

EM FOCO

RESSONÂNCIAS DAS PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS COM ARTE TEATRAL DE LICENCIANDOS EM TEATRO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

*RESONANCES OF THE FIRST EXPERIENCES
WITH THEATRICAL ART OF UNDERGRADUATE
TEACHING DEGREE STUDENTS IN THEATER
IN THE TEACHING CONSTITUTION*

*RESONANCIAS DE LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS
CON ARTE TEATRAL DE LICENCIADOS EN
TEATRO EN LA CONSTITUCIÓN DOCENTE*

LEOMAR PERUZZO
CAROLINE CARVALHO
CARLA CARVALHO

PERUZZO, Leomar; CARVALHO, Caroline; CARVALHO, Carla.
Ressonâncias das primeiras experiências com arte teatral de licenciandos
em Teatro na constituição docente.
Repertório, Salvador, ano 22, n. 33, p. **158-181**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.26556>

RESUMO

Este estudo buscou compreender como as primeiras experiências com arte teatral reverberaram na constituição docente em Teatro em um curso de licenciatura em Teatro de uma universidade do Sul do Brasil. A problemática estabelecida está conectada às narrativas das primeiras experiências em arte teatral no percurso formativo de licenciandos em Teatro. Dessa forma, a questão norteadora consistiu em: quais as primeiras experiências estéticas em arte teatral e suas ressonâncias na docência em Teatro? As discussões apoiam-se em Larrosa (2016), Passeggi (2011), Hartmann (2014), Zanella e Peres (2013), Josso (2007, 2012) e na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) de Dias e Irwin (2013), Oliveira (2013) e Carvalho e Immianovsky (2017). Com este estudo, reflete-se sobre as questões que influenciam a constituição docente em Teatro e as possíveis conexões com as primeiras experiências com arte da cena nesse percurso. Os apontamentos e as constatações são suporte para pensar na docência em Teatro.

PALAVRAS-CHAVE:

Dramaturgia. Experiência. Constituição docente em Teatro. PEBA. Teatro.

ABSTRACT

This study sought to understand how the first experiences with theatrical art reverberated in the theater teacher constitution in a Teaching degree course in Theater of a university located in the Southern Brazil. The problematic established is connected to the narratives of the first experiences in theatrical art in the formative course of undergraduate teaching degree students in Theater. Thus, the guiding question consisted in: what are the earliest aesthetic experiences in theater art and their resonances in teaching in Theater? The discussions are based on Larrosa (2016), Passeggi (2011), Hartmann (2014), Zanella and Peres (2013), Josso (2007, 2012) and Arts-Based Research (ABR) of Dias and Irwin (2013), Oliveira (2013) and Carvalho and Immianovsky 2017). With this study, we reflect on the issues that influence the teacher constitution in Theater and the possible connections with the first experiences with art scene. The notes and the findings are support for thinking about theater teaching.

KEYWORDS:

Dramaturgy. Experience. Teaching constitution in Theater. ABR. Theater.

RESUMEN

En este estudio se buscó entender cómo las primeras experiencias con arte teatral repercutieron en la constitución docente en teatro en una carrera de Licenciatura en Teatro de una universidad del sur de Brasil. La problemática establecida está conectada a las narrativas de las primeras experiencias en arte teatral en el trayecto de formación de licenciados en teatro. De esta forma, la pregunta guía fue: ¿cuáles son las primeras experiencias estéticas en arte teatral y sus resonancias en la docencia en Teatro? Las discusiones se apoyan en Larrosa (2016), Passeggi (2011), Hartmann (2014), Zanella y Peres (2013), Josso (2007, 2012) y en la Investigación Educativa Basada en Arte

PALABRAS CLAVE:

Dramaturgia. Experiencia. Constitución docente en Teatro. PEBA. Teatro.

(PEBA) del Dias y Irwin (2013); Oliveira (2013) y Carvalho e Immianovski (2017). Con este estudio, se reflexiona sobre las cuestiones que influyen en la constitución docente en Teatro y las posibles conexiones con las primeras experiencias con arte de la escena en este trayecto. Los apuntes y las constataciones son soporte para pensar en la docencia en Teatro.

CENA I – PRIMEIROS DIÁLOGOS

AS CORTINAS ABREM-SE. Aos poucos, o encontro com os olhos curiosos tece momentos de afetos e afecções. (DELEUZE; GUATTARI, 1992) O palco, além de lugar da cena, é local para a ação docente.

O público: licenciandos do curso de Teatro. Ando para frente, encontro corpos que vibram ao meu estímulo, que representam o pulsar da vida em seus fluxos de intensidades. Ouço sons que invadem o espaço destinado à cena da aprendizagem. Aparecem as primeiras ações. Essas que podem ser um estado de presença, um estar em cena para simplesmente existir, sem necessitar de movimentação. A estreia torna-se inevitável: a ação docente em dramaturgia na universidade.¹ (Professor-ator)

Essa fala apresenta o olhar de um professor para seu processo de docência em Teatro, que coloca em cena a criação e o ensino e mescla, nessa relação, uma dinâmica diferenciada de ser professor, de tornar-se artista-professor no ensino superior.

Se ação teatral está impregnada da ação humana, da dinâmica dos corpos em dimensões de realidade, pode-se, então, extrapolar os limites entre realidade e ficção para que a ação cênica seja preenchida de vicissitudes. (PALLOTTINI, 1983) A fonte de inspiração para arte teatral está conectada à linguagem corporal e às suas

1 Excerto do registro de um professor-artista-pesquisador, um dos autores deste texto.

ações em constante movimento ou em pausas estratégicas: na rua, no bosque, na escola, na vida cotidiana – configurando campo para a pesquisa e criação teatral.

Nesse caso, a ação será construída para que a cena possa estar em movimento, de forma a compor um agir no palco da docência, permeado de “brechas de acesso” (MARTINS; PICOSQUE, 2012), para que o andamento da “ação dramática” possa permitir a construção de saberes em torno dos conceitos dramatúrgicos. “*Em certos momentos, percebo a minha presença como potência para o conhecimento, subvertendo padrões clássicos da dramaturgia*” (Professor/ator). Para que a cena teatral possa ter a sua concretude dramática na contemporaneidade, torna-se necessária a quebra de paradigmas e de normativas, ao ponto de desencadear certos desconfortos, desajustes, incômodos que representam os “espaços cenográficos” da construção do conhecimento na docência em Teatro.

Em tempos de instabilidade, incertezas, conflitos que possuem disparadores indefinidos, bem como soluções voláteis, a constituição docente também apresenta certa crise. A construção de saberes docentes encontra obstáculos no excesso de discursos, na redundância das repetições, denunciando a pobreza das concepções de educação e aprendizagem. (NÓVOA, 2009) Na área da arte e da educação, a constituição docente está cercada pelas mesmas problemáticas, com atitudes e processos de aprendizagem frágeis, com experiências limitadas, permeando, assim, uma atitude docente também limitada.

Como em um percurso dramatúrgico, construído sem considerar os fundamentos essenciais para a composição teatral, a constituição profissional docente em Teatro carece de experiências que possibilitem a compreensão das dimensões estéticas da linguagem teatral. Nesse sentido, desafiamos licenciandos em Teatro de uma universidade do Sul do Brasil que frequentam a disciplina de Dramaturgia, na sétima fase (2018), a relatar as primeiras experiências em Teatro que habitam suas memórias, compondo o principal enredo desta pesquisa.

O principal objetivo deste estudo consiste em compreender as primeiras experiências teatrais de licenciandos em Teatro na intenção de perceber as reverberações de tais experiências na constituição docente. A principal questão que

sustenta este artigo é: quais as primeiras experiências estéticas em arte teatral e suas ressonâncias na docência em Teatro?

A Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA)/Artografia, de Dias e Irwin (2013), Oliveira (2013) e Carvalho e Immianovsky (2017), fundamenta a proposta de inserção das narrativas dos pesquisadores e as criações dramatúrgicas, bem como as narrativas das primeiras experiências com teatro dos licenciandos do curso da universidade.

Os “atores” da trama em questão, por meio de narrativas biográficas, expuseram as primeiras experiências com arte teatral. Para isso, propusemos um exercício de criação dramatúrgica que possibilitou o encontro com processos criativos em teatro e possíveis propostas para a inserção em atividades de ensino e aprendizagem da arte da cena em contextos escolares. Esse percurso metodológico permite trazer ao palco da discussão o conceito de pedagogia do teatro, que abarca a discussão de abordagens de ensino de teatro partindo das especificidades do próprio teatro. Segundo Pupo (2006), “[...] quando falamos *pedagogia teatral* estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro [...]”.

As “cenas” são metáforas que indicam os capítulos e as conexões entre a trama aqui estabelecida para compreender os ecos das experiências em teatro em cada composição subjetiva dos licenciandos. Como uma peça teatral, este estudo abre suas cortinas com as aulas de dramaturgia e finda seu último ato considerando os achados presentes nas narrativas.



CENA II – AS VOZES CONCEITUAIS DOS ATORES

A “segunda cena” possui fundamentos conceituais como principais disparadores do movimento reflexivo. O conceito que protagoniza este

estudo é o de Peba ou A/r/tografia. A A/r/tografia constitui uma abordagem de pesquisa em educação que permite a inserção da criação de arte e as diversas linguagens no percurso de desenvolvimento de conhecimento em arte e educação.

Arts-Based Research (ABR) é conhecida no Brasil como Pesquisa Baseada em Arte (PBA), como PEBA, ou, ainda, como Investigação Educacional Baseada em Arte (IEBA). (OLIVEIRA, 2013) Essa proposta de pesquisa mostra-se abrangente ao ponto de lançar olhares para o diferente, na intenção de questionar “narrativas totalitárias sobre o saber” (OLIVEIRA, 2013, p. 3), evidenciando preconceitos, silêncios e especificidades da pesquisa em arte, elevando os saberes provenientes da experiência ao patamar de objeto de conhecimento.

A origem dessa abordagem de pesquisa foi instituída inicialmente na Faculdade de Educação da Universidade da Columbia Britânica (UBC), no Canadá, e ganhou ramificações em outras instituições de ensino superior. (DIAS, 2013) As abordagens de pesquisa envolvendo arte desenvolveram-se a partir dos estudos e sistematizações de Elliot Eisner, nos anos de 1970 e 1980, na Stanford University, nos Estados Unidos, em cursos de pós-graduação. Em seus estudos, Eisner buscou na arte elementos para a investigação e a produção de conhecimento, integrando as linguagens da arte como metodologia de pesquisa, e não apenas como objeto de estudo. (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017; DIAS, 2013; IRWIN, 2013; OLIVEIRA, 2013)

“A PEBA configura-se como perspectiva metodológica que utiliza processos e produtos artísticos, estéticos por natureza, para investigar, problematizar e compreender questões educacionais”. (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017, p. 226) Nessa abordagem, destaca-se a A/r/tografia, “[...] que incorpora especificamente os procedimentos e as atividades artísticas – fazer artístico – no processo de investigação”. (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017, p. 224)

O conceito de A/r/tografia está conectado ao entrelaçado de identidades no percurso de desenvolvimento de conhecimento envolvendo arte. “A/R/T é uma metáfora para: *Artist* (artista), *Researcher* (pesquisador), *Teacher* (professor) e *graph* (grafia: escrita/representação). Na a/r/tografia, saber, fazer e realizar se fundem”. (DIAS, 2013, p. 25, grifo nosso) Essa proposta² propõe o entrelaçamento entre pesquisa

2 A A/r/tografia está inserida nos espaços de pesquisa brasileiros por meio de publicações de diversos autores nacionais e internacionais. A parceria entre o professor Belidson Dias, da Universidade de Brasília (UnB), e a professora Rita Irwin, da UBC, resultou em uma coletânea de estudos em torno da PEBA, publicada pela editora da Universidade Federal de Santa Maria (UFMS). A edição contém diversos autores de distintos países, como: Fernando Hernández, Irene Tourinho, Stephanie Springgay, Adriana Aguiar, entre outros.

acadêmica, criação artística e processo de aprendizagem. Assim, o percurso de pesquisa recebe olhares considerando novas maneiras de pensar as relações entre pesquisa, criação artística e a produção de conhecimento. Uma das principais características da A/r/tografia é a mestiçagem ou hibridização das linguagens da arte e formas de representar os conhecimentos desenvolvidos. (DIAS, 2013)

A PEBA/A/r/tografia é abordagem utilizada em diferentes áreas, como a sociologia, a antropologia e a psicologia. (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017, p. 226) A área da pesquisa em arte e educação encontra campo fértil a ser explorado, e as inúmeras iniciativas artográficas concentram-se na linguagem visual. Porém, este estudo representa uma possibilidade de aproximação da A/r/tografia com a linguagem teatral.

A abordagem artográfica na produção do conhecimento permite considerar o saber como ato construtor de si próprio. Se “[...] criamos ativamente o conhecimento mediante o intuir, o sentir e o pensar” (IRWIN, 2013, p. 184), é por meio dessas dimensões que a PEBA se fundamenta. O pesquisador torna-se agente gerador de seu próprio conhecimento ao compreender que a produção de saberes está intimamente conectada a nossas reflexões e percepções acerca do percurso de pesquisa. “É por isso que, na A/r/tografia, o fazer artístico torna-se fundamental, pois é deste e por este que o conhecimento se constrói”. (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017, p. 230)

Outro conceito importante para a sustentação desse enredo é o de corpo biográfico. Esse conceito é definido pelas dimensões das experiências corporais e suas marcas registradas pela memória em relação ao ser e estar no mundo, que compõem os labirintos da subjetividade, bem como o modo de perceber-se corpo e ser humano. Mobilizar essas memórias corporais representa potencial para a recriação de si mesmo. (JOSSO, 2012)

O conceito de memória está conectado a dois sentidos que são importantes para este estudo. O primeiro significado a ser explorado para a palavra “memória” é a capacidade de reter informações no decorrer das experiências vividas, e o segundo está conectado à ideia de lembrança, reminiscência, recordação. O primeiro significado está relacionado à habilidade de guardar ou registrar informações

e “[...] o segundo se refere à recuperação do conteúdo retido por tal instância; ou seja, atos de lembrança, reminiscência e recordação, que designam a ação de recuperar um determinado conteúdo, como resultado da ação mnemônica”. (SILVA; SIRGADO; TAVIRA, 2012, p. 265)

Para Zanella e Peres (2013, p. 4), o corpo biográfico constitui-se, principalmente, pelo entrelaçamento de três dimensões: a vivência, a memória e o imaginário. Essas dimensões expostas à temporalidade estão conectadas e agem conjuntamente diante do “[...] movimento que o sujeito empreende ao garimpar seu reservatório imaginário com vistas à presentificação das memórias que foram significativas no decurso de seu trajeto de vida”.

O corpo concentra lugar/espço para os afetos, onde acontecem dinâmicas entre consciência, pensamentos, sonhos, emoções e sentimentos. Desde que nascemos, o corpo está exposto às relações e às interações com os contextos sociais. Nessas marcas, encontram-se as informações em forma de “microrrelatos ou microlembranças” que o sujeito elaborou na relação física com outros humanos e os contextos naturais. (JOSSO, 2012, p. 24)

O caminhar ao encontro de si mesmo representa um desafio de autoconsciência daquilo que somos, como pensamos, o que fazemos e que “[...] relações valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural”. (JOSSO, 2012, p. 22) O conhecimento de si não se limita a compreender os mecanismos pelos quais nos constituímos ou as experiências que nos marcaram ao longo de uma existência, mas a articular de forma consciente os fatores que definem sua ação no mundo. O objetivo central das narrativas do corpo biográfico está em “[...] transformar a vida socioculturalmente programada, numa obra inédita a construir, guiada por um aumento de lucidez [...]” (JOSSO, 2012, p. 22), em brechas para a liberdade.

O caminho a percorrer no olhar cuidadoso das próprias lembranças de um percurso existencial representa a elaboração de conhecimentos e a consciência da relação com o corpo e o processo de elaboração dos saberes da experiência. Essa experiência que provém daquilo que “me” atravessou como ser sensível e que proporcionou elaborações, reflexões, conhecimentos, assim como Larrosa (2016)

nos fala da experiência como aquilo que nos passa, que nos afeta, causa “temores”, remexe nosso interior, deslocando o corpo para o campo das elaborações sensíveis.

Essas elaborações que constituem nosso corpo biográfico possuem conexões com o conceito de ser-no-mundo. “Existir é ser na vida, ser em ligação [...]”. (JOSSO, 2007, p. 424) Para Josso (2007), o corpo submete-se a oito categorias de ser e estar no mundo: “[...] ser de sensibilidades, ser de ação, ser de emoções, ser de carne, ser de atenção consciente, ser de imaginação, ser de afetividade, ser de cognição”. (JOSSO, 2007, p. 425)

O ser de carne representa suporte material para as outras sete dimensões dos ser – “Uma espécie de ‘habitação’, suporte, base, condição da manifestação das sete outras características”. (JOSSO, 2007, p. 425) Pelo ser de carne, nos conectamos com as dinâmicas materiais, químicas, energéticas, naturais, biológicas e universais. O ser de carne reage tornando-se presença em contextos históricos e culturais das mais diversas formas: “[a] saúde e a doença, a maternidade e a paternidade, a filiação parental, o aspecto físico apreciado ou rejeitado (imagem de si), a sexualidade, a alimentação, o movimento através de diferentes disciplinas esportivas ou abordagens corporais, a fadiga, etc.”. (JOSSO, 2007, p. 425-426)

O ser de atenção consciente constitui a segunda dimensão fundamental para o ser-no-mundo. O ser humano depende dessa dimensão para desenvolver-se e construir a percepção e o conhecimento de si. Para atingir elevado grau de atenção sobre si mesmo, necessita-se de disciplina e de escolha consciente em direção à condição mutante. “Cada cultura oferece seus caminhos para obtê-la e ajudar cada ser humano a otimizá-la no curso de sua existência”. (JOSSO, 2007, p. 426) Essa dimensão desenvolvida define nossa capacidade de reter informações sobre aquilo que nos acontece e elaborar informações nas conexões com conhecimentos que internalizamos, possibilitando novas aprendizagens. Essa capacidade corresponde à presença física e psíquica de si mesmo no aqui e agora, como uma atenção consciente que intensifica as relações com o momento presente. Pode-se estar presente fisicamente, mas não mental e psiquicamente, configurando certa fragmentação da presença e da consciência de si. O ser de atenção consciente está conectado com nosso ser-no-mundo, definindo a

habilidade de perceber-se em nossa existência, em uma relação contínua consigo mesmo, com o meio natural e cultural e com outros seres vivos. (JOSSO, 2007)

Ser de sensibilidades é a dimensão que está intimamente anexada ao ser de carne. No ser de carne, as sensações ocorrem por meio dos cinco sentidos. Eles possibilitam conexão direta com os diversos contextos externos a nós mesmos, bem como com as dimensões internas, em uma dinâmica constante do sentir. O ser de sensibilidades é a “janela” para que o corpo possa ser a carne sensível, exposta, que é afetada pelas relações; um lugar do sentimento e de contemplação de si. “Nosso olfato, nosso gosto, nosso tato, nossa audição, nossa visão e nosso movimento” (JOSSO, 2007, p. 427) integram a trama das sensações que compõem o ser de sensibilidade, permitindo as mais complexas elaborações.

O ser de emoções estabelece intensas conexões com o ser de sensibilidades, configurando um estado de prontidão, mobilizando relações com o ser de afetividade, o ser cognitivo e o ser de imaginação. Essas dimensões do ser reafirmam que definitivamente somos seres de carne “pensantes”. É na conexão dinâmica dessas dimensões que experimentamos o mundo com intensidades e constantes sentimentos corpóreos. Os estímulos externos afetam nossos sentidos, provocando as emoções, que acontecem em um constante e incontrolável fluxo, mobilizando as dimensões da “carne sensível”, provocando prazer, alegria, tristeza, raiva, êxtase, encantamento, dor, angústia etc. (JOSSO, 2007)

O ser de afetividade está conectado ao ser de cognição, que pode apresentar outras dimensões, como o “[...] ser dos envolvimento, o ser que deseja, o ser dos ideais, o ser dos compromissos, o ser dos sentimentos, o ser de vontade e de perseverança”. (JOSSO, 2007, p. 428) Essas diversas faces do ser de afetividade estão baseadas em complexas redes construídas conscientemente ou resultam de reflexões e elaborações do indivíduo consciente, definindo certos valores interiorizados. “Assim como o ser das emoções, o ser de afetividade produz efeitos mais ou menos apreciados sobre nosso ser de carne”. (JOSSO, 2007, p. 428)

O ser de cognição oferece acesso a dimensões culturais, antropológicas, sociais por meio da aquisição de linguagem. A capacidade do pensamento permite o desenvolvimento das inteligências e de produção de conhecimento em lógicas

culturais baseadas em distintas possibilidades de ser e estar no mundo. Assim portas são abertas para construções de saberes que permitam a autonomia intelectual, acesso à subjetividade e possibilidade de recriar a si mesmo e o seu entorno. Desencadeia processos de interpretação e elaborações de si na relação com os contextos sociais, culturais e individuais. (JOSSO, 2007)

O ser de imaginação possui laços intensos com o ser da cognição. Dessa relação, surge a construção de sentidos com bases simbólicas e poéticas. O ser de imaginação é a dimensão conectada com a capacidade de projetar, criar e desenvolver propostas que, no âmbito da criação artística, é amplamente estimulada pelas relações estabelecidas com obras de arte. As obras de arte funcionam como disparadores de experiências reflexivas, mobilizando simbolizações que nutrem um universo interior, subjetivo, individual. Assim, o caminho encontra-se aberto para a descoberta de novas potências sensíveis, que nos conectam ao outro e ao que nos torna humanos. (JOSSO, 2007)

O ser de ação corporal constitui a dimensão do ser-no-mundo em que o corpo estabelece ação na interação social, agindo e reagindo de acordo com os estímulos em diversos contextos. Fatores internos, como vontade, desejo, necessidade e pensamento, também definem o agir corporal em contextos e afetos diversos. “O Ser de ação corporal combina, mobiliza, põe em ação todas as outras dimensões do ser, a fim de se completar em seu movimento, em seu deslocamento, em sua transformação desejada, de tal maneira que esse movimento” (JOSSO, 2007, p. 420), seja de criação e de ressignificação da própria realidade.

As distintas dimensões do corpo biográfico apresentam-se conectadas em intensas dinâmicas que integram o corpo: matéria, carne, pensamento. A sobreposição das múltiplas dimensões compõe aquilo que somos – seres com capacidade de auto-orientação, de reinventar-se em atos criativos de constante descoberta de nossas singularidades. (JOSSO, 2007) Nesse sentido, podemos tecer conexões com a perspectiva a/r/tográfica pela possibilidade de inserção de criação de arte em produção de conhecimento e com a constituição profissional docente em Arte, precisamente com a formação docente em Teatro por meio do relato de experiências biográficas.

Esses pressupostos fundamentam a iniciativa de analisar as primeiras experiências em teatro de licenciandos na perspectiva de que as “[...] escritas de si como prática de formação constituem a dimensão autopoiética da reflexão biográfica. Ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, construindo o conhecimento de si, ressignificando-se, recriando-se”. (PASSEGGI, 2011, p. 147)

A dimensão a/t/ográfica dessa iniciativa encontra-se na proposta de transformar as narrativas autobiográficas em fragmentos dramatúrgicos, mobilizando as dimensões do corpo biográfico. Esse ato criativo configura a possibilidade reflexiva em torno do percurso de formação docente em teatro em uma perspectiva contemporânea, conectada ao conceito de pedagogia do teatro. A cena seguinte desponta nesse espaço cênico para apresentar as vozes dos licenciandos que protagonizam as narrativas e os fragmentos dramatúrgicos, bem como a inserção das primeiras experiências dos autores deste artigo como disparadores a/r/tográficos para as análises dos relatos e dos fragmentos dramatúrgicos dos protagonistas do enredo.



CENA III – OS PROTAGONISTAS SOBEM AO PALCO COM SUAS VOZES: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS EM TEATRO

Assim como em locais remotos, onde a arte teatral é escassa, as propostas que discutem as identidades docentes em arte e as primeiras experiências artísticas também são poucas. A seguir, três vozes desafiam relatar as principais reminiscências, sensações, recriações da experiência estética com arte; três pesquisadores recriam as lembranças encravadas no corpo biográfico ao relatar as reverberações da relação estabelecida com arte e de forma a/r/tográfica. Isso nos permite refletir sobre as identidades de professor-artista-pesquisador em arte. Expor nossas percepções de nossas memórias com arte/teatro provocou-nos e levou-nos a pensar e relacionar como as elaborações dessas experiências permitem aberturas para conectar com as memórias dos licenciandos em Teatro.

AUTOR 1

As aulas de Língua Inglesa em uma escola do estado de Santa Catarina eram diversificadas por termos um professor que ousava propor dinâmicas de estudo que pudessem estimular a autonomia e exercitar o trabalho cooperativo. O professor propôs estudarmos o conteúdo previsto com pequenas encenações em que seríamos responsáveis por organizar, preparar e ensaiar uma cena teatral com começo, meio e fim, incluindo diálogos em língua inglesa. Esse momento causou alguma reação em meu corpo. Lembro que a excitação de representar um personagem diante dos olhares da turma era algo estranho, novo, mas que desencadeou algo em mim que mobilizou vontades, desejos e ações para buscar estudar arte teatral após o término do ensino médio. A sensação prazerosa ficou em minha memória corporal, e a lembrança ainda é revisitada quando penso nos motivos pelos quais resolvi estudar, fazer e pesquisar arte teatral.

AUTOR 2

Como estamos a tratar de teatro, decidi buscar na memória um fragmento de minha infância. Por certo, foram minhas primeiras relações com a arte dramática, mesmo antes de compreendê-la com tamanha importância na minha vida artística. Cresci em uma rua com muitas crianças, e costumávamos brincar de “fazer teatro”. Minha vizinha tinha, no seu quintal, uma casa de bonecas grande. Ela estava cercada por árvores, o que, para nós, parecia mesmo uma floresta. No livro da escola, havia um texto, ainda lembro bem dele: *A Bruxinha que era boa*, da Maria Clara Machado. Nós o utilizávamos para construir nossa encenação, passávamos uma tarde a ensaiar e organizar, em meio a discussões e alguns momentos de desistência por parte do grupo. Retomávamos diversas vezes, até que definíamos que o produto estava pronto. Chamávamos nossos pais e irmãos e o apresentávamos. Ficávamos extremamente ansiosos, com um mundo de borboletas em nossas barrigas. Era mesmo uma grande estreia, digna de grandes artistas. A sensação após a apresentação era deliciosa: aplausos, alguns beijos e abraços e a promessa de nova estreia no dia seguinte.

AUTOR 3

Vivi minha vida em uma escola religiosa, da comunidade da Divina Providência. Esse indicador já dá pistas de como vivíamos arte naquele lugar na década de 1980 e início dos anos de 1990. Acho que muito do que aprendi a gostar de arte foi naquele lugar – não vou tecer um olhar crítico sobre o vivido, sobre as escolhas, sobre os recortes propostos, mas trago tudo isso em meu corpo. Aprendi a gostar de muitas coisas fora da escola. Minha lembrança de palco, de viver o prazer de subir no palco, foi em poucos momentos, e todos, todos sem dúvida, marcados por apresentações festivas. Um dia, fui o “P” de “PAZ” em um dos jograis que me marcaram. O jogral era, sem dúvida, uma possibilidade de subir ao palco. Engraçado, eu estava de branco, dizia um pequeno grande verso e virava de costas. Nelas, estava colada uma grande letra “P”. Meu maior prazer: virar de costas.

Como feito aqui, recolhemos nove relatos de estudantes de um curso de licenciatura em Teatro de uma universidade do Sul do Brasil que frequentam a sétima fase. Os estudantes foram estimulados a descrever, em forma de narrativa, a primeira experiência que vivenciaram com a arte teatral. Optamos por atribuir nomes de personagens que marcam dramaturgias de Shakespeare pela sua força representativa nas tramas: Petrúquio, Miranda, Macbeth, Yorich, Catarina, Julieta, Otelo, Ofélia e Desdêmona. Assim, garantimos a privacidade da identidade dos licenciandos participantes deste estudo.

Ao observarmos as narrativas, remetemo-nos ao corpo biográfico e às dimensões sensíveis que determinam as marcas deixadas pelas elaborações da experiência que podem apresentar certa ambiguidade, fluidez e resignificação. (PASSEGGI, 2011) Para Passeggi, cada vez que memória é revisitada, “[...] a experiência é resignificada, razão estimulante para a pesquisa educacional, pois nos conduz a buscar as relações entre viver e narrar, ação e reflexão, narrativa, linguagem, reflexividade autobiográfica e consciência histórica”. (PASSEGGI, 2011, p. 148)

O primeiro indicativo da experiência com teatro que os relatos apontaram foi o local/contexto onde vivências ocorreram: dois licenciandos em casa, na família; um na igreja; três na escola; dois em eventos artístico-culturais;³ um no teatro – casa

3 Essa categoria abarca os eventos em que os licenciandos tiveram contato com teatro.

teatral, mais especificamente. Percebemos que o local que foi palco principal para a primeira experiência com teatro foi a escola diretamente, e, depois, essa categoria entrecorta-se a outra explicitada mais adiante na relação com espaços culturais. Três licenciandos relataram que suas primeiras experiências foram em contexto escolar em atividades teatrais ou com a visita de peças teatrais. A escola deveria ser local para que as mais diversas experiências em arte possam acontecer. As experiências em arte abrem espaço para o desenvolvimento da percepção sensível e das potências do corpo. No entanto, essas experiências, seja na escola ou outros lugares, vêm carregadas de marcas que chegam à memória dos licenciandos quando provocados a registrar e relembrar.

Ao falar da escola, Julieta indica: *“Um dos meus primeiros contatos com o teatro foi na escola. Entre tantas apresentações de dança e músicas, quando estava no jardim”*. Já Petrúquio: *“[...] tenho uma lembrança de ter assistido a um espetáculo de bonecos na infância de uma companhia teatral que cruzou meu caminho anos depois. Quando criança, na escola, assisti a um espetáculo de bonecos que tratava da temática da higiene bucal na infância”*. E, ainda, Yorick: *“Minha primeira experiência com o teatro foi aos 12 anos, na escola, com uma turma na aula de artes. E algumas apresentações de clowns que acontecem em escolas públicas, normalmente palhaços de circos que viajam apresentando em escolas”*. É interessante observar que são vagas as lembranças. Esses estudantes são jovens, são pessoas que saíram recentemente do ensino médio, que estão na sétima fase do curso.

A família é um primeiro lugar de relação com diversas manifestações de cultura – com o teatro, não é diferente, pois dois licenciandos indicaram a família. Ofélia disse: *“Quando eu era muito pequena, já gostava de cantar e dançar. Mas tudo se tornava ainda mais especial quando a minha família parava tudo para me assistir”*. A memória de Desdêmona indica: *“Acho que a minha primeira experiência com o teatro foi quando eu brincava com minha prima de representar os episódios do começo ao fim d’As Meninas Superpoderosas”*. As duas lembram-se de momentos nos quais são o centro da experiência, essa experiência que marca o corpo, que se coloca, que alguém que, quando criança, se arrisca diante das pessoas, se coloca como ser de ação corporal em processos de imaginação.

Os contextos religiosos foram marcantes para Catarina: “*Minha família é católica. Desde criança, meus pais me levavam à missa, com a minha irmã, que tinha quatro anos a mais que eu. Nessas idas à igreja toda semana, acabávamos sempre participando das apresentações de anjos ou encenações de natal*”. Esse indicador é muito importante, pois coloca-nos diante de um lugar vivido historicamente na cultura religiosa, contexto que também marcou a autora 3 do texto. Ser de carne, marcada por rituais, mas também um ser de sensibilidades, de afetividades – tudo registrado na pele. (JOSSO, 2007)

Por fim, os eventos artístico-culturais, lugar no qual Miranda teve contato com o teatro: “*Todos os anos, o município desenvolvia um evento Feculte [Festival de Cultura e Arte], e em nenhum deles havia teatro, somente dança. Nos preparativos do evento, cada escola elaborava apresentações, que, no final do evento, eram premiadas [...]*”. Essa categoria está marcada pela escola, pela relação que esse lugar estabelece com os produtores culturais locais. Vem à tona um ser de atenção consciente, de cognição, que estabelece relações e percebe seu papel e o que está acontecendo. Já Otelo diz:

Eu tinha por volta de oito anos, por acaso precisavam de um garoto para fazer um personagem de um ‘menino’ que entrava no final da peça para abraçar o personagem principal que era um ‘palhaço’. Me recordo de flashes apenas desse momento da minha vida, alguns sendo narrado pela minha ‘nona’ tempos depois, quando já me encontrava mais velho.

Esse acadêmico teve contato em um circo, lugar muito comum, que vem marcado em sua carne. Ele não se recorda do lugar, mas lembra da relação afetiva que tem com o contexto, com o ser de afetividade que se constituiu em um momento de ação corporal.

Ainda em relação a um espaço cultural, mas agora mais específico do campo teatral, Macbeth indica: “*Minha primeira experiência com o teatro foi lá no ano de 2006. Era uma peça dirigida pelo saudoso Antônio Abujamra. Ao entrar no antigo Teatro Dulcina, apesar do aspecto de abandonado, era possível sentir a aura de tudo que um dia foi encenado lá, uma aura mágica!*”. Pela referência, parece-nos que Macbeth tem uma atenção consciente e se percebe como um

ser de cognição, de sensibilidade, emoção, capaz de selecionar uma experiência específica, que o marcou, em um lugar específico da área teatral.

O contexto escolar aparece nos relatos dos licenciandos. Um relato, o de Miranda, merece destaque, pois há dois elementos essenciais: a experiência ocorreu em um evento cultural, porém o desenvolvimento e a seleção do trabalho a ser apresentado no evento, apontado pela licencianda, foram desenvolvidos em contexto escolar. Observamos, também, que as narrativas vêm carregadas de situações que colocam esses licenciandos em experiência com o teatro. Observamos que ora estão fazendo teatro/jogo teatral, ora estão assistindo ao teatro.

Os excertos das narrativas a seguir indicam o contexto e a situação que cada protagonista experimentou arte teatral. Cinco dos registros indicam os acadêmicos fazendo teatro/jogo teatral:

1. Ofélia: *“Na casa da minha avó, havia um banquinho branco na cozinha, e lá era meu palco. Subia em cima do banquinho, começava a cantar a música da ‘borboletinha’ e executava a minha coreografia”*;
2. Catarina: *“Nessas idas à igreja toda semana, acabávamos sempre participando das apresentações de anjos ou encenações de natal”*;
3. Miranda: *“Nos preparativos do evento, cada escola elaborava apresentações que, no final, eram premiadas, logo naquele ano. Quinta série, me considerava a mais comunicativa da sala (e engraçada também), fui estimulada por um professor a fazer uma peça. Convidei meu colega, do qual era super desinibido, e juntos criamos os personagens, diálogos, figurinos, cenas, tudo”*;
4. Desdêmona: *“[...] eu brincava com minha prima de representar os episódios do começo ao fim d’As Meninas Superpoderosas. Eu sempre queria ser a Docinho, a gente ia trocando de personagens (sem saber o que era personagem) para que a história tivesse sentido”*;

5. Julieta: *“Usávamos a música da ‘Linda rosa juvenil’ em uma das aulas de música quando começamos a interpretá-la ao passo que cantávamos. Lembro-me claramente de como os personagens tinham de ser caricatos para se distinguir uns dos outros. A ‘brincadeira’ tornou-se tão divertida e diferente para nós que começamos a usá-la para brincar nos intervalos de lanche e antes do início da aula”.*

Quatro acadêmicos se perceberam assistindo ao teatro:

1. Macbeth, que registra a ida ao Teatro Dulcina;
2. Petrúquio, que lembra do espetáculo com bonecos sobre higiene bucal;
3. Otelo, que se recorda da subida ao palco e do palhaço que abraça: *“Eu, como amava chocolate, era comprado pelo desejo de comê-lo, o que sobrepunha meu medo. Então, eu entrava em cena, abraçava o palhaço que estava morrendo buscando o chocolate e ele morria nos meus braços, tendo, assim, o fechamento da cortina”*; e, ainda,
4. Yorich, que se recorda dos *clowns* que visitavam as escolas.

A partir dos excertos, percebemos que as primeiras experiências dos licenciandos estão, em sua maioria, conectadas ao assistir ao teatro em ambiente escolar e com o corpo em posição de observador de teatro. A presença da arte teatral na escola representa a possibilidade de mobilizar as dimensões do corpo biográfico e provocar as elaborações que se configuram em experiências estéticas.

As narrativas ainda nos levaram a olhar para elementos que representam as percepções dos licenciandos sobre a experiência que evocaram, relembrou e, em certo nível, recriaram o momento que julgaram ser o primeiro contato com a arte teatral de suas existências. Segundo Martins e Picosque (2012), as narrativas dos primeiros encontros com arte geram histórias sensíveis e com originalidade tecidas pela memória, que traz à tona inúmeros significados, revelando a potência da arte para a constituição do indivíduo.

Para Passeggi (2011), narrar, expor e reinterpretar uma memória é um reviver a experiência e dar outros sentidos. “Entre um acontecimento e sua significação, intervêm o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência [...] constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou”. (PASSEGGI, 2011, p.149) Essas impressões marcam e ficam, seja no fazer teatral, seja na condição de espectador.

Um licenciando, Yorich, além de expor impressões sobre sua primeira experiência com teatro, descreveu como foi o encantamento com a arte teatral e os motivos que o fizeram mudar do curso de Educação Física para o curso de licenciatura em Teatro:

Já na faculdade, aos 26 anos, tive o contato com o curso de Teatro. Me despertou muito interesse ao ver a grade curricular e todos os conteúdos trabalhados; um deles, a dança! Troquei meu curso de Educação Física para Teatro e cada dia mais venho me encantado com essa arte maravilhosa. A forma com que o corpo trabalha, os processos para se chegar a um determinado personagem, é muito maravilhoso e mágico.

Nesse contato com a arte teatral, vendo teatro e fazendo/jogando teatralmente, percebemos que as lembranças possuem sua fonte na dimensão biográfica do corpo e em suas dimensões sensíveis, cognitivas, afetivas, físicas e psíquicas. Assim, abrem-se brechas para a recriação de si mesmo – “[...] tudo isto integra o reservatório imaginário onde cada estudante busca suas referências para interagir no espaço em que está inserido”. (ZANELLA; PERES, 2013, p. 3)

Alguns depoimentos mostram as reverberações da experiência em teatro na decisão de seguir profissionalmente a carreira relacionada à arte teatral, como, por exemplo, o excerto da licencianda Miranda: “Lembro que, ao subir em cena sozinha, senti que era o que queria fazer da minha vida... Foi uma experiência e tanto. Creio que decorar, criar, apresentar, pois nunca mais parei com a função desde lá, foi um gás de estímulo”. Ela deixa clara a potência da experiência em teatro no percurso formativo. Dessa oportunidade de criar, atuar e ter autonomia criativa é que advém a construção dos saberes necessários para a constituição de um corpo capaz de criar e recriar a si mesmo.

Considerando as diversas dimensões sensíveis de nosso corpo biográfico, que se constrói, sobretudo, de memórias, é possível trazer à tona lembranças que compõem a subjetividade em uma dinâmica de recriação, reorganizando quem somos, a partir de nossas preferências pessoais, e não somente as memórias a que fomos condicionados. “Podemos também projetar-nos, identificar-nos e introjetar aspectos daquilo que o sensível nos convida a ver, a sentir, a pensar, a fazer [...]”. (JOSSO, 2012, p. 435)

Para Larrosa (2016, p. 33), “[...] a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriarmo-nos de nossa própria vida”. Que possamos, dessa forma, compreender a amplitude das experiências em teatro nos diversos espaços, como apontam as narrativas neste estudo, trançando percursos formativos que ofereçam aos licenciandos a possibilidade de ampliar suas dimensões sensíveis. Assim, a partir de tal estímulo, possam-se recriar experiências sensíveis em suas práticas docentes, cientes de sua função como mediadores deste processo.



CENA IV – AS CORTINAS SE FECHAM E AS REVERBERAÇÕES ECOAM

As cortinas anunciam um fechamento. Esse é o melhor momento para que o ator teça suas reflexões em torno de seu percurso em cena. Assim também procedemos neste texto, buscando entrelaçar as relações entre as primeiras experiências na arte teatral de licenciandos em Teatro e as ressonâncias que se apresentaram nas narrativas geradas por eles.

O fragmento dramatúrgico que segue, da licencianda Julieta, apresenta uma ação docente que mobiliza os sentidos e a amplitude da ação corporal em percurso de construção de saberes em arte:

Crianças entram na sala, ambiente com luz quente, porém suave, público espalhado pela área cênica. Professor entra logo atrás das crianças. Explicando como será a aula, convida a todos (público e crianças) a darem as mãos e formarem uma grande roda. Começa a música 'Linda Rosa Juvenil', vai ao centro da roda com atores e começa a encenar a música. Logo em seguida, convida o público para ir ao centro da roda encenar as personagens também.

Aqui, o corpo biográfico e suas dimensões sensíveis representam conceitos indispensáveis para pensar a constituição docente em arte e, especificamente neste estudo, em teatro. As narrativas mostraram que a escola é palco de inúmeras experiências em teatro e que a arte teatral está presente nos mais diversos contextos culturais, desde a escola, os círculos religiosos e até mesmo em brincadeiras teatrais com caráter recreativo. Por isso, estender o olhar para os contextos escolares como fonte de inserção de práticas de docência que sejam significativas representa uma alternativa de pensar a constituição do licenciando em Teatro.

O professor pensa a dinâmica de aprendizagem; o artista, por sua vez, compreende a dinâmica da criação e da contemplação da arte; enquanto o pesquisador busca maneiras eficientes de integrar essas dimensões no percurso de construção da identidade profissional. A partir de tais caracterizações, podemos observar que, se a reverberação de uma experiência com arte teatral permite desencadear maneiras de relacionar-se com os signos teatrais, ao ponto de direcionar a vontade do indivíduo para a concretização da ação profissional na arte teatral, são então as práticas educativas que necessitam de outras intensidades.

Partindo da compreensão de que as experiências mobilizam as dimensões do corpo biográfico na dinâmica de construção dos saberes indispensáveis para a prática docente em teatro, é por meio do fortalecimento de propostas que construam a identidade de um professor-artista-pesquisador que poderemos efetivar melhores ações sensíveis. Diante desses achados, percebemos a sensibilização integral do docente e a importância do ato de mediação, da construção de saberes e da relação efetiva dos educandos com a arte.

Se o corpo corresponde à dimensão sensível na constituição docente, é por meio dele que podemos pensar, repensar, recriar nossas experiências, ressignificando-as, de modo a apropriarmos-nos da nossa capacidade e autonomia sensível e intelectual, para a promoção de propostas de aprendizagem que incluam a experiência sensível em Teatro. Assim, um caminho para a estruturação de percursos de formação de licenciandos seria partir do corpo e de suas dimensões.

A constituição docente dá-se não somente de seu ímpeto profissional, mas também de sua constituição como ser humano sensibilizado, que, a partir de suas experiências, ressignifica corporalmente seu percurso. O corpo está, portanto, como captador, sensibilizador e, por ora, reproduzidor, de tais significados. Podemos, a partir de tais pressupostos, identificar o corpo não somente a partir de seu funcionamento orgânico, mas, sobretudo, a partir de seu estado de corpo biográfico, que possui memória, como resultado de seus múltiplos estímulos momentâneos – corpo que recebe e ressignifica informações no percurso de sua existência.

As primeiras experiências em teatro ora são na escola, ora no contexto familiar ou, ainda, em espaços culturais. Percebemos, nesse percurso, que, assim como nós professores, os licenciandos trazem em seus corpos as marcas pelos lugares por onde tiveram experiências. Trazem, em suas narrativas, percursos vivos que latejam em seus corpos e que vem à tona no momento em que escrevem, reescrevem e falam sobre suas vidas.

Aqui, por meio da PEBA, buscamos trajetórias formativas com base na linguagem do corpo que possibilitem aos licenciandos perceberem-se em processo de criação artística ao mesmo tempo em que estão em processo de constituição docente. Os licenciandos pedem passagem em um palco no qual suas experiências possam ser observadas, discutidas e reformuladas, partindo de experiências sensíveis com arte. Aventuramo-nos a explorar os campos do corpo biográfico e suas dimensões sensíveis na relação com a obra de arte. Não aguardemos o *blackout*, deixemos as cortinas abertas, permitindo que a viva iluminação e a pulsante sonoplastia nos guiem em direção ao sensível, no sentido da arte e da vida.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Carla; IMMIANOVSKY, Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é filosofia?* Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DIAS, Belidson. *A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. p. 21-26.
- DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.
- HARTMANN, Luciana. Interfaces entre a Pedagogia do Teatro e os Estudos da Performance. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 39, n. 3, p. 515-528, set./dez. 2014.
- IRWIN, Rita L. Visões e entrevisões: por uma estética de desdobramentos do currículo. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 183-195.
- JOSSO, Marie-Christine. O corpo biográfico: o corpo falado e o corpo que fala. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos da cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.
- NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, 2009. Disponível em: https://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re350/re350_09.html. Acesso em: 16 abr. 2018.
- OLIVEIRA, Marilda. Contribuições da perspectiva metodológica investigação baseada nas artes' e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. *Anais eletrônicos [...]*. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2792_texto.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.
- PALLOTTINI, Renata. *Introdução à dramaturgia*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
- PUPO, Maria Lúcia. Sinais de teatro-escola. *Humanidades*, Montes Claros, n. 52, p. 109-115, nov. 2006. Edição Especial Teatro Pós-Dramático.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; SIRGADO, Angel Pino; TAVIRA, Larissa Vasques. Memória, narrativa e identidade profissional: analisando memoriais docentes. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 32, n. 88, p. 263-283, set./dez. 2012.

ZANELLA, Andrisa Kemel; PERES, Lúcia Maria Vaz. No entrecruzamento de linguagens... a arte e o corpo para pensar a educação e a formação do humano. Reunião Nacional da ANPEd, 36., 2013, Goiânia. *Anais eletrônicos [...]*. Goiânia: UFG, 2013. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt24_2859_texto.pdf. Acesso em: 16 abr. 2018.

LEOMAR PERUZZO: é graduado em Teatro e licenciado em Artes Visuais pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação pela mesma universidade e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

CAROLINE CARVALHO: é graduada em Artes Cênicas pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB), tendo realizado bacharelado e licenciatura. Mestre em Educação com pesquisa nas áreas de teatro e literatura infantil. Docente em nível de especialização nas disciplinas de Literatura Infantil e Contação de Histórias.

CARLA CARVALHO: é doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atua como professora no Programa de Pós-Graduação em Educação na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).