

"PRECISA IR AÍ NA FRENTE NÃO, PROFESSORA?" - As múltiplas maneiras da docência acontecer

Julia Silva Guimarães Jota¹

Prof. Orientador: Vinícius da Silva Lírio²

Resumo: O presente trabalho busca analisar procedimentos e recursos desenvolvidos, em sala de aula, por meio da compreensão de um projeto poético e pedagógico com valor agregado, com ênfase nos processos de ensino e aprendizagem de Teatro. Os relatos apresentados são da minha experiência como estagiária, no âmbito das disciplinas de Análise da Prática e Estágio de Teatro III, em 2022, e de Análise da Prática e Estágio de Teatro IV, em 2023. Foi possível compreender que a construção e consolidação de um projeto poético e pedagógico para ter valor agregado deve considerar, de alguma forma, as subjetividades e heterogeneidades entre os alunos. Ademais, ficou também evidente a importância de desenvolver processos de ensino e aprendizagem horizontalizados, que permitam a escuta às problematizações e criações oferecidas e propostas pelos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Teatro; Experiência Estética; Projeto Poético.

Abstract: The present work seeks to analyze procedures and resources developed in the classroom, through the understanding of a poetic and pedagogical project with added value, with an emphasis on the teaching and learning processes of Theater. The reports presented are from my experience as an intern, within the scope of the Practice Analysis and Theater Internship III subjects, in 2022, and Practice Analysis and Theater Internship IV, in 2023. It was possible to understand that the construction and consolidation of a poetic and pedagogical project have added value, a poetic and pedagogical project must consider, in some way, the subjectivities and heterogeneities among students. Furthermore, the importance of developing horizontal teaching and learning processes, which allow listening to the problematizations and creations offered and proposed by students, was also evident. structure was also evident, which allows active listening to the problematizations and creations offered and proposed by students."

Keywords: Teaching Theater; Aesthetic Experience; Poetic Project.

¹ Graduanda em Teatro pela Escola de Belas Artes da UFMG (Licenciatura, 2024). Com experiência nas áreas de Teatro e produção cultural, atualmente está nos meses finais da bolsa de extensão (Proex) em Produção do Ars Nova - Coral da UFMG (abril 2023- atual).

² Professor Adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), atuando nos cursos de Licenciatura em Teatro, Pedagogia e no Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre).

Introdução

A escrita deste trabalho não começa agora, em 2024. Talvez a redação, sim, mas o nascimento, propriamente dito, acontece junto ao meu. A semente vem do dia em que li meu primeiro livro, assisti minha primeira peça de teatro, fui, pela primeira vez, ao circo, vi um filme, várias e várias vezes, até decorar todas as falas, vírgulas e pausas dos personagens. Assim, tudo que vai ser dito, esmiuçado, teorizado, relacionado e relatado, neste artigo, começou quando selei um combinado de ganhar um gibi, toda sexta-feira, e pedi para meu pai parar o carro sempre que houvesse uma “placa grande” na rua, para eu poder exercitar a junção de sílabas e a entonação de cada pontuação.

Há muitos lugares, momentos e pessoas que plantaram esse Trabalho de Conclusão de Curso. Eu, com o passar do tempo, reguei, cultivei, adubei, plantei, fiz crescer e assisti aos frutos acontecerem. Este trabalho é mais um dos frutos. Digo “mais um” porque, desde o embrião da minha vida artística, venho reconhecendo e colhendo os frutos da minha trajetória, sendo estes de diferentes tamanhos, importâncias, pesos, texturas, sabores e suculências - mas nenhum deixando de ser fruto.

Minha trajetória na arte, por sua vez, eu não sei dizer quando começou. Olhando para trás, tentando ver a trilha, não enxergo onde as pegadas começam, quando se cruzam com pegadas de parceiros de caminhada, quando piso mais forte, quando piso brando. Me parece que tudo depende do ponto de vista. Se um dia for necessário firmar data de quando decidi ser artista - se é que isso é coisa que se decida, ou seja, possível de datar - sem muito esforço me lembro do dia em que fechei negócio comigo mesma de que estudaria Teatro. Lembro minha idade, o dia da semana, onde estava, com quem estava, o que estava fazendo, mas não lembro exatamente o porquê esse martelo foi batido. Foi um estouro sutil e interno que, dez anos depois, me traz aqui.

Antes de me tornar aluna da Universidade Federal de Minas Gerais, mais especificamente do curso de Teatro com habilitação em Licenciatura, eu fui aluna de pessoas que passaram pela mesma universidade, curso e habilitação que acabei de passar. Entretanto, quando chegou a minha vez de entrar no curso, eu não tinha a mesma intenção de hoje, que é me formar licenciada em Teatro, mas, sim, a de ser

atriz, seguindo a trilha do bacharelado. Porém, essa "quase-certeza-absoluta" durou pouco tempo.

O mesmo estouro sutil interno, que havia acontecido anos atrás, aconteceu de novo. Dessa vez me trazendo a possibilidade da licenciatura, me fazendo olhar com mais cautela para quem já havia me guiado em sala de aula e, com igual ou mais delicado cuidado, para a Júlia aluna. Uma pergunta crucial se formava ali, a partir da minha decisão: quem gosto de ser enquanto Júlia aluna e quem pretendo ser enquanto Júlia professora?

Eu menti no parágrafo anterior, perdão. Não foi um estouro tão sutil assim, na verdade. Foi um movimento nada sutil e, para tornar tudo um pouco mais interessante, foi uma erupção pandêmica. Internamente uma pergunta soava constantemente: "O que me mantém aqui?", sendo "aqui" o curso que eu segui fazendo mês a mês, semestre a semestre.

Olhando para trás e visitando pela memória algumas aulas de teatro que tive, antes da universidade, eu me desinteressava e era impossível não me questionar, diante do meu desinteresse pelo meu próprio ofício, se eu de fato queria vir a ser praticante de tal ofício. Repetir o mesmo *modus operandi*. Explico: durante minha experiência pré-universitária, ficou gravada em mim a sensação de que, dentro de aulas de teatro, há um desejo de formar novos atores e atrizes - exclusivamente atores e atrizes.

Curiosamente, eu, formanda em teatro, não sou atriz, tanto por falta de interesse, quanto por falta de habilidade. Mas sigo sendo artista, bem como vários colegas que dividiram sala de aula comigo. Vários cenógrafos, figurinistas, iluminadores, dramaturgos, visagistas, diretores, contadores de história, pesquisadores e tantas outras funções que cabem na imensa, elástica e nada enrijecida área do teatro. Sorte a minha foi ter sido colocada em um ambiente que me ajudou a compreender como caber tudo isso em uma sala de aula só e só isso que falarei no decorrer da minha pesquisa.

Digo isso, pois esse trabalho tem como fio condutor a minha experiência como estagiária, no âmbito da disciplina de Análise da Prática e Estágio de Teatro IV, no Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais (IEMG), com recorte na turma 1º ano - turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Considerando esse contexto, proponho a problematização e a reflexão acerca dos procedimentos e recursos utiliza.

O Instituto de Educação de Minas Gerais, reconhecido como uma das mais tradicionais escolas públicas de Belo Horizonte, sendo a maior escola da rede estadual de Minas Gerais³, foi fundado em 1906, com o objetivo de ser escola-modelo e preparatório de magistério, apenas para mulheres. Mais tarde, se tornou a primeira instituição de ensino a oferecer cursos para alunos desde o primário até a faculdade⁴. Atualmente, a escola possui alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o curso regular, em duas modalidades.

O respeito aos ideais de universalização do ensino proposto pela Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG) e a democratização do atendimento dos estudantes de todas as classes sociais, todos os gêneros e todas as crenças configuram pilares da instituição (MINAS GERAIS, 2024).

Embora não seja o foco deste estudo, aqui, é importante mencionar que, no sentido amplo da análise que pretendo realizar, também compõe o meu escopo de investigação as atividades realizadas na Escola Municipal Aurélio Pires (EMAP), no âmbito da disciplina de Análise da Prática e Estágio de Teatro III, que ocorreram no segundo semestre de 2022, quando observei e cumpri regência nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, além da turma EJA. A experiência será melhor detalhada na parte deste trabalho intitulada **“O meu tá bom, professora?”: Poéticas como organismo vivos** deste trabalho, assim como as reflexões resultantes deste processo.

Dessa forma, é importante trazer algumas compreensões que darão base às análises e interpretações que serão realizadas, a começar pela dimensão do que entenderemos como aula, em sua essência. Utilizo, então, uma das contribuições de Deleuze (1989)⁵:

Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm que esperar. Obviamente, tem

³ Histórico disponível em <https://www.educacao.mg.gov.br>. Acessado em 07 de julho de 2024.

⁴ Histórico disponível em <http://culturadigital.atspace.com/edu/iemg.htm>. Acessado em 07 de julho de 2024.

⁵ Trecho de um conjunto de entrevistas intitulado “O abecedário de Gilles Deleuze.” Uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada em 1988 e 1989. Disponível em: <https://www.facebook.com/agoradoporvir/videos/o-que-%C3%A9-uma-aula-gilles-deleuze/868711853585473/>. Acesso em: 29 jun. 2024.

alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente.

Nesse sentido, o processo de criação de uma aula, isto é, o seu planejamento, condução e estímulo para transformação com os alunos, passa também pela premissa das construções que serão realizadas durante o processo, como defende bell hooks (2017), ao considerar o ato de ensinar como uma prática teatral, sendo um aspecto do trabalho apto a viabilizar espaços para mudanças, invenções e alterações espontâneas capazes de catalisar aspectos singulares de cada turma.

Nesse sentido, essa autora aponta que “[...] cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (hooks, 2017, p. 21).

Na esteira desse raciocínio, Lírio (2020) sugere ser essencial que os regentes da sala de aula figurem como sujeitos capazes de criar pontes e conexões com os presentes no contexto de aprendizagem. Isso, por sua vez, se daria “pelo vínculo com a realidade, aspecto a ser considerado nos espaços-tempos pedagógicos⁶ diversos, na criação, no sentido de romper com o dualismo convencionado entre arte/vida” (Lírio, 2020, p. 117).

Ainda segundo o autor, essa seria uma das dimensões de contextualização, presente na Abordagem Triangular de ensino de Arte - junto ao fazer/criar e apreciar/ler arte, apresentados por Ana Mae Barbosa (2007), que defende a necessidade de se desenvolver uma cultura apreciativa por meio do ensino da arte, de maneira a permitir a leitura crítica de imagens artísticas e do cotidiano, que vão desde obras de arte eruditas ou populares a propagandas governamentais, em vídeo, por exemplo. Segundo a educadora, este processo se daria por meio da “alfabetização visual”.

Dessa forma, considerando o contexto, se faz necessário refletir sobre os processos de aproximação dos estudantes ao ensino-aprendizagem de teatro,

⁶ Esta expressão, que será incorporada nas análises apresentadas neste trabalho, foi utilizada por Lírio (2020, p. 117) “para dar conta da sala de aula e/ou de outros lugares pedagógicos, como grupos (profissionais ou não), centros comunitários, ONGs, espaços compartilhados do cotidiano, culturais, entre outros múltiplos arranjos possíveis com esse viés.”.

levando em consideração suas características individuais, suas vivências e suas expectativas. Compreender como esse agrupamento de estudantes se relaciona com o teatro, quais são seus interesses e desafios, bem como identificar as melhores estratégias pedagógicas para estimular seu engajamento e aprendizado são questões essenciais a serem investigadas.

Para auxiliar nesta análise, trago a sistematização proposta por Lírío (2020), que nos convida a pensar a aula sob o prisma de cinco momentos principais, em uma estrutura horizontalizada, sendo estes: a sensibilização, a problematização, a criação (ou construção de saberes/fazeres), a socialização e, por fim, o registro⁷.

O autor aponta a sensibilização dos alunos como o movimento inicial desta dinâmica, que se preocupa em mobilizar os sujeitos, figurando como um conjunto de condutas e procedimentos que visam o contato inicial da turma com o conteúdo e/ou tema que será apresentado. Essencialmente, esta é uma dinâmica que busca estabelecer a aproximação com os estudantes, criando algum vínculo de proximidade, que podem se dar pelas práticas da apreciação/leitura, pelo fazer e/ou pelo contextualizar, ou ainda, de modo transversal por entre eles. Em seguida, para a problematização, são estruturadas maneiras de oferecer base sólida de subsídio teórico e prático para as etapas que virão na sequência - maneiras estas que auxiliam na reflexão sobre a primeira etapa da sequência.

Posteriormente, inicia-se a etapa de criação, quando se investe na prática de criar com os alunos, levando em conta o que foi abordado e iniciado anteriormente. Embora este seja o momento em que essa dimensão se manifesta de forma mais apropriada, Lírío (2020) aponta que ela pode também surgir em qualquer etapa da aula, desde que sejam respeitados os objetivos e as particularidades de cada fase.

A etapa de socialização surge em sequência, quando acontece a partilha do que foi criado, assim como sua discussão - o que é muito oportuno, inclusive, para criar conexões com os sujeitos presentes no contexto de aprendizagem. Nesse momento, o autor ressalta a importância da figura de mediador, para que os alunos tenham a oportunidade de aprofundar sua leitura do que criaram e do que foi criado

⁷ Lírío (2020) aponta que iniciou a consolidação desta proposta de pensar uma aula mais no contexto do Programa de Educação Integral, da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no qual atuou como professor de Teatro e, posteriormente, como articulador de projetos do programa, na Escola Estadual Ruy Barbosa, em Salvador (Bahia). Ademais, o autor aponta que foi apresentado a esta configuração do pensar pela mestra em Língua e Cultura e doutora em Educação, Laureci Ferreira da Silva - que, para além desses títulos e papéis, é também mãe do autor, com quem ele ainda discutia, refletia e atualizava o pensar/fazer das práticas pedagógicas.

por outros. Com isso, busca-se ultrapassar o nível do "gosto particular", provocando uma construção de narrativas mais profundas, críticas, bem articuladas e justificadas para sua experiência estética, tanto na própria criação, quanto na apreciação das obras de seus colegas.

Por fim, o último momento desta dinâmica é apresentado por meio da proposta de registro do que foi realizado, figurando como etapa que “sintetiza a experiência para aquele agrupamento e instaura um movimento (auto)avaliativo [...]” (Lírio, 2020, p. 134).

A importância deste estágio perpassa pelo fato de ser justamente o momento em que os alunos possam tomar consciência e criar suas narrativas quanto à sua própria experiência, com vistas ao que foi feito, visto, ouvido, sentido e aprendido (ou não). Para além disso, o autor aponta que o registro realizado por todos no grupo, incluindo pelos professores, torna-se um elemento essencial para o que seria o último vetor no plano de poética e na sequência de criação: a avaliação.

Com isso no horizonte e com essa pesquisa, é da minha vontade contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais no ensino do teatro, compartilhando alguns subsídios teóricos e práticos para educadores, gestores e demais profissionais envolvidos no campo da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, busco estimular a reflexão e a valorização do teatro como campo capaz de potencializar a aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos alunos em sua diversidade e singularidade, a partir do questionamento: como é possível tornar o processo de ensino–aprendizagem de Teatro alcançável e interessante dentro da sala de aula?

A escolha pelo desenvolvimento de um estudo que problematize e reflita sobre os procedimentos e recursos propostos em sala de aula, por meio da compreensão de um projeto poético e pedagógico com valor agregado para o agrupamento, com ênfase nos processos de aproximação dos estudantes ao ensino-aprendizagem teatro, é motivada por inquietações pessoais e também por questionamentos vindos de observações em sala de aula.

Durante meu percurso de formação em teatro me incomodava, muitas vezes, o fruto de um processo criativo ter, quase sempre, que ser um produto espetacular, mesmo o teatro sendo uma arte que precisa de habilidades artísticas múltiplas para acontecer em sua totalidade. Nesse contexto, trago uma das colocações traçadas pelo professor Vinícius Lírio (2020, p. 125), que pondera:

Aqui, surge um ponto sensível: por que resultado e não produto? O produto, em geral, está relacionado à forma e ao conteúdo, a um lugar ou objeto preestabelecido como meta daquele processo que, como venho sublinhando, deve priorizar a experiência estética dos sujeitos. Isso porque, se estamos em busca de algo que nos atravesse, que nos afete, do contato com o belo, é preciso reconhecer, como interpreta Pareyson (1997, p. 2), que ele “[...] não é o objeto, mas o resultado da arte, mesmo que este não se conforme à ideia tradicional de beleza”.

A partir do momento em que me coloco no lugar de docente, enxergo que essa é a percepção que muitos estudantes também têm do teatro: uma aula na qual terão suas imagens expostas e deverão sempre “apresentar” algum produto final. Ao começar a acompanhar a turma do primeiro ano do Ensino Médio - EJA, no Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais, como estagiária docente, entendi que o agrupamento lia o teatro apenas como um campo atrelado à interpretação, e, logo se sentiram intimidados a participar de maneira efetiva das aulas.

Percebi que os alunos compreendiam que o fazer teatral tinha a exposição de suas imagens como único plano a ser explorado durante as aulas, não entendendo o teatro enquanto um dispositivo multiplicador e potencializador de habilidades artísticas múltiplas. É interessante e importante salientar que, mesmo com um grau de inibição, muitos dos estudantes apresentavam vontade e interesse em dizer, opinar e participar da aula, desde que não precisassem, nas palavras deles, “ir aí na frente, né, professora?”.

Essas razões contemplam tanto o contexto de sala de aula quanto às necessidades específicas dos alunos do 1º ano do Ensino Médio- EJA do Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais (IEMG): eles queriam dizer, queriam usar do teatro para isso, mas sem se sentirem desconfortáveis.

No contexto da EJA do IEMG, os alunos representam um grupo heterogêneo com características e necessidades específicas. Esses estudantes trazem consigo diferentes trajetórias educacionais e experiências de vida, muitas vezes marcadas por interrupções na escolarização e desafios sociais e emocionais. Aproximar esses alunos do universo teatral, de uma maneira que não os intimide e que explore suas diversas potencialidades artísticas, pode ser um caminho promissor para envolvê-los no processo pedagógico, despertando seu interesse, fortalecendo sua autoestima e proporcionando uma experiência transformadora.

Diante disso, é fundamental refletir sobre os procedimentos e recursos utilizados em sala de aula, bem como sobre as estratégias pedagógicas adotadas

para aproximar esses estudantes no ensino-aprendizagem de teatro. A fim de promover uma educação abrangente e significativa, é necessário investigar quais abordagens e práticas pedagógicas são mais eficientes para envolver os alunos da EJA nesse campo do conhecimento, considerando suas vivências, interesses, dificuldades e potencialidades.

“O meu tá bom, professora?”: Poéticas como organismo vivos

Conforme já mencionado, para avançar na análise que proponho, acerca da minha experiência com a turma de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais (IEMG), é importante, antes, contextualizar a experiência que antecedeu esta vivência e as reflexões que elas suscitaram. Me refiro à realização do estágio docente na Escola Municipal Aurélio Pires (EMAP), realizado no segundo semestre de 2022, quando observei e cumpri regência nas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, além da turma EJA.

Localizada no bairro Liberdade, em Belo Horizonte, a EMAP se organiza sob a lógica de escola integrada, que pressupõe a articulação de ações intersetoriais entre diferentes esferas governamentais, com a incorporação das boas práticas educacionais e sociais já existentes⁸. Foi possível observar que a maioria dos alunos presentes são moradores do bairro e proximidades, situados na região da Pampulha, na periferia da capital - sendo possível inferir que se tratam de alunos que, em sua maioria, enfrentam alguma vulnerabilidade social.

Dessa forma, a despeito de figurar como uma escola pública municipal periférica, é possível observar uma boa estrutura - em termos de recursos físicos, pedagógicos e humanos. A escola apresenta uma boa infraestrutura, contando com salas de aula, biblioteca, quadras e sala para aula de Arte em bom estado de conservação. No que tange aos aspectos administrativos, pude observar que a escola apresenta uma boa organização de procedimentos e fluxos, de modo que os professores cumprem os procedimentos letivos dentro dos prazos e de forma fluida.

⁸ Além de fazer parte do Programa Escola Integrada, a EMAP também é aderente ao Programa Saúde na Escola (PSE), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 05 de dezembro de 2007, e ao Programa Escola Aberta (PEA), resultado da parceria entre Ministério da Educação, UNESCO e Prefeitura de Belo Horizonte, por meio da Secretaria de Educação. Disponível em: <https://emapinst15.wixsite.com/emap>. Acesso em: 15 jul. 2024.

Sob a perspectiva de estagiária, percebi que houve uma estrutura planejada para me receber, de modo que a professora regente de Arte, com formação de Artes Visuais, estava avisada da minha chegada e se preparou para tal. Houve uma conversa introdutória, assim que cheguei, para discussão sobre as turmas e organização das aulas, além de modo e tempo para observar a escola e a sua dinâmica de funcionamento, antes de frequentar as aulas de Arte, de fato.

Dessa forma, no exercício do estágio, minhas funções foram as de observar, aprender e contribuir com as tarefas relacionadas às aulas de Arte. As atividades se iniciaram com o acompanhamento das aulas junto à professora regente da disciplina, seguindo da etapa de preparação e regência de algumas práticas por mim, junto aos alunos. Foi a primeira vez em que estive no lugar de observadora da condução e realização de aulas de Artes Visuais, especificamente. Deste processo, surgiram algumas reflexões, as quais compartilho a seguir.

Neste contexto, compreendi, também, a forma como as aulas de Arte eram planejadas e como, em sua maioria, obedeciam a uma estrutura de condução que seguiam uma dinâmica pré-estabelecida: olhar todos os cadernos da turma, liberar alunos que estavam com cadernos completos e passar exercícios para os que ainda precisavam completar algo.

A título de exemplificação, presenciei a aula do dia 19 de outubro de 2022, na turma do 9º ano B, na qual a professora seguia essa estrutura de aula, quando, após dar visto nos cadernos e liberar os donos daqueles completos para fazer atividades de outras matérias ou mexer no celular, foi dado um exercício aos alunos que tinham seus materiais considerados insuficientes.

O exercício era baseado em fazer um desenho livre de algo que fosse do gosto do aluno, em uma folha A3, e, depois, o mesmo desenho serviria de base para uma atividade futura. Alguns alunos faziam iniciais de seus nomes, animais, corações, estrelas e um aluno específico fez o desenho de um personagem de um jogo eletrônico. Ao apresentar o desenho finalizado, obtive da professora a resposta: *“Pode arrumar esse desenho! Está feio. Eu sei o que é bonito ou não, confia em mim”*. Seguindo a isso, o aluno teve seu desenho apagado pela professora.

Diante de situações como essa, me pareceu que essa abordagem da professora acabava por coibir a manifestação criativa dos adolescentes, que se mostravam dispersos e, acima de tudo, pouco disponíveis para algum processo de troca e mudança resultante da disciplina.

Nesta perspectiva, é importante consultar o que traz Vinícius Lirio (2020, p. 121), ao apontar que “todo processo criativo implica – ou deveria implicar – um movimento pedagógico, da mesma forma que todo processo de ensinar/aprender implica criação”.

Com isso, autor reflete sobre a importância das instituições de ensino e, de forma mais aproximada, dos artistas-professores criar condições, espaços-tempos, que viabilizem as experimentações com/na arte - implicando necessariamente em reconhecer a dimensão do experimentar, com fins à transformação com os sujeitos.

Dessa forma e na direção oposta ao episódio exemplificado acima, algo no que também eu acredito, Bondía (2002, p. 24) reforça que a experiência não é simplesmente um acontecimento, apontando que “ela exige parar para pensar, olhar, escutar, sentir; parar para realizar essas ações mais lentamente; mergulhar nos detalhes; suspender a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo; ser atento e sensível; olhar e escutar.”.

Com o avançar das observações de estágio, pude perceber, ainda mais, a influência desta forma de condução do ensino de Arte no processo de envolvimento dos alunos com a disciplina e, por consequência, no processo de aprendizagem e possíveis criações da turma. Isso porque notei que o grupo se comportava de forma majoritariamente desinteressada quanto aos conteúdos e propostas que lhes eram apresentadas, uma vez que os estudantes pareciam pouco estimulados e, por isso, bastante entediados com o que estava sendo trazido pela professora.

Na esteira deste raciocínio, alguns pontos específicos me chamaram atenção quando entrei em contato com a turma de EJA. Observei que a forma como a instituição encarava os alunos jovens e adultos os colocava em um lugar, majoritariamente, infantilizado e, por vezes, tomando-os como inocentes e pouco capazes. Dessa forma, nas oficinas de Arte realizadas, os estudantes, principalmente os mais velhos, eram tidos como indivíduos ingênuos, sendo apresentados a dinâmicas simplistas e já mastigadas em suas execuções, como a execução de trabalhos manuais repetitivos e sem exploração das possibilidades de gerar reflexões ou inferências significativas.

Exemplo disso, foi a realização do exercício de tecelagem em papel, no qual as alunas idosas apresentaram grande habilidade, mas eram frequentemente referenciadas como “bonitinhas” e “fofas”, por serem capazes de cumprir com a

tarefa proposta de forma calma e “comportada”, sem uma reflexão crítica ou discussão, frente ao conteúdo apresentado e à proposta desenvolvida.

Lírio (2020) pondera sobre a importância do papel de um docente que é capaz de perceber as obras e suas poéticas como organismos vivos e dotados de legitimidade interna, com sua própria dinâmica, tendo isso como base para a construção de poéticas e sequências para a criação, isto é, sujeitos empoderados, que compõem a sala de aula.

Neste contexto, mais uma vez, pude observar a subestimação da capacidade dos alunos da turma EJA, bem como em outros exercícios de menor complexidade, como o de desenho livre em papel reciclado, no qual a turma apresentou também falta de confiança na própria criação, por não terem, em sala de aula, uma avaliação do que produziam e só receberem elogios e críticas em relação aos seus comportamentos. Com muita frequência os alunos perguntavam para mim e para a professora regente se seus trabalhos eram bons o suficiente e, muitas vezes, demonstravam vontade de desistir da atividade por não acreditarem em sua potencialidade.

Aqui, trago mais algumas considerações de Lírio (2020), que nos aponta da importância em considerar as heterogeneidades e subjetividades dos sujeitos aprendizes, de forma a investir no encontro e abrir possibilidade para criar um processo engajado e relacional.

Ademais, acredito ainda que fomentando essas singularidades, acabamos criar oportunidades para que os alunos criem suas poéticas no seu desenvolvimento com/na Arte, de modo a assumir o protagonismo da sua aprendizagem, encorajando-os não só a aprender, mas também a ser.

“Isso é nosso”: Criar em conjunto

Para avançar nas observações e endossar a análise proposta nesse artigo, trago, neste tópico, os relatos da minha segunda experiência de estágio docente, realizada no 1º semestre de 2023, no Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais (IEMG). Como já mencionado, o Instituto figura como uma das mais tradicionais escolas públicas da capital mineira, sendo a maior escola da rede estadual de Minas Gerais. Atualmente, a escola possui alunos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, em duas modalidades, sendo

estas a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o curso regular. Minha experiência de estágio se deu junto às turmas de Ensino Médio, tanto regulares quanto turmas de Educação de Jovens e Adultos.

De forma semelhante à EMAP, o IEMG também apresenta uma boa infraestrutura, com salas amplas e pátios bem conservados, assim como uma estrutura administrativa e burocrática funcional. Contudo, diferente do Estágio III, meu contato com o professor regente, que também se deu logo no início das atividades de estágio, ocorreu de forma mais dinâmica - modo que tivemos menos tempo para alinhamentos teóricos, tendo nos ajustado durante as aulas práticas. Esse foi um dos aspectos que deu o tom desta minha nova experiência e de toda a dinâmica que as atividades no Instituto me trariam.

A começar pelo fato de que, logo de início, notei que a relação com os estudantes era diferente. Explico: percebi que a tratativa com os alunos foi se construindo de uma forma um pouco mais próxima e, também por isso, um pouco mais simples. Por trabalhar com adolescentes entre 15 e 18 anos, nas turmas regulares, e com alunos jovens e adultos, nas turmas EJA, compostas, neste caso, majoritariamente por indivíduos de idade mais próxima à minha, percebi maior facilidade de comunicação e, conseqüentemente, mais identificação de referências e comportamento. Este é um ponto que merece destaque, já que entendo ter sido um dos fatores que contribuíram para a riqueza da experiência trazida.

A percepção de que a comunicação seria mais fluida junto às turmas se concretizou frente a uma das dinâmicas propostas pelo professor, de relato verbo-imagético⁹ frente ao conteúdo abordado nas aulas do bimestre anterior, que teve ênfase no ensino de performance.

⁹ Vinculado à imagem, o texto imagético utiliza diversos elementos para construir sentido, como sons, cores, formas e, principalmente, imagens. Sua construção linguística se concretiza a partir da imagem em suas variadas formas e proporções, de modo que, nessa modalidade textual, é comum o uso de múltiplas e diversificadas cores, tons, tipografias, formas, formatos e símbolos. Considerando que a imagem antecede a palavra, o texto imagético é um poderoso gerador de sentidos, pois a observação pode sugerir inferências, e os elementos gráficos podem transmitir ideias e conceitos recorrentes de uma linguagem figurativa ou abstrata (SANTOS, 2011)

Uma das performances apresentadas foi a intitulada “Mil litros de Preto: A Maré Está Cheia”¹⁰, de Lucimélia Romão¹¹, à qual os alunos tiveram acesso através da filmagem exibida pelo professor, em aulas anteriores. Feliz e coincidentemente, eu tive a oportunidade de assistir a essa obra ao vivo, na XXIII edição do Encontro Nacional dos Estudantes de Artes (ENEARTE), que aconteceu em 2019, na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa-PB.

O assunto possibilitou o primeiro passo mais largo rumo a aproximação junto aos alunos, que também foram estimulados a pensar de forma crítica sobre o conteúdo apresentado e tiveram curiosidade em saber como foi assistir à performance de Lucimélia Romão, para além dos vídeos, para enriquecer seus próprios relatos sobre “Mil Litros de Preto: A Maré Está Cheia”.

Isso, a meu ver, vai ao encontro das reflexões de Bourriaud (2009) no que tange a uma estética relacional¹². Nesse caso, em uma ponte com a importância da construção e consolidação de vínculos no processo de aprendizagem e criação. Pensamento que leva ao desenvolvimento da afirmação de Lírio (2020) sobre a relevância dos processos criativos e de ensino-aprendizagem que consideram a dinâmica relacional entre os sujeitos do processo.

Essa compreensão nos leva ao sentido de considerar as interações humanas ocorridas, assim como o seu contexto social. Isso, porque, como nos aponta Klauss Vianna (2005, p. 41) acerca dos processos criativos e pedagógicos - no caso dele, com a dança - “é impossível dissociar a vida da sala de aula”.

¹⁰ “Mil litros de preto: A Maré Está Cheia”, é uma performance instalação criada em 2018 a partir de uma iniciação Científica em teatros negros, diante do entendimento da pesquisadora Lucimélia Romão sobre a existência de um projeto de extermínio da população negra. A aparelhagem configura-se como uma performance instalação que dimensiona a mortandade do negro brasileiro, expondo uma série de elementos cênicos como uma piscina com “sangue” e baldes representando corpos jovens, materializa e torna palpável, aquilo que é somente número, apenas estatística e remonta à história de cada um que faz parte dessa realidade, ultrapassando assim o âmbito quantitativo. Estreou no Centro Cultural da Universidade Federal de São João del-Rei, em São João del-Rei, Minas Gerais, entre os dias 17 e 19 de janeiro de 2019 e pode ser visto em <<https://www.youtube.com/watch?v=HwxDH4rgZ7M>>

¹¹ Lucimélia Romão é dramaturga, artista visual e performer brasileira. Pós Graduanda em Artes pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), graduada em Teatro pela UFSJ e técnica em artes dramáticas pela Escola Municipal de Artes Maestro Fêgo Camargo. Atualmente circula com as performances instalações MIL LITROS DE PRETO: A MARÉ ESTÁ CHEIA e MULHERES DO LAR - Mortes Anunciadas. Disponível em <https://www.lucimeliaromao.com/>. Acesso em: 28 de julho de 2024.

¹² Por meio do conceito de estética relacional, Nicolas Bourriaud (2009, p. 42) aponta para a possibilidade de que a arte tome como horizonte teórico a esfera das interações humanas, assim como sua relação social, mais do que seu espaço simbólico e sim uma modificação dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que pude observar, também desde o início de acompanhamento das aulas, a relação do professor de Arte, este com formação de Teatro, junto às turmas. Identifiquei uma postura empenhada em conferir protagonismo aos estudantes, uma vez que o docente perguntava, constantemente, sobre a percepção dos alunos sobre os conteúdos compartilhados.

Aqui é possível identificar, na prática, alguns dos cinco momentos propostos por Lírio (2020) para a condução horizontal do processo de ensino-aprendizagem - que, nesse caso, passam pela sensibilização, problematização, criação (ou construção de saberes/fazer) e socialização.

Esse autor aponta que, “[...] como entrelugar de encontro, intersubjetivo e engajado, a poética e a arte, em si, constituem-se em elo com a vida, com o cotidiano, com um pensar/fazer político, com as culturas, com o mundo” (Lírio, 2020, p. 119). Isso foi possível observar na prática, assim como o maior engajamento e envolvimento dos alunos participantes do processo.

Ainda nesse sentido, trago como exemplo a aula ocorrida no dia 24 de abril de 2023, na turma do 3º ano EJA, na qual o professor apresentou as três possíveis expressões artísticas a serem estudadas durante o bimestre: Performance¹³, Instalações artísticas¹⁴ ou Intervenções artísticas¹⁵. Por meio de votação, os alunos

¹³Segundo Renato Cohen (2011), a performance figura como uma expressão cênica, inserindo-se nas artes da representação, cujo fenômeno se consubstancia no tempo e no espaço. Essa configuração permite sua ocorrência em diversas localizações, como espaços públicos em geral, praias e piscinas aos elevadores, museus, igrejas, ruas, praças e edifícios.

¹⁴São denominadas instalações artísticas as obras de arte que se utilizam necessariamente do espaço. Nessa perspectiva, é comum que artistas planejem seus trabalhos dispondo elementos em um ambiente, normalmente museus e galerias, com o objetivo de relacionar os objetos artísticos com o lugar e com o público, que muitas vezes interage com a obra (AIDAR, 2024).

¹⁵No campo das artes, a noção de intervenção é empregada partindo de múltiplos sentidos. Sob a perspectiva da intervenção como prática artística no espaço urbano, a intervenção pode ser considerada uma vertente da arte urbana, ambiental ou pública, que tem o objetivo de interferir sobre uma determinada situação a fim de promover alguma transformação ou reação, no plano físico, intelectual ou sensorial. Trabalhos de intervenção podem ocorrer em áreas externas ou no interior de edifícios (BARJA, 2019).

presentes no dia escolheram trabalhar com intervenções artísticas, focados em arte urbana, mais especificamente, com estêncil¹⁶, lambe-lambe¹⁷ e grafite¹⁸.

A partir da aula seguinte, 25 de abril de 2023, o professor começou a trazer nomes de artistas importantes nas áreas como AC Stencil (profissional de estêncil); Os Gêmeos, Kobra, Alex Vallauri (profissionais do grafite); e Obey (profissional de lambe-lambe).

As mesmas expressões artísticas foram abordadas com as seis turmas que eu acompanhava (1º, 2º e 3º anos EM, regular e EJA) e, exceto o 1º ano EM EJA, todas optaram por se aprofundar no estudo teórico e prático do estêncil. No decorrer do bimestre, as turmas de 1º, 2º e 3º ano regular e 2º e 3º ano EJA desenharam e recortaram seus próprios moldes de estêncil e tiveram a experiência de transferirem as formas finais para um painel de papel kraft com tinta em spray, fazendo um grande mural.

Isto posto, é possível identificar, novamente, a sistematização proposta por Lírio (2020) para construção de aula sob o prisma de cinco momentos principais, figurando esta etapa como a de sensibilização dos alunos. Isso porque é possível observar uma preocupação do professor de Arte em mobilizar os sujeitos, por meio de um conjunto de condutas e procedimentos que objetivaram o contato inicial da turma com o conteúdo que seria apresentado, buscando estabelecer a aproximação com os estudantes e criando algum vínculo de proximidade.

A turma do 1º ano EM EJA, exclusivamente, demonstrou interesse em fazer, nas palavras do professor, “*alguma coisa a ver com teatro*”, já que havia uma estagiária do teatro acompanhando as aulas e a sua própria formação também é em teatro.

A princípio, na aula na qual a ideia foi exposta, em 02 de maio de 2023, houve uma resistência de alguns alunos, justamente pela impressão que tinham do

¹⁶ Estêncil, ou Stencil, consiste em uma técnica de pintura que utiliza moldes vazados (também conhecidos como máscaras) para aplicar desenhos em diversas superfícies. Um estêncil pode ser feito de materiais como plástico, papel, metal ou acetato. No entanto, pode ser produzido artesanalmente a partir de qualquer material que seja fácil de cortar para criar esses moldes vazados.

¹⁷ Lambe-lambe é uma forma de arte urbana que consiste na colagem de cartazes em superfícies públicas, como paredes, muros e postes. Esses cartazes, geralmente de papel, são aplicados utilizando uma mistura de água e cola (ou cola de trigo), e podem conter imagens, ilustrações, textos ou combinações desses elementos.

¹⁸ Grafite é uma forma de arte urbana que envolve a aplicação de desenhos, pinturas ou escritos em superfícies públicas, como paredes, muros, edifícios e outras estruturas. Utilizando principalmente spray de tinta, marcadores e, às vezes, tinta acrílica, o grafite é frequentemente associado a movimentos culturais e sociais, servindo como uma forma de expressão artística, política ou social.

que era o fazer teatral: ficarem expostos, decorarem textos sem valor agregado, repetirem algo pronto que lhes for entregue. Contudo, o professor deu autonomia à turma para que escolhessem sobre o que poderiam falar e com o que poderiam contribuir.

Retomando à proposta de Lírio (2020), aqui é possível observar tanto as fases de problematização, quanto de início da criação, de modo que houve um investimento do professor de produzir com os alunos, levando em conta o que foi abordado anteriormente.

Dessa forma, de maneira tímida, alguns alunos foram trazendo suas habilidades à tona: uma montava bons looks, outro tocava violão, outra cantava muito bem, outro rimava bem, outro era bom de contar histórias. No decorrer da sequência de aulas, o professor e eu fomos dando nome às funções e entendendo, aos poucos, qual era a urgência da turma: o que querem dizer? O que interessa?

Aqui é possível marcar, mais uma vez, a correspondência do caso concreto com os apontamos de Lírio (2020, p. 115), que nos afirma que, nesse sentido:

[existem] aspectos importantes para pensarmos a criação em/de uma aula: dinâmica/movimento, seu estado sempre em devir; afecção, “inteligência e emoção”, os atravessamentos diversos que, por sua vez, dinamizam sua constituição; e, disso, a percepção daquilo que “convém”, o que é urgência, o que é demanda, o que interessa, os lugares e os elementos de identificação daquele agrupamento heterogêneo.

Na aula, uma aluna umbandista se mostrou muito interessada em falar sobre intolerância religiosa e trouxe relatos pessoais de episódios que aconteceram fora e dentro da escola. Um grupo de três amigos negros, impulsionados pela vontade de falar da colega, narrou uma ocorrência recente de uma abordagem policial que havia acontecido, enquanto iam para a escola. Perguntados se se sentiam confortáveis em falar sobre isso no projeto que estávamos criando, eles trouxeram uma afirmativa - desde que os três estivessem presentes.

Nas aulas que se seguiram, o aluno mais velho da turma se pôs disposto a escrever todo o texto, se colocando, então, como dramaturgo. O tema estava dado: falaríamos sobre racismo e intolerância religiosa, em uma turma composta majoritariamente por alunos negros.

Nessa perspectiva, é possível associar a etapa relatada à fase de socialização proposta por Lírio (2020), considerando que o momento de partilha do que foi experienciado, assim como sua discussão - o que é muito oportuno,

inclusive, para a criação de conexões com os sujeitos presentes no contexto de aprendizagem.

Era de costume que as aulas fossem tomadas por muita discussão, debate, ideias e pouco avanço prático ou ensaio. Eu percebia que isso pouco incomodava o professor e, felizmente, pouco a mim, também. Isso se dava não pela nossa falta de vontade de que o projeto acontecesse, mas, sim, pela já adquirida compreensão de que o processo é tão importante quanto o produto final, conforme já mencionado por Lírio (2020) e Pareyson (1997).

Nesse perspectiva, o bimestre acabou e não conseguimos fazer nossa apresentação, mas tivemos um semestre de debate sobre questões que perpassavam pela vida daquele agrupamento. Mesmo sem a conclusão do produto proposto para a turma, percebi o quanto o processo foi valorizado e absorvido pelos estudantes, pelo professor e por mim, enquanto estagiária.

Diante de tal experiência foi possível entender a importância da aproximação horizontal com os estudantes, a escuta aos seus anseios e urgências, a valorização do que consomem e, até mesmo, a maneira de condução das aulas. Todo esse conjunto afetou diretamente no interesse e engajamento do grupo que alunos, que, por sua vez, respondeu a essa condução atenciosa e receptiva com igual abertura às propostas, mantendo um diálogo discentes-docentes de troca e sensibilidade.

É imprescindível, diante de todo o relato feito, ter a consciência de que essa relação criada em sala de aula traz solo fértil para novas propostas e, principalmente, para que os estudantes tenham um lugar seguro para se expressarem artística, social e culturalmente.

Conclusão

O presente trabalho buscou analisar e refletir sobre os procedimentos e recursos propostos em sala de aula, por meio da compreensão de um projeto poético e pedagógico com valor agregado, com ênfase nos processos na identificação dos estudantes no ensino e aprendizagem de Teatro.

Nesse contexto, foi observado a motivação por inquietações pessoais e, também, questionamentos vindos de observações em sala de aula, visando compreender como é possível tornar o processo de ensino–aprendizagem de Teatro alcançável e interessante, na Educação Básica.

Ademais, este estudo é também um dos frutos das minhas vivências enquanto estudante de teatro, que se somaram às minhas experiências pedagógicas e criativas, em busca de uma poética engajada e relacional. Por isso pude, aqui, compartilhar algumas vivências, suas provocações e, agora, o seu resultado - que também me trouxeram algumas respostas.

Os relatos apresentados são resultados da minha experiência como estagiária, realizada no âmbito da disciplina de Análise da Prática e Estágio de Teatro III, em 2022, na Escola Municipal Aurélio Pires (EMAP); e de Análise da Prática e Estágio de Teatro IV, em 2023, no Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais (IEMG). Na EMAP foram observadas e regidas as turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, além da turma EJA. Enquanto a análise e regência do IEMG observa todo o Ensino Médio regular e EJA, com o recorte da turma 1º ano de Educação de Jovens e Adultos.

Sob a perspectiva bibliográfica, essa análise foi subsidiada, principalmente, pela sistematização proposta por Lírio (2020), que nos convida a pensar a aula sob o prisma de cinco momentos principais, em uma estrutura horizontalizada, sendo estes: a sensibilização, a problematização, a criação (ou construção de saberes/fazeres), a socialização e, por fim, o registro. De forma complementar, foram também utilizadas contribuições bibliográficas, valiosas, de bell hooks (2017), Ana Mae Barbosa (2007) e Bourriaud (2009).

Neste sentido, foi possível compreender que a construção e consolidação de um projeto poético e pedagógico com valor agregado aos alunos e que faça, de fato, sentido para eles, deve considerar de alguma forma, suas subjetividades e a heterogeneidades, abarcando a multiplicidades individuais dos envolvidos.

Ademais, observando a máxima de que “a arte se constrói no entre, [sendo] o seu lugar intersticial” (Lírio, 2020, p. 126), ficou também evidente a importância da construção de elos, junto aos alunos, no decorrer do processo de aprendizagem do Teatro, também no sentido de criar possibilidades de identificação entre os alunos e as aulas propostas, além de fomentar o levantamento de interesses e urgências.

Dessa forma, ficou também evidente a importância de estabelecer uma estrutura de ensino e aprendizagem horizontalizada, que permita a escuta ativa às problematizações e criações oferecidas e propostas pelos alunos. Este movimento, além de incentivá-los, confere também protagonismo aos estudantes/aprendizes, tornando-os mais apropriados do próprio processo de assimilação do conhecimento.

Com isso no horizonte e com essa pesquisa, pretendi contribuir para o aprimoramento das práticas educacionais no ensino do teatro, compartilhando alguns subsídios teóricos e práticos para educadores, gestores e demais profissionais envolvidos no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Além disso, busquei estimular a reflexão e a valorização do teatro como campo capaz de potencializar a aprendizagem e promover o desenvolvimento integral dos alunos em sua diversidade e singularidade. O resultado disso, como podemos observar, é um processo poético e pedagógico de valor agregado, além de rico em experiências geradas - não só para quem escuta, mas também para quem fala. Isto é, professores ensinam, mas também se tornam aprendizes daqueles que, empoderados, passam também a ensinar. E nisso está a riqueza e o triunfo do ensino do teatro.

Para além do que foi alcançado, foi possível identificar que ainda há desafios diante desta dinâmica, no sentido de garantir o pleno envolvimento e participação dos indivíduos no processo de aprendizagem - considerando, principalmente, o recorte utilizado e as dificuldades enfrentadas no contexto das escolas públicas, no Brasil.

Dessa forma, como impulso de estudos futuros, deixo aqui sugerido o aprofundamento da análise realizada à luz de uma gama maior de escolas públicas, não só na capital mineira, mas contemplando, também, realidades rurais, além do contexto periférico e, também, da prática do processo de ensino–aprendizagem de Teatro, no âmbito das escolas particulares.

Referências

AIDAR, Laura. **Instalação Artística**. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/instalacao-artistica>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

BARJA, Wagner. **Intervenção/terinvenção - A arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano**. Revista eletrônica Rizoma. Disponível em: <https://issuu.com/rizoma.net/docs/artefato>. Acesso em: 30 jul. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira da Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2000.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

LÍRIO, Vinícius da Silva. **Entre rascunhos e ensaios: pensamento e criação de poéticas e pedagogias indisciplinadas**. In.: Criar, performar, cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2020, p. 111-138.

MINAS GERAIS. **Instituto Estadual de Educação de Minas Gerais**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/?s=iemg>. Acesso em: 03 julho 2024.

SANTOS, S. **Texto visual: uma nova concepção de leitura**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, v. 10, nº 1, p. 1-14, 2011.

VIANNA, Klauss. **A dança**. São Paulo: Summus Editorial, 2005.