujeito em uma área de ação determinada (MARTÍNEZ, 1997, p. 59).

Marina Marcondes Machado costuma alertar sobre o perigo de se propor a alunos de qualquer idade para que “Criem aí, que eu já volto”, sugerindo que a turma, sem qualquer preparo e sem repertório teatral otimizado pelo professor, pudessem improvisar ou criar qualquer coisa com uma esperada desenvoltura. Marina sugere que professores de Arte, uma vez especialistas e responsáveis pela educação de jovens aprendizes, sejam capazes de promover ambientes propícios e acessíveis à experimentação artística. Não bastaria comandar e exigir resultados.

Posso dizer que as autoras defendem que o desenvolvimento do potencial criativo está relacionado ao meio ao qual o indivíduo é sujeitado e que o ideal seria um ambiente estimulador a experimentações a partir de um vínculo afetivo e relacional. A partir desses questionamentos, começo a pensar em como fertilizar o terreno para a criação, de modo a diminuir a resistência e aumentar a confiança e a disponibilidade nos alunos para criar.

Insisto em investigar essa área das práticas de criação justamente por já ter visto e ouvido muito, até mesmo no contexto artístico, sobre a dificuldade de se permitir criar sem medo do julgamento sobre o resultado, apesar da grande vontade de ser mais criativo ou de querer ser compositor de alguma coisa, anseios que já ouvi algumas vezes. No contexto escolar, entre jovens e adultos não-atores e não-artistas, esse receio é ainda mais generalizado e o convite ao criar parece ser ainda mais difícil de ser praticado.

Outra vivência motivadora desta pesquisa é a experiência de observação e regência na disciplina de Análise da Prática e Estágio em Teatro IV, que realizei no semestre de 2022-1 na Escola Estadual Três Poderes, no bairro Planalto de Belo Horizonte. Acompanhei a professora Dalva Gomes, formada em Artes Visuais pela UEMG, em algumas turmas matutinas de terceiros, segundos e primeiros anos do Ensino Médio durante o cumprimento da minha carga horária de observação da dinâmica da sala de aula.

As aulas giravam em torno de proposições de atividades pela professora, que era orientada pelo livro didático *Todas As Artes* (2016), de Eliana Pougy e André Vilela, da Editora Ática, indicativo de exercícios que desenvolvem os conteúdos em Arte definidos pela

Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>7</sup>. Senti-me sortuda quando soube que ela iria começar, justamente naquele momento, a trabalhar o “conteúdo Teatro” naquele semestre e mais ainda quando descobri que uma das temáticas diretoras era o Teatro do Oprimido, desenvolvido pelo dramaturgo Augusto Boal<sup>8</sup>. Fiquei com expectativas sobre como se dariam os exercícios de criação e intervenção típicas dessa concepção teatral.

O primeiro exercício de Teatro proposto consistia em criar uma pequena cena, em grupo, em que aparecesse, em algum momento do diálogo, uma expressão específica, havendo a sugestão de uso de expressões tais como “fazer uma vaquinha”, “olhos da cara”, “cala-boca!”, etc. A proposição era que, em mais ou menos 15 minutos de conversa e experimentação em grupo, os estudantes desenvolvessem a cena e apresentassem em seguida para a turma.

O resultado se deu com apresentações simples e curtas, de aproximadamente 1 minuto, cumprindo o objetivo da proposta: usar a expressão previamente definida. Entretanto, o contexto da sala de aula durante esse momento era de dispersão, estudantes não atentos à apresentação dos colegas - conversando, em pé, virados para trás e para os lados e desconectados daquela prática. Os grupos que apresentaram também conversavam paralelamente durante a cena, mal organizados espacialmente e aparentemente muito tímidos. Tive a impressão de que poucos estudantes que assistiam à cena realmente souberam diferenciar, digamos assim, espacialmente e sonoramente a cena apresentada do contexto habitual da sala de aula. Em seguida, poucos aplausos, seguido da professora dizendo que aquele trabalho valia 7 pontos.

A próxima atividade proposta pelo livro didático era assistir à gravação de vídeo da peça *Coisas do Gênero*, espetáculo apresentado pela companhia Centro de Teatro do Oprimido cujo enredo mostrava estereótipos condicionantes da vida masculina e feminina na sociedade machista, como as cores rosa e azul, o trabalho doméstico e a provisão pelo trabalho, o cuidado com o lar, a violência dentro de casa, etc. Na peça, como de costume em espetáculos de Teatro do Oprimido, havia a sugestão pela participação ativa do público em cenas específicas, com a seguinte pergunta: o que você faria no lugar dessa personagem?

A próxima atividade proposta pela professora consistiu em, baseando-se na peça assistida, realizar a criação de uma cena-espetáculo, com a devida participação do público, e

---

<sup>7</sup> A BNCC é, segundo o Governo Brasileiro, um documento normativo de referências de conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidos na rede regular de ensino pelos professores.

<sup>8</sup> Augusto Boal (1931-2009) foi um importante dramaturgo brasileiro e estudioso do Teatro, conhecido mundialmente pelo desenvolvimento do Teatro do Oprimido, técnica teatral que se atenta às questões políticas e sociais do país.

sua apresentação para as outras turmas do ensino médio. A proposta era elaborar, em grupos grandes, roteiros dramáticos, cenários, figurinos, dividir os “atores”, os “diretores”, os “produtores” e demais colaboradores. A temática da peça tinha de ser sobre algum tipo de opressão, como machismo, racismo, xenofobia, etc.

Durante a elaboração da peça, que durou algumas semanas, somente alguns estudantes se engajaram no processo e se envolveram na invenção dos roteiros e ideias para o espetáculo, enquanto o restante não contribuiu muito para as criações. Como estagiária, me dispus a auxiliar ao máximo os estudantes e também à professora na lida com os processos criativos, tirando dúvidas conceituais, orientando as cenas, sugerindo movimentações, etc. Ao final do semestre, os preparativos para as apresentações envolveram mais a turma e, ao final, resultaram em apresentações com abordagens diversas sobre, em sua maioria, racismo e machismo, algumas com mais investimentos em cenários, figurinos e dramaturgia que outras, embora todas com críticas bem formuladas e apelo ao humor.

Nesse meio tempo, a minha atuação se deu enquanto monitora e também como professora em alguns dias cedidos para experimentar alguns exercícios de sensibilização teatral. Já atenta a esses questionamentos sobre como preparar o terreno para a experiência criadora, tentei propor exercícios teatrais considerados básicos, que a maioria dos estudantes de teatro fazem em suas primeiras aulas: jogos rítmicos em roda, jogo do espelho em dupla, trava-línguas com movimentações específicas, etc. As corporalidades dos estudantes revelavam uma mistura de curiosidade, espanto e timidez ao experimentarem os exercícios, novidade para eles que não haviam tido como experiência teatral nesta chave anteriormente.

Sobre o estúdio, cheguei a algumas observações e ponderações. Embora a professora fosse bem intencionada e engajada em suas aulas, além dos estudantes terem tido experiências interessantes nas propostas, a condução das atividades poderia ser potencializada com aprofundamento sobre a didática de processos criativos nas Pedagogias do Teatro. Afinal, os alunos foram convidados a criar e a executar práticas teatrais sem nenhum tipo de sensibilização para a cena, que exige certa consciência corporal, vocal, espacial, interacional, dentre outros tantos aprendizados do que se entende por teatralidade.

A professora não tinha formação em Teatro, o que revela um aspecto complicado na legislação brasileira voltado ao ensino de Artes nas escolas. A BNCC - Base Nacional Curricular Comum, documento que mapeia conteúdos para o ensino escolar em todo o Brasil, sugere que professores formados em licenciaturas artísticas, como Artes Visuais, Teatro, Dança ou Música, ofereçam conteúdos de todas as artes, o que inclusive aparece nos sumários dos livros didáticos em Arte. Isso dificulta a vida dos professores, obrigados a



correr atrás de conteúdos específicos de outras áreas e que não aprenderam em suas formações, o que reduz a qualidade do ensino de artes.

As situações pedagógicas narradas, tanto em minhas aulas particulares quanto na experiência com o estágio, são pontos-chave para meu estudo. Partindo desses questionamentos, levanto demandas de princípios e estratégias que evitem choques entre o comando do criar e a pré-disponibilidade do estudante para exercê-lo. Surge, assim, a necessidade de pesquisar recursos, tanto para preparar e fertilizar o terreno para a criação quanto guiá-lo e cultivá-lo processualmente: como tornar mais convidativas as práticas criadoras na escola e no ensino de Artes/Teatro?

Para iniciar essa investigação, vou contar um pouquinho da minha história enquanto artista e professora em formação. Nossas vivências pessoais são sementes frutíferas de nossas percepções sobre os desejos, sobre as curiosidades e sobre os dilemas que nos afetam e podem ser a origem de muitas de nossas inquietações. Aquilo que nos acontece, principalmente na juventude, gera um movimento e, com ele, uma pulsão para toda a vida. A pergunta sobre *de onde eu vim* é, então, a semente que dá início a esse estudo, ciclo narrativo baseado na imagem-guia do cultivar, do plantio e da colheita de ideias como pesquisadora das artes da cena e graduanda em Teatro.

### **Enraizar - De onde eu vim?**

“É cria, criatura e criador”<sup>9</sup>: minhas origens num contexto cultural fértil

*Clarinha, depois do espetáculo,  
uma pessoa chegou emocionada pra mim  
e disse: ‘eu nunca tinha visto teatro antes.  
Isso mudou a minha vida.  
Muito obrigada!’*

Minha mãe-artista

No prefácio de seu primeiro livro, *O Averso e o Direito*<sup>10</sup>, o consagrado autor Albert Camus nos revela que a obra de um homem não é senão esse longo caminho para encontrar, pelos desvios da arte, as duas ou três imagens simples e grandes sobre as quais o coração pela

<sup>9</sup> “É cria, criatura e criador, cuida de quem me cuidou, pega na minha mão e guia”, trecho da canção brasileira Cria, samba composto por Serginho Meriti e conhecida pela interpretação da cantora Maria Rita.

<sup>10</sup> Sua primeira publicação foi lançada em 1937.

primeira vez se abriu. Aqui, resgatarei algumas dessas imagens, afloradas em minha infância e juventude, e que me movem até hoje.

Minha relação com a Arte começa mesmo antes de nascer. Natural de Belo Horizonte, capital mineira, sou filha única e cria de uma família extensa de artistas: meu pai, o músico Carlos Ernest, é instrumentista, compositor, arranjador e professor; minha mãe, Jussara Fernandino, é atriz de teatro e também musicista, compositora e professora. Ambos são docentes na Escola de Música da UFMG e minha mãe é também atriz na Cia teatral Pierrot Lunar em Belo Horizonte. Tenho também vários tios e tias que se profissionalizaram artistas: músicos, pintores, escultores, desenhistas, etc. Minha mãe conta que, grávida de mim, ouvia e cantava música todas as noites, acariciando a barriga, além de já ter realizado diversas apresentações musicais comigo no ventre. Um verdadeiro berço artístico!



Figura 1 - Com minha mãe, assistindo a uma roda de Choro.

Desde criança, fruí da prosperidade e do grande privilégio de poder conviver com a prática artística diariamente. Minhas referências de como ser e estar no mundo, de uma maneira ou de outra, perpassam pela sensibilidade do ser-artista, configurando uma pré-disposição para seguir os passos de meus familiares.



Figura 2 - Brincando no teclado de minha mãe, em casa.

Desenhar, por exemplo, foi uma constante em minha infância. Ainda bem novinha, gostava de colorir, rabiscar e esboçar no lápis e papel. Sempre fui tímida quando criança e o desenho apareceu como refúgio em uma solidude talvez precoce, traço da minha personalidade que me acompanha até hoje.

Com meus 5 anos, acompanhava quietinha e observadora minha mãe em seus ensaios teatrais, passando toda a tarde ou toda a noite colorindo. As folhas nas quais eu desenhava eram rascunhos de partituras musicais antigas, que minha mãe já separava para que eu me ocupasse durante esses compromissos. Os desenhos eram criativos para a idade, representando os personagens das cenas, seus figurinos, balões com suas respectivas falas, detalhes de suas expressões faciais ou corporais. Era um sucesso entre o elenco (para o meu desespero, fruto da timidez exacerbada). Mais tarde, frequentei uma “escolinha de pintura”, pequena escola de bairro, em que pude aprender coletivamente várias técnicas de pintura e desenho, com uma professora muito atenciosa.

Para que minha mãe pudesse ir trabalhar, eu passava praticamente todas as tardes e noites na casa dos meus avós maternos. Assim, minha temporalidade foi marcada pelas possibilidades que um quintal, uma jabuticabeira e uma tarde livre poderiam oferecer. Eu e minhas primas, que moravam ao lado, estávamos sempre molecando: correndo descalças, subindo em árvore, e inventando todo tipo de jogo e brincadeira. Cantávamos parlendas, criávamos nossas próprias dancinhas, balançávamos na rede, tomávamos banho de mangueira, desenhávamos no chão com giz. Minhas primas eram muito criativas e também tinham o hábito de brincar de mímica, adedanha, “papel na testa”, dinâmicas com roda, cada hora uma coisa.



Figura 3 - Com minha prima Júlia, no quintal dos meus avós.

Quando o assunto era “invenção de moda”, tínhamos uma grande referência, uma vez que meu avô materno era o famoso “inventor amador” e estava sempre criando geringonças com muito capricho (e gambiarra!). Construía caixinhas para guardar bijuterias, cachepôs para plantas, soluções para todos os problemas da casa, além de brinquedos de madeira para as netas, incluindo tabuleiros de futebol de botão, circuitos para bolinhas de gude, arapucas para pegar passarinhos, dentre mil outras coisas. Inventou, certa vez, até mesmo um contador analógico de “ave-marias” para a hora diária de rezar o terço católico com a minha avó. E eu era a responsável oficial de girar o “terçômetro”, ouvindo atentamente a ladainha religiosa e, ao mesmo tempo, desenhando, à luz das velas.

Já minha avó materna, mulher reservada, tinha uma habilidade impressionante de cuidar de jardins. Toda a casa era envolta de canteiros belíssimos e abundantemente floridos, modelos paisagísticos desenhados por ela durante a construção da casa, com a ajuda de um tio artista plástico. Embora não tivesse formação teórica, tudo relacionado à jardinagem ela fazia com perfeição. Com uma energia invejável, mesmo mais velha, cismava de pegar o podão e sair cortando tudo quanto é planta; para nosso espanto, voltava à casa imunda de terra e exausta no final do dia. Algumas semanas depois, o jardim estava mais florido e colorido do que nunca. Hoje, meus avós já não estão mais conosco, mas ainda vivem muito bem em minhas lembranças de infância.



Figura 4 - Os avós, Gilberto e Teresa, no jardim.

Sobre minha mãe, lembro-me que guardava em grandes baús e malas antigas dentro dos armários, gamas de panos, lenços, chapéus, vestidos e demais figurinos de suas experiências teatrais. Eu e ela sempre aparecíamos, nos encontros de família, fantasiadas ou vestidas com algum adereço diferente. Minha mãe também sempre foi muito “palhaça”, as pessoas sempre comentavam: “tinha que ser do Teatro mesmo”. Curiosamente, naquela época, fantasiar-me era lido por mim com muita ingenuidade, não associava essa prática com o fazer teatral. Aqueles momentos foram marcados pela pura experiência prazerosa do vestir uma roupa diferente.



Figura 5 - Fantasiando

Lembro-me de frequentar museus ainda bem jovem. Meu pai, separado de minha mãe desde meus 2 anos, ia me buscar esporadicamente para fazermos essas visitas a espaços culturais, o que era um dos meus programas favoritos. Conheci também praticamente todas as praças e parques de Belo Horizonte, fazíamos piqueniques ou pequenas caminhadas pelos

locais públicos. Meu pai fazia questão de ficar atento na programação cultural da cidade e me levava em apresentações musicais, teatrais e, principalmente, exposições e atividades em museus. Tive o privilégio de ter fruído de experiências como essas e, hoje, penso que todos deveriam ter direito a usufruir a cultura que a cidade oferece.



Figura 6 - Com meu pai, Carlos, em uma das exposições da escolinha de pintura.  
Acima, um dos meus desenhos.

Durante a minha adolescência, despertei interesse pela dança, visto um hábito secreto que tinha (e tenho até hoje) de dançar energicamente na frente do espelho, até pingar de suor, liberando-me de todos os pudores. As aulas de Jazz depois da escola eram um momento no qual conseguia ser “eu mesma”, depois de me sentir introvertida e retraída na sala de aula convencional. Descobri, mais tarde, que a minha maneira de me expressar durante a infância era muito mais por meio de um corpo criativo (que dançava, que desenhava e tocava), do que por meio da fala (ouvi, contrariada, por inúmeras vezes, a famosa pergunta se o gato tinha comido minha língua!)

Ao longo da infância, realizei inúmeras aulas de musicalização em contextos diferentes, por conta da proximidade de meus pais com o universo musical: projetos sociais, cursos de extensão da UFMG, oficinas em festivais, aulas de meus próprios pais! Aos 11 anos, comecei a aprender violoncelo, na escola em que minha mãe era coordenadora, mas não consegui dar continuidade, pois a professora, por mais simpática que fosse, insistia rigidamente que eu lesse a partitura, entretanto sem me ensinar a decodificá-la, o que me frustrou bastante na época. Lembro de perguntar para ela: “Não posso tocar de ouvido?” E ela: “infelizmente não”. Até hoje não sei ler partitura direito.

Com 13 anos, ganhei um violão do meu pai e, desde então, não larguei mais. Ele me ensinou, na época, a tocar os primeiros acordes de canções da bossa nova brasileira. Depois, tive oportunidade de fazer alguns anos de aula com um professor particular próximo à minha

casa. Dei continuidade de forma autodidata, acompanhando cifras na *internet*, em *songbooks* e tirando músicas de ouvido.

Por fim, compartilho por aqui uma experiência que marcou profundamente minha infância artística e que, possivelmente, gerou uma daquelas “imagens sobre a qual o coração se abriu pela primeira vez.” Até 10 anos de idade, eu frequentemente acompanhava minha mãe em suas viagens de turnê com a opereta *O Homem Que Sabia Português*, da Cia Burlantins, dirigida por Chico Pelúcio<sup>11</sup> e com trilha sonora de Tim Rescala<sup>12</sup>, em que ela era pianista e atriz, além de observar seus ensaios, como dito previamente.

Eu sabia as canções de cor, tendo desenvolvido uma surpreendente apreensão melódica dos arranjos musicais, que não eram simples. Cantarolava tudo, sabendo todos os fraseados de cada instrumento e as particularidades dos cantos de cada personagem. A peça era extremamente musical e foi muito reconhecida na época. Essas vivências de escuta e observação são uma das minhas grandes formações musicais, pois, de tanto ouvir e ver a apresentação muitas vezes, eu absorvia todo aquele conteúdo musical e cênico com muita facilidade.

A companhia rodava em cidadezinhas do interior de Minas e a peça era carismática e conquistava muito público. Era um espetáculo de rua, com cenário e figurino muito atraentes, com trilha sonora ao vivo e cativante, sensível e cômica também. Lembro-me com muito carinho quando minha mãe vinha emocionada compartilhar comigo “Clarinha, tem gente da plateia que chega pra gente e diz: *muito obrigada por vocês terem apresentado aqui minha cidade, eu nunca tinha visto teatro e isso aqui mudou minha vida! Muito obrigado!*”

---

<sup>11</sup> Ator, diretor e encenador teatral belorizontino, integrante do Grupo Galpão de Teatro.

<sup>12</sup> Músico, pianista, compositor, arranjador carioca, conhecido por suas trilhas sonoras contemporâneas e cômicas.



Figura 7 - Minha mãe, Jussara, no papel de “Clara, a pianista”<sup>13</sup>.



Figura 8 - Regina Souza, Maurício Tizumba e Marina Machado na peça O Homem que Sabia Português, da Cia Burlantins.

Ouvir este relato da minha mãe, outras tantas vezes, foi crucial para que eu olhasse para as Artes da Cena como possibilidades futuras de ofício. O que eu mais desejava era conseguir transformar, nem que por alguns instantes, a vida e das pessoas por meio da Arte, como minha mãe conseguia. Mais tarde, na Licenciatura, aprendi a relativizar esse aspecto salvador utópico do artista, mas, na época, ainda me rendia à ingenuidade desse desejo.

Minhas experiências escolares também contribuíram muito para estimular minha afinidade com o mundo artístico. Tive a oportunidade de estudar em instituições que, assim como minha família, tinham como valor o desenvolvimento artístico dos alunos, o que me permitiu ter, dentro do currículo da escola, aulas de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, todas elas ministradas por professores especializados em suas áreas. Isso ampliou ainda mais

<sup>13</sup> Curiosamente, o nome da personagem pianista também era Clara!



a minha disponibilidade para ser-artista, pois eu era sempre muito estimulada pelos professores a prosseguir em minhas práticas, fosse no desenho, no instrumento ou na dança.

Quando chegou o momento do vestibular, fiquei em dúvida se eu tentava Música, Dança ou Artes Visuais. No final das contas, optei pela graduação em Teatro, sem nunca antes ter feito cursos teatrais, acreditando, no entanto, ser uma opção em que eu pudesse experimentar de tudo um pouco. Provavelmente, eu já tinha intensa conexão com o que futuramente eu entenderia por *teatrosfera*, expressão cultivada pela minha professora orientadora Marina Marcondes Machado em sua Abordagem Espiral para o ensino de Artes e que visitarei adiante.

Assim, quando passei no vestibular e iniciei o curso, senti que havia escolhido o lugar certo: um espaço plural, diverso e aberto à expressão das várias potencialidades artísticas às quais fui estimulada desde a infância.

## **Brotar - Onde estou?**

### Experiências criativas na graduação em Teatro da UFMG

*Há várias formas de ensinar e aprender.  
Mas acredito num processo de aprendizagem prazeroso.*

Luana Tolentino

Chegando ao momento presente, posso dizer que muitas das minhas experiências enquanto jovem prepararam o terreno para que eu desenvolvesse uma sensibilidade artística ou, pelo menos, uma predisposição a ela. A partir de relacionamentos afetivos, momentos de ludicidade, interações brincantes e fácil acesso e estímulo a práticas culturais da cidade, minha relação com a Arte foi sendo cultivada processualmente em meu cotidiano.

Todo esse resgate a vivências infantis serviu como forma de revisitar, primeiramente, a origem do meu desejo de ser professora de Teatro. Essa vontade parte tanto das minhas memórias de ambientações sensíveis às Artes quando criança e também do contato com o potencial transformador do artístico na vida de outras pessoas além de mim, visto o depoimento de minha mãe citado anteriormente e que me marcou muito. Desde adolescente, venho cultivando esse anseio de compartilhar ou de promover a mais pessoas um modo de ser e estar no mundo conectado com a prática artística, assim como tive a oportunidade de vivê-lo. Acredito que a criação e a ambientação à qual fui apresentada enquanto jovem possa

ter contribuído para a minha conexão com a Arte e também para a formação da artista-professora criadora que me considero hoje.

É importante ressaltar a importância da sensibilização artística como primeira ação motivadora de uma relação afetiva com a Arte e, conseqüentemente, com práticas criadoras. Por sensibilizar, entendo como ação de aguçar os sentidos e de promover conexões com o outro. Ostrower diz que sensibilidade representa uma

abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós. (...) Todas as formas de têm que estar abertas ao seu meio ambiente, poder receber e reconhecer estímulos e reagir adequadamente para que se processem as funções vitais do metabolismo (1997, p. 12).

Para a autora, a sensibilidade “Chega em formas organizadas. É a nossa percepção. Abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações” (1997, p. 12).

A partir dessas visões, pergunto-me: como poderíamos estimular uma pré-disposição para a percepção sensível num contexto pedagógico? Para buscar respostas, recorro às minhas vivências infantis: a diversidade de estímulos culturais e a acessibilidade às conexões vida-arte proporcionados pela família e pela escola configuraram um ambiente frutífero e sensibilizador e que me permitiram desenvolver uma percepção inventiva para o mundo. Posso dizer que a oportunidade de diversas experiências me auxiliaram no desenvolvimento do meu leque de percepções.

Viola Spolin diz que “Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele” (SPOLIN, 1998 apud MALETTA, 2005, p. 24). Como dito anteriormente, a diretora de teatro defende que uma ambientação sensibilizadora à prática artística poderia estar associada à criação de oportunidades para se experienciar. A musicista e pesquisadora Betânia Parizzi, associa a experimentação à construção de repertório de memórias e vivências:

A aquisição de memórias diversificadas está relacionada à diversidade de experiências pelas quais o indivíduo é submetido durante a vida. As memórias são alimentadas pelas experiências de vida que o implica numa participação ativa da pessoa de sua cultura. Um indivíduo com um acervo diversificado de experiências terá, sem dúvida, melhores condições de lidar com o novo, com o inusitado, com o desconhecido (PARIZZI, SANTIAGO, 2015, p. 59).

Dessa forma, posso dizer que um primeiro passo para o cultivo de práticas criadoras seria instaurar um ambiente pedagógico frutífero em estímulos como forma de gerar experiências. No meu caso, tive acesso a experimentações de apreciação musical, teatral e artística, oportunidades de dar vazão à criação, exemplos de pessoas criativas dentro de casa, dentre tantas outras vivências que se configuraram experiências marcantes em minha vida.

Sobre o conceito de experiência, tomo como referência a perspectiva do filósofo espanhol Jorge Bondía. Para ele, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). A partir de uma visão existencialista, reflete que

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-se 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 e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 21).

A partir dessa visão, concebo a experiência como fruto da dedicação à recepção. Num contexto pedagógico, ambientes frutíferos à experiência seriam aqueles dedicados à receptividade de quem os vivencia: uma ambientação convidativa às sensibilidades e percepções a partir da diversidade de experimentações.

Num possível projeto de aulas de Teatro com não-atores, acredito que a sensibilização a partir da experiência pode ser associada ao contato inicial com o que, basicamente, chamamos de *artístico*. Retomando a perspectiva do educador Duarte Junior sobre o conceito de Arte, a “entrada na metáfora” (Duarte Junior, 2001), acredito que o fomento de uma ambientação fértil à criação parta de um olhar pedagógico sobre representações simbólicas.

Em minhas vivências infantis, por exemplo, vivi experiências cotidianas como fantasiar-me com figurinos, jogar parlendas, apreciar obras de arte em museus, ouvir música em casa, construir brinquedos de madeira, dentre tantas outras citadas. Associo essas atividades como potenciais artísticas tanto por dialogarem com o que já é conhecido como linguagem da Arte (música, museu, peça de teatro, etc), quanto por abarcarem esse caráter introdutório à metáfora a partir do lúdico: brincar, inventar um jogo, construir um brinquedo são maneiras de se encontrar subterfúgios na vida cotidiana infantil, isto é, como a própria metáfora, uma forma de se projetar em outros lugares de significação.

Um ponto relevante a ser discutido é que, para além de experimentações criativas, eu tive em minha infância a oportunidade de canalizá-las em forma de criação artística. Fui estimulada a entrar em escola de pintura, a aprender um instrumento, a fazer uma aula de dança, isto é, o fato de eu ter sido encaminhada à criação foi tão importante quanto ter desenvolvido a criatividade em si. Esse é um ponto-chave desse estudo e que abordarei a seguir.

Dentro da graduação em Teatro, tive contato com o professor Eugênio Tadeu, docente da área de Voz e Musicalidade do curso com quem pude aprender sobre as potencialidades da ludicidade na construção do Teatro como conhecimento. Revisitando seus ensinamentos neste estudo, percebo a importância de sua contribuição pedagógica em minhas reflexões sobre a criação artística como forma para um conteúdo.

A seguir, a parte do trabalho que corresponde a um questionamento importante feito pela orientadora Marina frente às minhas problematizações: “O que você aprendeu durante o percurso na graduação que poderia ter te ajudado na formulação de respostas para suas demandas artístico-pedagógicas?”

### *Direcionando fluxos criativos: o jogo e a ludicidade como estratégia didática do professor Eugênio Tadeu*

Com o professor Eugênio Tadeu Pereira, docente da graduação em Teatro da UFMG, tive experiências marcantes na disciplina de Improvisação Vocal e Musical, no Projeto de extensão Serelepe - no qual participei como estudante e voluntária, e no Laboratório de Voz e Musicalidade do Programa de Monitoria de Graduação - onde atuei como monitora, o que me proporcionou bastante contato com seus princípios e práticas. Em todas essas experiências, aprendi sobre possibilidades do uso da voz em cena: exploração de parâmetros vocais para fala e canto cênico (timbre, duração, intensidade, altura); aquecimentos vocais para atores, noções básicas sobre conceitos musicais, como afinação, harmonia, melodia, ritmo; consciência de apoio respiratório para cena. estruturação de narrativas faladas a partir da improvisação vocal, dentre outros conteúdos.

As aulas de Tadeu são conhecidas pelas noções de jogo e ludicidade, uma vez que sua metodologia de ensino de vocalidades para a prática teatral perpassa pela experiência com o jogo tradicional e com a brincadeira. Desde as primeiras atividades de suas disciplinas, o brincar faz parte dos exercícios como fonte e meio de aprendizado. A partir de um acervo enorme de brincadeiras tradicionais, cantigas de roda e demais atividades corporais e cantadas, o professor proporciona oportunidades práticas de experimentação vocal para a cena a partir da vivência do jogo. Além disso, o próprio professor também, desde o primeiro contato com seus alunos, apresenta-se como uma figura brincante e piadista de uma maneira leve e lúdica.

No livro fruto de sua tese de doutorado, Eugênio Tadeu explica que o jogo pode ser considerado “um recursos pedagógico que desencadeia aprendizagens mais abertas, propiciando a aquisição de conhecimentos e ampliando a potencialidade e as possibilidades lúdicas dos estudantes” (PEREIRA, 2015, p. 66) e também “como um propiciador de aprendizagens na sala de aula (...) com seu aspecto de mediador na apropriação do conhecimento” (PEREIRA, 2015, p. 67).

Visitando suas pesquisas acadêmicas, confirmei que o professor Tadeu explora brincadeiras e situações lúdicas como estratégia didática para ensinar o conteúdo vocal pelo qual é responsável em seu ofício de professor de Teatro na graduação. Tanto em sua tese quanto em sua dissertação, Pereira realiza uma extensa revisão bibliográfica abarcando diversas conceituações e reverberações das palavras “jogo”, “brincadeira” e “situação lúdica” como recursos pedagógicos no campo do ensino. Tadeu cita o educador Gilles Brougère e o filósofo Luigi Pareyson para defender o jogo com estratégia metodológica de aprendizado:

BROUGERE nos aponta que “o jogo é visto como um instrumento pedagógico que desencadeia a pura e restrita aquisição de informações, ou seja, essa prática é dirigida com a função específica de um aprendizado predeterminado, escolhido e objetivado pelo educador” ou também a possibilidade que “o jogo é concebido como uma ‘maquiagem’ no processo de aprendizagem, isto é, apresenta-se ao aluno com um conjunto de atividades revestidas com a palavra ‘lúdico’” (BROUGERE, 1998 apud PEREIRA, 2015, p. 66).

É semelhante àquilo que Luigi Pareyson chamou de formatividade. De acordo com esse filósofo da arte, enquanto algo acontece, inventamos e descobrimos as regras que o fazem acontecer. (...) O processo é dinâmico e é semelhante à maneira como acontecem a situação lúdica e o jogo teatral” (PAREYSON, 1997 apud PEREIRA, 2015, p. 18).

A partir dessas constatações, posso dizer que o professor Eugênio Tadeu explora o uso de jogos e brincadeiras a partir da ludicidade como estratégia para dar forma ao aprendizado artístico objetivado, o que contribui às minhas reflexões sobre o caráter formador da criação, do fazer artístico e também do processo pedagógico.

Afinal, Pereira e várias de suas referências levantadas em seus trabalhos defendem o jogo como elemento definidor de regras e limites bem-vindos à prática artística, uma vez que direcionam a expressividade criadora, isto é, margeiam a criatividade para proporcionar sua forma. Afinal, dentro do jogo, há situações fictícias que permitem a experimentação de novas possibilidades de existência e de ação. “Todo ato ficcional é pleno de imaginação, que leva o sujeito a sair dos limites circunscritos pela realidade” (PEREIRA, 2015, p. 78).

Em suas investigações, Eugênio Tadeu levanta inúmeras referências e depoimentos que associam a prática lúdica de jogos à sensibilização para a inventividade. Nas palavras do

professor, “O jogo é concebido como instância de inventividade, construção e desconstrução de uma realidade” (PEREIRA, 2015, p. 71). Em algumas de suas constatações a partir de outros autores:

Essa ludicidade é a maneira pela qual o jogador dá forma e asas à sua imaginação. É uma força motora que engendra um modo peculiar de relacionar as coisas. Ela é um impulso (PEREIRA, 2015, p. 75).

Todo jogo é um invento. Constitui-se como uma situação em que todos os participantes, por livre desejo, engendram um fato ficcional estruturado em um espaço e tempo delimitados e que acontecem no ‘aqui e agora’. O jogo, segundo Caillois, é um universo privado, ocluso e resguardado. Nesse espaço, dentro de seus limites, o jogador tem liberdade para inventar, enfrentar desafios e correr riscos. O jogo é um espaço de natureza dupla, pois contém uma realidade fictícia e uma ação no real (CAILLOIS, 1990 apud PEREIRA, 2015, p. 74).

Os jogadores, na atividade lúdica, encontram-se em um (...) espaço demarcado onde o jogo acontece - que é diferente da realidade comum. Nessa área, demarcada no tempo e delimitada no espaço, é abreviada a severidade dos erros e dos fracassos e os jogadores correm riscos que não poderiam correr no dia a dia da vida, uma vez que o experienciado ali é a situação ficcional (NACHMANOVITCH, 1993 apud PEREIRA, 2015, p. 78).

A partir dessa breve visita aos estudos do professor Eugênio Tadeu e algumas de suas referências, é possível apontar a utilização de jogos, brincadeiras e situações lúdicas como possível estratégia didática para um ensino de teatro convidativo a práticas de sensibilização artística e criadora. O jogo em si é outra estratégia de criação: dar forma e direcionamento à inventividade estimulada por meio de regras e proposições lúdicas.

A abordagem utilizada por Tadeu é, de certa forma, o que até então traduz minhas reflexões sobre o *criar*: ação equilibrada de encaminhar potencial criativo a partir de composição criadora - dar forma ao conteúdo. Revisitando outras propostas pedagógicas de professores da graduação que marcaram meus aprendizados, selecionei duas outras abordagens que, a meu ver, podem representar cada um desses polos componentes do que compreendo como fenômeno criador: composição criadora (forma) e potencial criativo (conteúdo - fluxo expressivo).

### *Ressignificando musicalidades na formação para a atuação polifônica de Ernani Maletta*

Durante todo o meu percurso na graduação, cultivei afinidade com as ideias do professor Ernani Maletta. A partir das várias disciplinas que cursei com ele, como Coro

Cênico, Som e Ritmo, Estudos Vocais e Musicais II e Uso de Instrumentos Musicais em Cena, além da minha atuação como monitora em suas disciplinas novamente por meio do Laboratório de Voz e Musicalidade, pude compreender suas proposições no campo do ensino de Teatro.

Ernani defende uma compreensão *polifônica* do fenômeno cênico a partir de uma organização de “múltiplos discursos autônomos, simultâneos e equipolentes” (MALETTA, 2016), o que, segundo ele, caracteriza a natureza *polifônica* da arte teatral. A partir da adoção do termo *polifonia* como múltiplas vozes discursivas (poli + fonos), Ernani tece, em suas investigações acadêmicas e artísticas, propostas pedagógicas para a formação de artistas multi perceptivos e aptos a atuar polifonicamente, isto é, disponíveis à apropriação dos múltiplos discursos da linguagem teatral - as vozes dos atores, do autor, do diretor, do dramaturgo, do cenógrafo, do figurinista, do iluminador, etc (MALETTA, 2016, p. 67).

Em sua tese, Ernani anseia pelo desenvolvimento de um artista que,

independente da questão do virtuosismo, é aquele que incorporou conscientemente os fundamentos essenciais das diversas linguagens artísticas. Cabe ressaltar que não se fala dessa incorporação apenas para que as habilidades sejam adquiridas isoladamente, mas, principalmente, para se estabelecer uma relação dialogal entre elas e para que o artista seja capaz de conviver com a simultaneidade de ações cênicas, aprimorando sua coordenação física e motora para executá-las integradamente, de forma que cada uma, ao invés de dificultar, facilite e estimule a outra (MALETTA, 2005, p. 23).

Ernani propõe, então, “a criação de estratégias pedagógicas próprias do discurso cênico, isto é, que utilizem os recursos próprios da polifonia cênica - movimentos, imagens, formas, sonoridades” (MALETTA, 2016, p. 364). As contribuições de Maletta à formação de atores para uma atuação polifônica partem, então, de uma série de exercícios teatrais que estimulam o desenvolvimento multiperceptivo do artista, propondo atividades de atenção e pluralidade de ações voltadas para a cena.

Maletta contribui inclusive para um questionamento surgido também em minhas experiências docentes: os sentimentos de vergonha e medo de se experimentar práticas artísticas criadoras. Em seus exercícios, Maletta defende que a

a combinação de ações provoca o contato com múltiplas informações que, por sua vez, ajudam a provocar um desbloqueio emocional, neutralizando o efeito de possíveis constrangimentos e traumas relacionados à expressão artística, visto que não há tempo para se preocupar com as dificuldades específicas (MALETTA, 2005, p. 158).

Pelo fato de ser músico e matemático para além de artista do Teatro, muitas das atividades propostas por Ernani nessa sistematização de exercícios pautam-se na interação cênico-musical e num pensamento lógico matricial da arte Música. Em suas palavras,

cabe destacar uma estratégia pedagógica por mim desenvolvida: uma notação musical especificamente criada para o trabalho com os parâmetros rítmicos com atores, em que utilizo formas geométricas, cores e medidas, numa combinação de discursos plástico, matemático e musical para o aprendizado da leitura e da escrita rítmicas a serviço da cena teatral (MALETTA, 2016, p. 364).

Essa apropriação de princípios ditos “musicais” como estratégia pedagógica no ensino teatral me interessa no âmbito desta pesquisa de conclusão de curso. Afinal, a partir do contato com o Ernani, pude conhecer várias linhas de pesquisa que enxergam a musicalidade como um possível mecanismo estruturador, inclusive do fenômeno teatral. Essas perspectivas dialogam com as minhas reflexões sobre o *criar* como ação de formar, organizar e estruturar.

Jacob Bronowski atenta-se para uma característica interessante da arte Música. Em suas palavras, “a geometria da música, a estrutura da música, refletem elementos estruturais profundos da maneira como o mundo se articula. A palavra que retiro da discussão da música é ‘estrutura’”(BRONOWSKI, 1983, p. 120).

A pesquisadora Lia Tomás, em sua tese de doutorado intitulada Ouvir o Lógos: Música e Filosofia, também tece um estudo aprofundado sobre as origens do pensamento musical e seu caráter “cognitivo que possibilita um constructo lógico do mundo”, isto é, de “organização gramatical de uma linguagem” (TOMÁS, 2002, p. 111). A partir da origem da palavra música e do conceito grego de *mousiké*, que se associa aos grandes conceitos de *lógos* e *cosmos* na filosofia grega, Lia investiga essa compreensão musical a partir de uma visão harmonizadora do mundo e do pensamento, e não apenas dos sons (TOMÁS, 2002).

A pesquisadora da cena Jacyan Castilho (2008), por sua vez, procura associar várias dessas características organizadoras intrínsecas ao fenômeno musical à prática teatral. Ela levanta a hipótese norteadora de que o *ritmo* é ferramenta de produção de sentido e condição de significante e signo na constituição da obra teatral, além de levantar argumentos de que a linguagem artística é, em si, essencialmente musical em seu sentido ampliado. Em sua tese, descreve, por exemplo, a utilização de conceitos ditos musicais - como ritmo, dinâmica, *timing*, duração, intensidade - na pedagogia de vários encenadores como prática auxiliadora dos processos criativos (CASTILHO, 2008).

Dessa forma, a aproximação com Maletta me proporcionou oportunidades de investigar as contribuições do estudo da musicalidade para o fenômeno cênico e também para



a Pedagogia do Teatro. Dentro desta pesquisa, posso elencar o fator estruturante da musicalidade como base para exercícios de compreensão rítmica e temporal para cena, tornando-se estratégia didática para se pensar composições à luz da atuação polifônica de Maletta.

Outra proposta de Maletta constantemente difundida em suas aulas é a ideia da “invenção do desejo” para motivar determinada atuação. Atores em formação muitas vezes encontram dificuldade em se identificar com suas personagens para, então, interpretá-las de modo verossímil. Maletta propõe que essa intenção interpretativa de dar vida à *persona* seja então inventada, já que, até então, ainda não existe. Essa proposta se associa ao ditado popular “fingir até conseguir”, que, aplicado na prática cênica, instiga o desenvolvimento de artifícios corporais para passar a ideia de que aquela atuação já é “perfeita”, embora seja da consciência do ator ou da atriz suas fragilidades no processo.

Segundo Maletta,

essa é a chave principal para a entrada no ofício da atuação: a invenção do desejo de manifestar uma voz, que mesmo não sendo real para o atuante, deve parecer real para os interlocutores que o observam. Vejamos como é possível exercitar essa atitude. Respondo a essa pergunta propondo a invenção do desejo de produzir determinado sentido no interlocutor. Trata-se de se disponibilizar para o desejo, isto é, criar imagens mentais que se adequem às emoções e aos sentidos que se quer produzir, e deixar que o corpo reaja, por si, a essas imagens. Por que o corpo reagirá às imagens? Porque buscará a sincronia, a coerência, a afinação com o estado mental/emocional criado (MALETTA, 2021, p. 33).

A ideia de se “inventar o desejo de ser” ou “fingir até se tornar” do professor Ernani contribui às minhas reflexões sobre o criar, ao ampliar a discussão sobre a postura criadora como pedagogia no âmbito teatral. Considero interessante que a inventividade na atuação não exige que os atuantes criem “do nada”. Muito pelo contrário, a proposta da invenção do desejo parte da exploração de técnicas corporais como estratégias que predisõem a criação da *persona* desejada.

Com o mesmo objetivo de assumir, mesmo de forma inicialmente simulada, um estado de disponibilidade corporal para uma determinada atividade – que inclui sentir-se competente, seguro, interessado, adequado etc. –, desde o início da minha carreira artística, uso um aforismo que criei e que, de alguma forma, me identifica: cara boa e brilho no olho, mesmo que sejam inventados. (...) Antes de qualquer elaboração, seja de som ou movimento, devemos usar a imaginação para disponibilizar o corpo para um estado de desejo de se manifestar e produzir determinado sentido nos possíveis interlocutores (MALETTA, 2021, p. 37).

Sobre a invenção do desejo, cabe ressaltar também a personalidade de professor de Ernani. Ele costuma repetir um aforismo em suas aulas: “cara boa e brilho no olho”, como uma forma de instigar a vontade e a disponibilidade para a feitura das atividades propostas. Ernani

também tem uma postura cativante e que explora muito a comicidade em sua didática, o que contribui para a construção de uma ambientação leve, descontraída e, assim, convidativa.

O que pretendo frisar, aqui, das inúmeras contribuições artísticas do professor Ernani à minha trajetória na graduação, é o seu caráter pedagógico. Ele demonstra sempre uma preocupação com o *como fazer*, *como promover*, *como propiciar*. Associo essa característica à noção de *criar como forma* desta pesquisa, isto é, à ideia de composição e de organização de ideias para que a energia criativa possa fluir em sua completude. A noção de musicalidade, referente a uma lógica estruturadora (a partir da percepção rítmica, por exemplo), surge aqui como auxiliadora na proposição de exercícios “compositores”.

Sob outra perspectiva artístico-educacional, tive a oportunidade de conhecer, também da graduação, uma abordagem para ensino de Artes que valoriza, por outro lado, o conteúdo criativo a ser investigado em aulas de Teatro.

### *Reconhecendo performatividades na juventude: a Abordagem Espiral de Marina Marcondes Machado*

Durante meu percurso na graduação, sempre ouvi falar de Marina Marcondes Machado. A partir da oportunidade de estar inscrita em suas disciplinas, dentro da área de Dramaturgia e da Licenciatura, pude finalmente ter contato com sua produção acadêmica e artística, já no final do curso. Ela compreende o ensino de artes para infâncias a partir de uma visão fenomenológica<sup>14</sup>, corrente filosófica baseada nos estudos do filósofo francês Maurice Merleau Ponty, o que redirecionou minhas perspectivas sobre ensino de Teatro.

Marina defende a *Arte como lugar para habitar*. Contestando a noção de Arte como linguagem, tradicionalmente difundida no campo pedagógico, contraria a visão de que Arte deve servir como ferramenta ou suporte para outras áreas do conhecimento. Ao propor o *habitar* como verbo regente, Machado desvincula o artístico da noção de “meio para um fim”, sendo ela fim em si mesma.

O músico Stephen Nachmanovitch, em seu livro *Ser Criativo*, reflete sobre essa diferença de perspectivas artísticas.

No mundo ocidental, praticar significa adquirir técnica. Essa noção está relacionada com a ética do trabalho, que nos ensina a suportar a luta ou o aborrecimento hoje em troca de recompensas futuras. No mundo oriental, ao

---

<sup>14</sup> A fenomenologia é um movimento filosófico que concebe a percepção como base de compreensão do mundo por um sujeito.

contrário, praticar é criar a pessoa, ou melhor, revelar ou tornar real a pessoa que já existe. Não se trata da prática para algum fim, mas da prática que é um fim em si mesma (NACHMANOVITCH, 1993, p. 70).

Em sua primeira pesquisa de pós-doutorado, Marina Marcondes Machado desenvolve a noção de que *a criança é performer* (MACHADO, 2010). À luz da fenomenologia, defende a perspectiva da criança pequena como protagonista de si em relação com os outros e no mundo compartilhado quando realiza gestos cotidianos tipicamente infantis, o que Marina considera como atos performativos. Seriam eles: a maneira de apontar para objetos, de coçar a cabeça, de pegar um brinquedo, de olhar para o outro, de sair correndo, de movimentar o corpo ao ouvir uma música, dentre inúmeras outras ações conhecidas por adultos.

Em suas palavras,

O mais autêntico protagonismo das crianças pequenas pode ser visto como ato performático: dizeres intensos pelo corpo, no corpo, são atos exercidos em cada uma das linguagens da primeira infância, tal como a cultura adulta propõe: brincar, desenhar, dançar, criar narrativas próprias, cantar. Mesmo as crianças que não frequentam creches ou escolas de educação infantil vivem cotidianidade perante a apresentação ao mundo que os adultos e tantos outros lhe fazem (MACHADO, 2010, p. 131).

De acordo com a autora, “A criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentificam algo de si, dos pais, da cultura ao redor e também algo por vir” (MACHADO, 2010, p.123). Também poderia associar esse pensamento às proposições de Freire, que enxerga o educando como reflexo de sua própria vida, o que pode ser utilizado em prol de seu processo de aprendizagem.

O conceito de *performance* se origina no inglês, *to perform*, e significa, basicamente, “apresentar-se”. Essa concepção pode representar tanto uma linguagem artística, como teatro, dança, música - exemplo: *neste momento haverá uma performance no gramado da Escola de Belas Artes*, como também o ato de se apresentar em qualquer situação - exemplo: *a performance de Clara no palco foi avaliada*.

A noção de performatividade defendida por Marina ao propor que *a criança é performer* parte da cotidianidade da criança como repertório intrínseco de manifestações performáticas, no sentido cênico do apresentar-se ao mundo. Não somente na ação ativa de performar, mas também na função de assistir às *performances* da vida. Quem já teve a oportunidade de conviver com crianças pequenas, já presenciou a curiosidade e a atenção que crianças manifestam, além da habilidade de se interessarem pelos estímulos do mundo, que são, em sua maioria, grande novidade à compreensão jovem do infante. “A criança pequena é excelente espectadora (...), ela é potencial e maravilhosamente passível de mergulhar no que

se passa diante dela, e compreender, à sua maneira, a apresentação do mundo que lhe é dada a compartilhar” (MACHADO, 2010, p. 126).

Essa visão do ser-criança como mergulhada em artisticidades, conceito que se refere à potencialidade ou à essência artística, se relaciona a uma visão contemporânea de Arte e, conseqüentemente, do teatro considerado pós-dramático. Marina se propõe, em suas pesquisas, a imaginar “como seria o currículo em artes na chave contemporânea, onde mergulharemos em hibridismos - momento marcante onde as fronteiras entre as possibilidades artísticas se fragilizaram” (MACHADO, 2020, p. 360). Em seu texto, apresenta que

O teatro nomeado pós-dramático tem raiz em um tipo de teatro cuja dramaturgia apresenta uma frágil fronteira entre o teatro, dança, poesia, literatura e a arte da contação de histórias. (...) Hoje, a cena contemporânea não faz distinção entre o teatro e a dança, entre encenações teatrais e contação de histórias e leituras dramáticas, entre teatro e performance. (...) O espectador encontra-se mais livre para interpretar, a seu modo, tudo o que vive durante um ato performático. Portanto, essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro - são as linguagens híbridas (MACHADO, 2010, p. 118).

Marina identifica na criança pequena um modo de ser e fazer artístico contemporâneo. Daí a compreensão de que a criança é *performer* - a partir de sua natureza repleta de ações híbridas e presentificadas em si mesmas. “A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas” (2010, p. 118). Essa constatação se associa

àquilo que Merleau-Ponty demarcou como o tempo-espaço da criança pequena em seus Cursos na Sorbonne, pois ela é polimorfa e seu ser-no-mundo nos mostra um corpo total; desenhar, falar, movimentar-se, cantar, gritar, calar são formas de existir – e não atividades curriculares a executar (MACHADO, 2020, p. 361).

Entender a infância como polimorfa é “compreender a inteligência da criança pequena como inteligência vivida no corpo, cuja capacidade plástica a possibilita concentrar-se simultaneamente em diferentes ações” (MACHADO, 2020, p. 352).

A partir dessas compreensões, Marina traz para o campo da arte-educação uma perspectiva contemporânea de ensino de Teatro em escolas. Ao idealizar o que viria a se tornar sua Abordagem Espiral para ensino de Arte, pensa em

algo que une forma-conteúdo e que leva à mistura e bagunça dos campos fronteiros entre a dança e o teatro, as artes visuais e a performance, possibilitando cenários repletos de teatralidades e propositivas cênicas dentro de instalações; teatro fora do teatro, dança em qualquer corpo, música como paisagem sonora, silêncio e vazio, enfim, um fértil campo híbrido que,

se bem explorado, levará a todos na direção de experiências estéticas das mais significativas, contextualizadas no que se diz contemporâneo (MACHADO, 2020, p. 366).

Segundo a autora, são necessários olhares abertos a essa nova maneira de enxergar o ensino artístico.

Quem quiser percorrer a espiral precisará cultivar um tipo de desprendimento dos conteúdos a serem ensinados de forma racionalista e linear, para saltar e mergulhar no risco do desconhecido, a partir de materiais cênicos, plásticos, sonoros, corpóreos, bem como conceituais e brincantes! (MACHADO. 2020, p.367).

Para isso, Marina recorre à reflexão sobre o papel do professor de Teatro/Artes nas escolas como “adultos na sintonia do brincar e do imaginar, capacidades humanas que criam entradas e saídas para os labirintos e conflitos do enfrentamento de si, do outro e do mundo” - um professor-performer! (2020, p. 368).

Isso se associa àquela reflexão anterior que fiz sobre estratégias pedagógicas para fomentar a experimentação e a sensibilização artística em ambientes escolares. Nas palavras de Marina,

Quanto mais rico o “menu” de degustações do mundo, quando mais diversidade de experiências propiciadas pelo adulto para a criança pequena, mais repertório ela coleciona, para usufruir e reinventar o mundo. Ser performativo é também reorganizar os dados de sua própria experiência” (...) “A criança é performer - e o adulto, participante disso e leitor de sua criação e subjetividade em jogo” (2010, p. 127).

Sobre o papel do professor como responsável por proporcionar este ambiente, cabe ressaltar a atuação de Marina em suas aulas na graduação. Sempre criativa quanto à espacialização da sala (configurando as cadeiras de modo circular e com os nomes dos alunos escritos num papel embaixo dos assentos); à apresentação inovadora dos conteúdos estudados (por meio de imagens em banners, livros-físicos, fotos, porta-retratos, diários pessoais de estudo e outros objetos pessoais que se relacionam com a temática da aula, seus brinquedos usados na lida com crianças, etc); e também quanto às representações performáticas em plena aula como modo de exemplificar algum assunto (dizendo pensamentos poéticos e filosóficos, deitando no chão, saindo da sala, correndo pelo espaço, etc).

A partir disso tudo, Marina propõe a Abordagem Espiral defendendo o ensino de Arte a partir de uma perspectiva contemporânea, performativa e híbrida. A partir do que considera âmbitos artísticos - teatralidades, corporalidades, musicalidades e espacialidades, sugere o professor “adulto como performer apresentador do mundo criativo em sua corporalidade, linguisticidade e interações com o outro, pode conduzir a vida da criança pequena para um interessante rumo de performances” (2010, p. 127).

Luiz Carlos Garrocho, pesquisador das artes do corpo e da educação estética com crianças, afirma que “A matéria do teatro é a imagem, a voz, o corpo, o espaço e o tempo. A criança precisa ter contato com tudo isso. (...) O teatro é uma dramaturgia de sons e imagens, de tempo e espaço, de ações poéticas (GARROCHO, 2008 apud MACHADO, 2010, p. 121). Marina defende, então, o artístico como intrínseco ao mundo infantil, mas também o seu desenvolvimento a partir de uma arte-educação potencializadora.

A partir das proposições de Marina, começo a considerar a possibilidade de observar as relações infantis, suas performatividades e relações com as artisticidades como algo a ser entretido também com o ensino de Teatro para jovens-adultos, foco do meu interesse até o momento. Afinal, a criança performa

tal como propõem os performers de diversas linguagens artísticas. Surge assim a seguinte indagação: seria a criança passível de imitar a arte performática ou é o artista que busca o modo de ser e estar da criança e brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca? (MACHADO, 2010, p. 122).

Com base nesse levantamento, considero a compreensão de Marina sobre o ensino de Arte para infâncias como um valioso referencial pedagógico para se pensar o conteúdo artístico em aulas de Teatro. Suas contribuições me despertam para uma visão contemporânea de estímulo às performatividades do cotidiano e da possível aproximação do adulto performer ao ser-criança, ampliando meu leque de possibilidades pedagógicas para minhas futuras atuações docentes. Começo a vislumbrar as possibilidades criativas de assumir uma postura de professora-*performer* como forma de despertar a ludicidade e a sensibilidade em meus alunos, assim como as potencialidades de instigar o ser-*performer*-artista nos estudantes.

## **Florescer - Por onde vou?**

*Mapeando poéticas à luz das proposições do professor Vinícius Lirio*

*A prática, sempre pedagógica, é  
compreendida como o exercício da teoria*

Cássio E. Viana Hissa

Ao longo do processo de coleta de referências e da dissertação dos argumentos neste estudo, senti a necessidade de organizar visualmente as ideias que vinham nascendo, de modo a facilitar a compreensão do raciocínio em elaboração. Metalinguisticamente, assim como o

tema dessa pesquisa, surgiu a demanda de *criar* - de dar forma, de representar meus pontos de vista, mas, dessa vez, por uma simbologia visual.

Desde criança, principalmente na escola, tenho o costume de criar organogramas para estruturar ideias: composições gráficas em que há várias associações entre setas interligando palavras-chave, de modo a organizar um raciocínio lógico. Nas disciplinas de estágio com o professor Vinícius Lírio, aprendi que a elaboração de mapas mentais, também cultivada por ele em suas investigações acadêmicas, pode se associar às metodologias de pesquisa *cartográfica* e *etnográfica* e que revela toda uma forma de se conceber pesquisas acadêmicas envolvendo a noção de processos de... criação!

Em seu livro *Criar, Performar, Cartografar* (2020), LÍRIO parte de um questionamento sobre as dificuldades de se conceber perspectivas metodológicas criativas que abarcassem todo o potencial processual artístico-pedagógico do acompanhamento dos estagiários em Teatro da UFMG em seus respectivos campos escolares de atuação (2020, p. 57). Por isso, lança-se à provocação: “Como encontrar uma abordagem metodológica que fosse, ao mesmo tempo, criação, sistematização e uma escritura, uma memória em processo, em movimento?” (LÍRIO, 2020, p. 58).

A palavra poética tem origem no grego *poiésis*: ação de criar. Lírio entende *poética* como uma proposição artístico-pedagógica autoral tendo em vista sua noção de que processos criativos são sempre pedagógicos e vice-versa, como dito anteriormente. Vinícius propõe o que denomina por

cartografia de poéticas: mapeamentos de processos criativos que são desenvolvidos enquanto estes ocorrem, em movimento, dinâmica e interações diversas, reconhecendo fluxos, rupturas e nós - como entrelaçamento de vetores, suas articulações, de um lado, e a gente, sujeitos de tais universos, de outro - a partir de provocações (auto)etnográficas (LÍRIO, 2020, p. 59).

Ao propor esse novo modo de, ao mesmo tempo, projetar, criar, acompanhar e transformar um processo artístico-pedagógico, Lírio baseia-se na noção de *formatividade* proposta pelo filósofo Luigi Pareyson (1997), citada neste estudo anteriormente. Também se orienta a partir da visão de *cartografia* e de *mapa* de Deleuze e Guattari (2000) e também na perspectiva de *etnografia* proposta por Marli André (1995).

O *mapa* para Deleuze e Guattari “é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (DELEUZE, GUATTARI, 2000 apud LÍRIO, p. 60). Já *etnografia* seria a “tentativa de descrição da cultura” (ANDRÉ, 1995, apud Lírio, 2020, p. 63) e a ação de “colocar uma lente de aumento

na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia” (ANDRÉ, 1995, apud LÍRIO, 2020, p. 64).

Partindo então da concepção de *cartografia de poética* de Vinícius Lírio, proponho um Mapa Autoral a partir do que venho, em processo, compreendendo como *Cultivando o Criar* em minhas inquietações artístico-pedagógicas. Adianto que, sob à luz do conceito de *cartografia* e de *formatividade*, este mapa sofreu constantes modificações durante o estudo, assim como continuará sofrendo a partir de minhas pesquisas futuras.

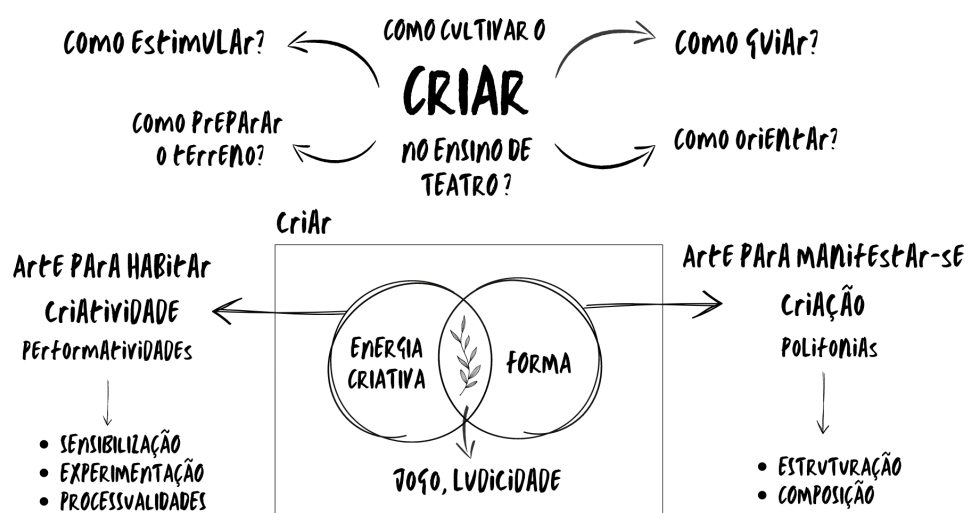


Figura 9 - Mapa Autoral: Cultivando o Criar

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, do levantamento de conceituações para “criar” até a visita aos aprendizados sobre processos criativos em minha experiência teatral na graduação, venho elaborando minha concepção sobre a *criação* como ação que cultiva o equilíbrio entre *energia criativa* e *prática criadora* num processo simbólico de dar forma a ideias e conteúdos. Por isso, considero, em minha cartografia, “energia criativa” e “forma” como conjuntos paralelos dentro de um universo maior: *criar*. Ao se conectarem, promovem literalmente o processo de “dar forma à energia criativa”.

Por *energia criativa*, entendo por toda uma concepção dionisíaca<sup>15</sup> do que se associa à criatividade: diversidade de ideias, *brainstorms*, pulsão de memórias e referências gerados a partir de experiências e estímulos. A ela, associei o que, ao longo deste trabalho, apontei como sensibilização, experimentação e processualidades. Por *forma*, considero a visão

<sup>15</sup> Dionísio, ou Baco, na mitologia grega, é o deus do vinho e da farra e, simbolicamente, representa a alegria, a festa, o teatro, a luxúria.



apolínea<sup>16</sup>: o contorno, a margem, o direcionamento gerado a partir da composicionalidade, o que coletei como a criação propriamente dita, além de noções como estrutura e composição.

Associando o Mapa ao estudo, posso dizer que, na minha visão, as contribuições de Ernani Maletta tendem a se associar à forma, à organização, à composição. Isso não quer dizer, de maneira alguma, que suas contribuições não tenham conteúdo criativo (muito pelo contrário, pois toda a sua pedagogia é extremamente criativa e inspiradora). O que quero dizer é que suas propostas se comprometem à forma de fazer, à forma de ensinar, à forma de se pensar, à forma de se compor, uma vez que assume um compromisso com a acessibilidade das pessoas em poderem se expressar livremente a partir da cena e da música. As propostas de Marina, também sob as minhas impressões, tendem a investir mais na ideia do fluxo criativo do sujeito aprendiz: despertar suas performatividades, instigar suas memórias e buscar a corporificação de suas teatralidades. Também não quero dizer que sua pedagogia não trabalha com a forma, uma vez que, sim, também propõe brilhantemente toda uma abordagem educativa à luz da contemporaneidade. No entanto, estou investigando a noção de foco pedagógico por uma questão simplesmente de organização pessoal.

As proposições de Eugênio Tadeu, ao abordar o lúdico como estratégia didática, ao mesmo tempo estimulam a criatividade, direcionam às regras dentro do que estabelece como *jogo*. Por isso, considero a noção de ludicidade e jogo como interseção entre forma e energia.

É muito importante frisar que todas essas palavras-chave levantadas estão inclusas dentro do conjunto maior intitulado CRIAR. Por mais que refiram-se a processos aparentemente antagônicos, não passam de movimentos e caminhos complementares que, juntos, possibilitam a compreensão do processo do *criar*.

## **Frutificar - Como posso contribuir?**

Projeto de Poética e Sequência de Criação - Para experimentar ser-artista

*De que serve a liberdade  
Quando os livres têm que viver entre os não-livres?  
Em vez de serdes só livres, esforçai-vos  
Por criar uma situação que a todos liberte  
Faça supérfluo!*

Brecht

---

<sup>16</sup> Apolo, também para os gregos, é o deus do Sol, da forma e da ordem.

À luz das ideias do professor Vinícius Lírio, proponho agora um Projeto de Poética para atuação em sala de aula. A partir de um contexto artístico-pedagógico, apresento uma proposição autoral a ser pensada e desenvolvida em forma de plano de criações, aulas e/ou projetos de ensino.

Minha poética, denominada Cultivando o Criar, visa primeiramente conceber um projeto pedagógico que organiza princípios, objetivos e processos para uma atuação artística criativa na escola e, em segundo lugar, reúne exercícios e atividades nas Artes da Cena para proporcionar a criação artística, de modo processual. Pensei essa proposta para atuação docente principalmente em escolas regulares de ensino, na disciplina Artes/Teatro, com jovens do Ensino Médio ou jovens-adultos na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A ideia é possibilitar a estudantes não-atores a experimentação do que é “ser artista”, a partir de práticas sensibilizadoras à ideia da representação simbólica, da metáfora e da criação artística. Unindo os aprendizados desenvolvidos neste estudo, busco proporcionar situações lúdicas e também performáticas como vivência de experiências criativas a partir de um direcionamento formal: jogos, estruturações verbais e bricolagens.

Visto que a fase da adolescência é marcada por inseguranças, principalmente em relação ao próprio corpo, gostaria de trilhar um caminho pedagógico que fosse convidativo a partir de linguagens em que os estudantes possivelmente se sintam confortáveis: mídias sociais, vídeos, revistas, livros, verbalização escrita, jogos. Somente ao final proponho atividades com mais exploração corporal. Afinal, para uma sequência de oito aulas iniciais, senti-me sob a responsabilidade de agir processualmente.

### **PROJETO DE POÉTICA - CULTIVANDO O CRIAR**

<b>TEMA:</b> Para experimentar ser-artista.
<b>DURAÇÃO:</b> 2 meses (1 bimestre escolar) - 1 aula/semana, totalizando 8 horas-aula.
<b>OBJETIVOS</b>
<b>Objetivo Geral:</b> Desenvolver percepções sobre artisticidades a partir da experimentação de práticas criativas e de estimulações artísticas diversas.
<b>Objetivos Específicos:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Refletir e reconhecer conceitos de <i>Arte e metáfora</i>.</li> </ul>

- Experienciar atividades de sensibilização criativa.
- Desenvolver familiaridade com a criação artística e poética de forma lúdica.
- Criar exercícios cênicos a partir da noção de artisticidades.

**Saberes e Fazer<sup>17</sup>:**

- Sensibilização poética.
- Apuramento da percepção artística.
- Reflexão sobre conceitos de *Arte, metáfora e artisticidade*.
- Reconhecimento do fazer artístico em obras e manifestações de arte.
- Compreensão da criação artística a partir de roteiros e processos.

**Agenciamentos de saberes e fazeres:**

- Exposição e compartilhamento de obras e manifestações artísticas por meio de textos, vídeos, músicas, imagens e performances ao vivo.
- Debates, reflexões e compartilhamentos teórico-práticos sobre conceitos de Arte metáfora e sua presença no cotidiano estudantil.
- Criação de mural coletivo cartográfico para visualização de referências poéticas coletadas processualmente pelos estudantes.
- Criação de narrativas e estruturação de poemas coletivos.
- Abordagem com jogos rítmicos e cênico-musicais para sensibilização lúdica e criativa.
- Abordagem com jogos populares.

**CONTEÚDOS:**

- Apreciação e interpretação de textos artísticos diversos
- Composição visual e bricolagem
- Narratividades e introdução à dramaturgia
- Jogos rítmico-musicais
- Expressão corporal e introdução à composição cênica

---

<sup>17</sup> Por “saberes e fazeres”, entende-se pelas disponibilidades e capacidades a serem desenvolvidas e estimuladas nos estudantes

**POÉTICA:** Sistematização e ritualização da prática criativa de forma lúdica, didática e processual. O “criar” como gesto de expressividade a partir do estímulo à experimentação do artístico e como corporificação do conceito de *Arte*.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### AULA 1

**Tema:** O que é Arte?

**Objetivos:** Discutir sobre o conceito de Arte a partir da apreciação de estímulos visuais e auditivos.

**Recursos:** Projetor, computador, lousa, quadro de cortiça<sup>18</sup>, tachinhas.

**Sensibilização:** Apresentar, por meio da projeção de imagens e vídeos, referências clássicas, modernas e contemporâneas de obras de arte ao longo da história, incluindo Teatro, Artes Visuais, Dança e Música. Organizar uma seleção diversa de obras que descrevam tanto uma concepção tradicional de Arte (quadros e pinturas renascentistas, por exemplo, no campo das Artes Visuais), quanto visões contemporâneas tais como performances cênicas, música dodecafônica, vídeo-dança, etc.

**Composição:** A partir do questionamento sobre “O que é Arte?”, escrito no quadro de lousa, orientar aos alunos que sugiram palavras e expressões depois de assistirem as projeções. Rascunhar, no próprio quadro, um mapa associando sugestões dos estudantes para relacionarem suas impressões sobre Arte. “O que essas obras têm em comum? Por que são consideradas obras de Arte? Vocês concordam que são obras de Arte? Como poderíamos conceituar Arte?”

**Diálogos:** Como finalização, sugerir que os alunos escrevam, em pequenos pedaços de papel colorido, em uma frase, como conceituariam Arte e que fixem no quadro de cortiça disponível na sala, como forma de inaugurar uma cartografia. Como “para-casa”, pedir que os estudantes pesquisem em seus próprios celulares, se tiverem, uma referência em vídeo, imagem ou texto seja, em seu ponto de vista, Arte ou obra artística.

### AULA 2

**Tema:** O que é Arte? (continuação)

**Objetivos:** Identificar e organizar princípios artísticos a partir de referências visuais (bricolagem)

**Recursos:** Projetor, computador, quadro de cortiça, tachinhas, revistas e tesouras.

<sup>18</sup> Parto do pressuposto de que é possível apropriar-me, enquanto professora de Artes, de um quadro de cortiça na sala de aula convencional.

**Sensibilização:** Apresentar, por meio do projetor, as referências trazidas pelos alunos nos celulares e dar continuidade ao debate: por que isso é considerado Arte? Vocês concordam, pessoal?”. Num segundo momento, disponibilizar diversas revistas antigas e atuais para que os alunos coletivamente visitem e identifiquem o que considerarem como referências artísticas.

**Composição:** Orientar aos alunos que recortem, com tesouras, as referências encontradas nas revistas. Em seguida, sugerir que preguem no quadro de cortiça os recortes juntamente às suas definições de Arte escritas nos papéis coloridos da última aula.

**Diálogos:** Como finalização, sugerir que os estudantes observem o quadro de referências e selecionem duas que mais lhe agradem e verbalizem, um por um, em voz alta, o porquê daquela escolha.

### AULA 3

**Tema:** Por onde começar a fazer Arte? A entrada na metáfora.

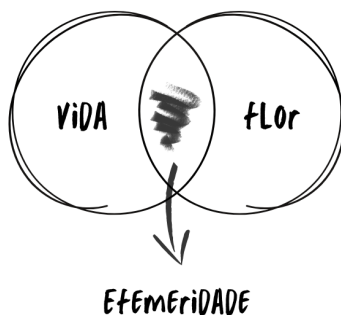
**Objetivos:** Compreender o conceito de metáfora e associá-lo a práticas artísticas por meio da poesia.

**Recursos:** Biblioteca, livros de poesia.

**Sensibilização:** Em roda, distribuir folhas de papel contendo poemas. A seleção prévia desses poemas deverá prezar pela utilização mais explícita das figuras de linguagem metáfora e comparação, conceitos que devem ser explicados à turma durante a atividade. A proposta é que cada aluno na roda leia o seu poema em voz alta e tente identificar, junto à turma, quais são fatores comparados na formação da metáfora. Enquanto isso, a professora desenha no quadro um sistema de conjuntos, como no Mapa Autoral desta monografia, para explicitar a interseção proveniente das comparações e que gera o sentido poético da frase.

#### IDENTIFICANDO METÁFORAS

EXEMPLO:



**Composição:** Sugerir que os estudantes visitem a biblioteca para folhear livros e

selecionar, dentro da sessão de poesia, um livro. Após a formalização do empréstimo, no retorno para a sala, os estudantes vão compartilhar com a turma qual livro escolheu. Como “para-casa”: selecionar um poema do livro que contenha passagens que eles consideram metafóricas, de acordo com a conversa em aula.

**Diálogos:** Como finalização, a proposta é que cada estudante desenhe, em pequena folha distribuída pela professora, seu próprio sistema de conjuntos (como exemplificado acima) para auxiliar na identificação de metáforas dos poemas lidos no livro em casa.

#### AULA 4

**Tema:** Experimentando ser-metafórico.

**Objetivos:** Brincar com a criação de metáforas a partir de jogos.

**Recursos:** Livros, tesouras, urnas.

**Sensibilização:** Convidar os alunos a ler, cada hora um, o poema escolhido como “para-casa” e compartilhar a sua composição no sistema de conjuntos. A professora vai sugerir que se coloque no quadro a proposta do aluno, para que toda a turma discuta junto a formação da metáfora. Após essa etapa, convidar os alunos a recortarem os sistemas de conjunto desenhados no caderno e a fixarem no mural de referências artísticas.

**Composição:** Numa proposta mais brincante, a professora disponibiliza duas urnas de pano contendo papezinhos. Na primeira urna, há nomes dos estudantes da sala. Na segunda, há diferentes nomes de objetos, animais, lugares, dentre outras coisas. A proposta é que cada estudante retire dois papéis, em cada urna e tente, em tom de brincadeira, formar uma frase metafórica relacionando ambas as ideias. Exemplo: **Maria** é a **porta** que abre a minha vida.

**Diálogos:** Como finalização, a proposta é abrir uma roda de conversa sobre metáforas. As perguntas-chave são: “para que usamos metáforas? Como isso pode estar relacionado com Arte?”

#### AULA 5

**Tema:** Performatividades e narrativas

**Objetivos:** Reconhecer aspectos metafóricos a partir de performatividades e experimentar a criação de narrativas.

**Recursos:** Aparelho de som, uma mala de viagem antiga (trazido pela professora).

**Sensibilização:** Disponibilizar a canção Metáfora, de Gilberto Gil e debater sobre o que os estudantes entendem sobre a letra. Após escrever no quadro os versos da canção “Pois ao poeta cabe fazer | Com que na lata venha a caber o incabível”, a professora propõe uma

ação performática: todos em roda, coloca a mala fechada no centro da sala. “O que vocês acham que tem dentro dessa mala? Roupas? Sapatos?” Após especulações, questiona: “Será que aqui cabem lembranças?” Ao abrir a mala, revela várias recordações de infância: fotos, lenços, papéis antigos, objetos caseiros, convidando os estudantes a propor significações para tais objetos.

**Composição:** A orientação é: escrevam, em papéis de carta distribuídos pela professora, o que você levaria em sua mala. “O que é importante pra você a ponto de não querer deixar para trás por onde for? Objetos? Fotos? Pessoas? Momentos? Lugares?” A proposta é que cada um compartilhe os escritos sobre os conteúdos de suas “malas” para a turma toda na aula seguinte.

**Diálogos:** Roda de conversa: “Como você compreende a frase “o poeta cabe fazer com que na lata venha a caber o incabível? Vamos fixar nossas “malas” no mural de referências?”

## AULA 6

**Tema:** Composições poéticas coletivas.

**Objetivos:** Experimentar a criação de versos a partir de jogos e da composição de palavras

**Recursos:** Lousa.

**Sensibilização:** Sugerir que a turma jogue a brincadeira “adedanha”. No jogo, os alunos expõem, à sua escolha, uma determinada quantidade de dedos à mostra. A partir da contagem desses dedos expostos, define-se uma letra. Exemplo: número 13, letra M do alfabeto. Após essa definição, a professora pergunta, enquanto escreve na lousa: quem sugere palavras com M? Maçã? Mãe? Memória? Medo? Após várias rodadas de letras distintas, monta-se, na lousa, outro repertório de palavras. Pode-se definir, anteriormente, temas para orientar a sugestão das palavras.

**Composição:** A proposta é: “Vamos montar coletivamente um poema com essas palavras? Quem aí viu palavras que rimam? Quem aí sugere uma frase com essas palavras?”

**Diálogos:** A partir da criação de um poema coletivo, propor uma reflexão final: “Como vocês pensam que os poetas escrevem seus poemas? Quais podem ser as referências de um poeta para escrever?”

## AULA 7

**Tema:** Criações musicais cantadas.

**Objetivos:** Experimentar princípios de criação de canções coletivamente

**Recursos:** Tambor/alfaia.

**Sensibilização:** Levando a turma para algum espaço aberto e amplo, como um pátio ou gramado, a professora propõe uma atividade de roda cantada. Ao determinar a pulsação no tambor, orienta os alunos a se movimentarem e a baterem palmas junto com o som. A professora canta uma pequena melodia com vogais e pede para os alunos repetirem. Exemplo: “oi, oi, oioioi!” E a turma repete. A professora cria uma variação: ei ei, eeeeeei! E a turma repete. Após algumas experimentações, que podem explorar um caráter cômico ou trágico como forma de descontração, pede a cada um da roda, ainda sob a pulsação do tambor, que proponha a sua própria melodia com vogais para todos repetirem, de forma sempre intuitiva.

**Composição:** Após a experimentação de possíveis melodias, a professora sugere que os alunos resgatem o poema criado em coletivo na última aula. Frase por frase, a professora sugere que, ainda dentro do ritmo do tambor e em roda, algum aluno tente cantarolar o primeiro verso criado. A turma repete até que a frase musical tenha sido memorizada. O objetivo é que, coletivamente, seja criada no mínimo uma estrofe musicada de modo que todos consigam cantar a criação coletiva.

**Diálogos:** Roda de conversa: “Como é o processo dos compositores de canções, em sua opinião?”

## AULA 8

**Tema:** Encenações corporais guiadas.

**Objetivos:** Experimentar princípios teatrais a partir da repetição

**Recursos:** -

**Sensibilização:** Iniciar com um jogo de mímica, dividindo a turma em dois grupos; os times têm de representar corporalmente, sem falar, filmes conhecidos para que o outro grupo acerte. Para isso, os grupos se reúnem e definem os filmes a serem representados. Algumas rodadas de experimentação.

**Composição:** Como proposta cênica, a professora sugere que os grupos repitam as encenações dos filmes. O comando é explorar a repetição das representações por vezes seguidas, de modo que a turma reconheça as gestualidades e as movimentações específicas que fazem com que quem assiste a representação identifique o filme, sob a direção cênica da professora. Abordar o princípio da repetição como forma de valorização da consciência corporal.

**Diálogos:** Roda de conversa: o que caracteriza uma encenação? O que faz de uma encenação teatral um fenômeno artístico?



## Colheita - Aonde quero ir?

### Considerações para novos plantios

*Vou ter que me preparar para o fim como para um entreato, do contrário, ficarei sempre recomeçando.*

Márcia Tiburi

Sempre me lembrarei de um comentário feito pelo professor Fernando Mencarelli, na disciplina de Improvisação Corporal II da graduação em Teatro: “o rio, para ser rio, requer fluxo, mas também margem, se não, vira pântano”. Também me recordo exatamente da seriedade com que o professor Arnaldo Alvarenga, na disciplina de Oficina e Domínio do Movimento, afirmou, citando seu mestre Klauss Vianna: “é na auto imposição dos limites que o artista encontra a sua liberdade”.



Figura 10 - Formando

Minha mãe conta que, na foto acima, nenhum adulto havia me colocado na bacia vazia. Ela diz que eu mesma havia entrado, sozinha, e começado a rir. Sempre me flagro pensando sobre o motivo desse divertimento.

A relação de equilíbrio entre forma e conteúdo me provoca uma curiosa inquietação. Talvez por se estender, para além do ofício do artista, às dualidades da vida: de um lado, o poder da ordem, de outro, a potência do caos. Apolo e Dionísio. Yin e Yang. Masculino e Feminino. Margem e fluxo. Criação e criatividade. Compreender o caráter complementar desses elementos aparentemente dicotômicos foi um dos principais aprendizados deste estudo. Para trilhar o caminho do criar, é necessária consciência sobre o que é formar, sobre o que é fluir, e também sobre fluir dentro da forma. Como um rio.

Formar requer disciplina e contorno. Para dar forma ao desejo de criar, é preciso estabelecer os objetivos e as regras, como num jogo, assim como os ritmos e os tempos numa música. É necessário saber conduzir, orientar, direcionar, sustentar. Fluir, por sua vez, requer sensibilidade e perceptividade. Para se permitir ao desejo de criar, é preciso mergulhar nas fontes da experiência e atrever-se a imaginar, como uma criança. É necessário saber sentir, escutar, olhar, tocar.

Criar este trabalho foi a própria metalinguagem. Ou, talvez, formatividade. Ao mesmo tempo que criei, pensei sobre a criação e refleti sobre como criar. No processo criativo, senti-me fruto de minha própria pesquisa: fui convidada à sensibilização, à experiência, à percepção, à entrada na metáfora e, por fim, à criação. Durante esse percurso, percebi a importância da verbalização escrita - uma forma de representação simbólica - para a memória, para a conexão e para a internalização dos aprendizados de minhas vivências infantis, como graduanda e como professora em formação.

O título “Cultivando o criar na experiência teatral escolar” diz respeito tanto ao meu desejo de experimentar práticas criadoras no ensino de Artes/Teatro em escolas quanto ao percurso criativo de minhas vivências na graduação em Teatro da UFMG. Vale ressaltar que a escolha pelo gerúndio do verbo *cultivando* não foi à toa. Outro grande aprendizado deste trabalho de conclusão de curso é a compreensão da noção de processo como equilíbrio entre tempo e ação, como qualquer cultivo.

Confesso que levantar as referências para este trabalho não foi fácil. A abrangência do tema criação e criatividade, que engloba várias áreas do conhecimento, abriu mais portas e janelas do que eu poderia imaginar, o que dificultou a seleção das bibliografias e a tentativa de conexão entre elas. A orientadora Marina me consola ao dizer que o Trabalho de Conclusão de Curso é uma experiência inicial com a pesquisa acadêmica. De qualquer forma, posso dizer que finalizo este ciclo mergulhada em insights, ideias, reverberações e anseios para pesquisas futuras.

Afinal, sinto que mapear percepções e concepções sobre o *criar* em ambientes artístico-pedagógicos exige, na verdade, um mergulho muito mais profundo. Instaurar ambientações convidativas à criação não depende somente do conteúdo formalizado proposto em sala de aula, mas também de toda uma relação com os espaços escolares, com as pessoas envolvidas no processo, com a postura do professor para/com os alunos, com a vivência pessoal dos estudantes, dentre outras tantas matizes pedagógicas.

Uma característica que brevemente cheguei a mapear em minha revisita aos professores da graduação é a personalidade dos docentes em situação de aula. Tadeu, Ernani e Marina, de uma forma ou de outra, assumem posturas performáticas, para usar o conceito investigado por Machado. Relacionam seus conteúdos didáticos ao seu próprio modo de ser-professor: brincantes, disponíveis, convidativos, instigados com a própria pesquisa, servindo inclusive, de exemplo. Só isso configura uma outra pesquisa!

Talvez por ainda não ter tido muitas experiências com o dia a dia de uma sala de aula em escolas, sinto dificuldade em encarar a busca e a análise de exercícios e atividades propriamente ditas. Durante este percurso de pesquisa, fui seduzida pelo caráter mais teórico e filosófico sobre o ato de criar. Gostaria de investigar em outras oportunidades, como um desafio pessoal e também profissional, possíveis especificidades didáticas de exercícios que promovem conexão e eficácia com um criar convidativo.

A noção de performatividade como modo de existência intrinsecamente infantil, defendida por Machado, também desperta em mim muito interesse. A meu ver, esse ser-*performer* poderia ser instigado também em jovens e adultos, como uma maneira de se cultivar um olhar performático - no sentido de artístico, presente, simbólico, sensível, poético - nas pessoas, independente de suas habilidades artísticas, como também defende Maletta. Gostaria de pesquisar mais aprofundadamente sobre essas ideias num Mestrado.

Como conclusão deste trabalho, fica o meu mais sincero desejo, enquanto futura professora de Artes/Teatro em escolas, que crianças, jovens e adultos tenham acesso à Arte, à poesia, ao mergulho nas experiências sensíveis, ao prazer da composição, à experiência de ser-artista.

Por enquanto, fico com a alegria e com o orgulho de finalizar essa pesquisa de conclusão de curso, juntamente à minha trajetória na Licenciatura. A sensação de completude é regozijante. Quem cria compreende o prazer e a satisfação que é *dar forma*. No meu caso, literalmente formar!

## Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. In: LÍRIO, Vinícius da Silva. *Criar, Performar, cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte*. Curitiba: Editora Appris, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº19. Rio de Janeiro: Anped, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>  
Último acesso em: 5 Dez. 2022.

BRONOWSKI, Jacob. *Arte e Conhecimento - ver, imaginar, criar*. Lisboa: Editora Edições 70, 1983.

BROUGÈRE, Gilles. “A criança e a cultura lúdica”. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. - *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. In: PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Práticas Lúdicas na formação vocal em teatro*. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

CAMUS, Albert. *O Aveso e o Direito*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2019.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. In: LÍRIO, Vinícius da Silva. *Criar, Performar, cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte*. Curitiba: Editora Appris, 2020.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. In: MACHADO, Marina Marcondes. *Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância. Currículo Sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 348-371, mai/ago. 2020.

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

GARROCHO, Luiz Carlos. “Exercício de liberdade”. In: MACHADO, Marina Marcondes. *A Criança é Performer. Educação & Realidade, [S. l.]*, v. 35, n. 2, 2010.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *Entrenotas: compreensões de pesquisa*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

JAPIASSU, Ricardo. *A linguagem teatral na escola: Pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas: Editora Papirus, 2007.

JAPIASSU, Ricardo. *Criatividade, criação e apreciação artísticas: a atividade criadora segundo Vygotsky*". In: VASCONCELOS, M.S. (org). *Criatividade: Psicologia, educação e conhecimento do novo*. São Paulo: Editora Moderna, 2001.

LÍRIO, Vinícius da Silva. *Cartografia de poéticas híbridas: entre rastros de encenações à margem*. Belo Horizonte: Editora Kma, 2019.

LÍRIO, Vinícius da Silva. *Criar, Performar, cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte*. Curitiba: Editora Appris, 2020.

MACHADO, Marina Marcondes. A Criança é Performer. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 5 dez. 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. Espiralidades: arte, vida e presença na pequena infância. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 348-371, mai/ago. 2020. Disponível em: <https://docplayer.com.br/201571119-Espiralidades-arte-vida-e-presenca-na-pequena-infancia.html> Último acesso em: 5 dez. 2022.

MACHADO, Marina Marcondes. Só rodapés - um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. *Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas*, 2(1). [S. l.], v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/RR-v2n1a2015-05> Último acesso em: 5 Dez. 2022.

MALETTA, Ernani de Castro. *A formação do ator para uma atuação polifônica: princípios e práticas*. Belo Horizonte, MG, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, 2005.

MALETTA, Ernani. *Atuação polifônica: princípios e práticas*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

MALETTA, Ernani. Voz: corpo em manifestação. *Discursos do corpo na arte/* Enéias Farias Tavares, Gisela Reis Biancalana, Mariane Magno (organizadores). Santa Maria: Editora da UFSM, 2021 1 e-book (v.3) : il.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas: Editora Papirus, 1997.

MUNIZ, Mariana de Lima. *Improvisação como espetáculo: processos de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser Criativo - o poder da imaginação na vida e na arte*. São Paulo: Summus, 1993.

OLIVEIRA, Jacyan Castilho de. *O ritmo musical da cena teatral: a dinâmica do espetáculo de teatro*. Salvador, BA, 2008. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, UFBA, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9610/1/JacyanPt1.pdf> Último acesso em: 5 Dez. 2022.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. In: LÍRIO, Vinícius da Silva. *Criar, Performar, cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte*. Curitiba: Editora Appris, 2020.

PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (organizadoras). *Processos criativos em educação musical - Tributo a Hans-Joachim Koellreutter. Coletânea Seminários de Educação Musical - Escola de Música da UFMG*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2015.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Brincar na adolescência: uma leitura no espaço escolar*. Belo Horizonte, MG, 2000. Dissertação - (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-85ZHLC/1/1000000337.pdf> Último acesso em: 5 Dez. 2022.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. *Práticas Lúdicas na formação vocal em teatro*. São Paulo: Editora Hucitec, 2015.

REIS, Maurício de Novais; ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*, v. 17, n. 202, 2018.

Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/41070/21945> Último acesso em: 5 Dez. 2022

ROGERS, Carl. *El proceso de convertirse en persona*. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjans. *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas: Editora Papirus, 1997.

SANTOS, Luana Tolentino dos. *Outra educação é possível; feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula*. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2018

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. In: MALETTA, Ernani de Castro. *A formação do ator para uma atuação polifônica: princípios e práticas*. Belo Horizonte, MG, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFMG, 2005.

TELLES, Narciso. *Pedagogia do Teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas: Editora Papirus, 2013.

TIBURI, Marcia. *Diálogo/dança / Marcia Tiburi e Thereza Rocha*. São Paulo: Editora Senac, 2012.

TOMÁS, Lia. *Ouvir o lógos: música e filosofia*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. In: PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia Furst (organizadoras). *Processos criativos em educação musical - Tributo a Hans-Joachim Koellreutter. Coletânea Seminários de Educação Musical - Escola de Música da UFMG*. Belo Horizonte: Escola de Música da UFMG, 2015.