

## A PERFORMANCE NA ESCOLA ANTE A PREPONDERÂNCIA DA POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE TEATRO: UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA?

Acevesmoreno Flores Piegaz<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a performance enquanto linguagem (Cohen, 2002; Fabião, 2009) tangível ao universo escolar, como uma perspectiva pedagógica para o ensino de Teatro ante a preponderância da polivalência (Almeida Júnior, 2013; Piegaz, 2015), concepção pedagógica vigente nas escolas das cidades de Ouro Preto (MG) e Mariana (MG); uma constatação a partir do meu lugar de fala (Ribeiro, 2017) como professor das disciplinas de estágio, dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) e coordenador do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Licenciatura em Artes Cênicas, na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), no estado de Minas Gerais. A abordagem indaga sobre as contribuições da performance como uma perspectiva pedagógica, para a escola (Martins, 2017) e o trabalho docente, tanto de bolsistas, quanto de professores/supervisores do referido programa, uma vez que esta linguagem se articula na relação espaço/corpo e/ou realidade/presença, para além do caráter ficcional inerente ao teatro. Nesse sentido, por sua fluidez, se configura como um entre-lugar (Bhabha, 2013) capaz de promover outro tipo de senda para a formação docente, bem como a discente, estimulando outros debates e pontos de vista. Nesta reflexão, a performance é compreendida em suas dimensões, teórica e prática, como potência artística a instigar o PIBID ARTES 2022/2024 (bolsistas e supervisores) à investigação pedagógica e estética na escola para além dos limites da polivalência, problematizando o corpo como base do conhecimento (Gicovate, 2001), através da concepção de corporeidade (Assmann, 1994, 1996, 1998).

**Palavras-chave:** Performance, Ensino de Teatro, Polivalência, Formação inicial de professores.

### INTRODUÇÃO

Refletir sobre as questões referentes à formação de arte-educadores, em específico de Teatro, em Ouro Preto, é, em grande medida, ter que considerar uma dupla realidade, a da formação na linguagem teatral e a da infinda discussão sobre a polivalência. Esta constatação não é nova no contexto do Departamento de Artes Cênicas (DEART) da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Há oito anos, no artigo intitulado *O ensino de teatro, a escola e o Pibid: reflexões sobre um processo em construção* (Piegaz, 2015), essa questão já era uma realidade incômoda, a inquietude de então não desvaneceu, a ponto de fazer-se presente nesta escrita que novamente vem a considerar ser necessário ter que debater a *polivalência* no ensino de arte na formação inicial de professores do DEART.

---

<sup>1</sup> Prof. Dr. do curso de Artes Cênicas modalidade licenciatura do DEART/ IFAC da UFOP, atualmente é novamente coordenador do subprojeto Artes do PIBID –UFOP. E-mail: acevesmoreno.piegaz@ufop.edu.br.

As questões que nortearam as reflexões da publicação acima mencionada estavam relacionadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Artes Cênicas, desenvolvido em sua segunda edição (2013) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), mas também subsidiadas pelas informações dos relatórios de estágio dos discentes na realidade escolar do município de Ouro Preto (MG) e Mariana (MG), assim como das observações dos professores do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas do referido departamento entre os anos de 2010 e 2013, nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Quase uma década depois, no mesmo contexto, o cenário escolar sofreu uma mudança, mas a alteração não se mostrou significativa, pois de lá para cá a nomenclatura da disciplina, nas escolas das duas cidades citadas, se alterou de **Educação Artística para Ensino de Arte ou Artes**, pois:

[...] pode-se dizer, hoje, que a nomenclatura Ensino de Arte se tornou um problema porque não deixa com clareza sua concepção na Lei e inclusive nos demais documentos oficiais (PCN-Arte e PCNEM-Arte) abrindo múltiplas interpretações, marcadas por uma flexibilização, que demarca e sugere algumas diretrizes e alguns parâmetros abertos [...] (Nunes, 2007, p. 7).

As motivações da atual escrita baseiam-se a partir dos mesmos *lugares de fala*, ou seja, o de coordenação do subprojeto PIBID desenvolvido pelo DEART, agora nomeado como PIBID ARTES, assim como de docente das disciplinas supracitadas.

## **POLIVALÊNCIA NO ENSINO DE ARTES: UMA CONCEPÇÃO INSEPULTA**

A polivalência é uma concepção de ensino de Artes que ainda permanece a exigir dos professores formados no curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Pretos (UFOP), alocados nas escolas dos municípios mencionados, conhecimentos que vão além das formações iniciais que receberam, apesar das radicais mudanças na educação dos últimos cinquenta anos na educação e no campo da Arte/Educação.

Mas por que insepulta? Essa expressão é a que mais se adequa à realidade que se vive no Brasil da década 20 deste século, e mais especificamente na região dos inconfidentes onde se situam as cidades de Ouro Preto e Mariana. A análise do estado da arte acerca das reflexões acadêmicas produzidas por pesquisadores na última década a esse respeito mostra o vigor desta concepção e sua manutenção nas práticas escolares do ensino de arte. De norte a sul do país, inúmeras publicações científicas, em anais de congressos, periódicos, revistas e livros dão conta de esclarecer, a quem se debruça sobre essa problemática, que a polivalência

no ensino de arte está presente enquanto concepção e prática no universo escolar. Ela “assombra” estagiários, bolsistas do PIBID e professores da rede estadual e municipal durante os processos educacionais levados a cabo por eles, numa incontestável dicotomia entre a formação acadêmica e o trabalho escolar.

Nascida no bojo da concepção educacional de um período ditatorial, ela sobreviveu ao término do regime de exceção e se esquivou por entre as legislações que pretenderam extingui-la, e sob várias nuances diferentes ela habita as salas de aula, quando do momento da prática docente do ensino de Arte no cotidiano escolar. Portanto, é impossível de ser desconsiderada, uma vez que impacta indiscutivelmente o planejamento e a docência dos professores em formação, os das escolas e, também, os acadêmicos que trabalham diretamente como estagiários e bolsistas.

Nem sempre esse impacto é mensurado, debatido e problematizado no dia a dia do contexto acadêmico, entretanto, é parte inegável das preocupações daqueles que lidam com o processo formativo dos futuros docentes. Por isso, faz-se necessária uma discussão mais ampla que envolva os agentes educacionais e suas instâncias administrativas, como a coordenação pedagógica, as secretarias municipais e estaduais de educação. Nesse sentido, é oportuno ponderar até quando trabalharemos a partir de uma lógica disjuntiva, de uma formação nos cursos acadêmicos e na realidade escolar em que os egressos da universidade atuam. Há muitas variáveis, como pouca ou nenhuma valorização do professor de Arte, investimento insignificante no que se refere ao que se destina ao ensino de Arte, falta de contratação de professores, ausência do diálogo efetivo entre escola e universidade, para além das vagas de estágio e das formalidades burocráticas.

Um olhar mais atento a essa realidade explica uma óbvia contradição, pois mesmo sendo o ensino de Teatro na escola de caráter obrigatório, instituído pela LDB n. 9.394/96 (Brasil, 1996), cujas linguagens artísticas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, via de regra, estas linguagens não são integradas ao currículo concomitantemente, pois na maioria das vezes há a escolha de apenas uma. Esta opção dá-se quase sempre pelas Artes Visuais e, em menor grau, pela Música. Assim, o Teatro e a Dança acabam relegados a um terceiro e quarto plano no contexto curricular, quando inseridos. No entanto, as apresentações de esquetes teatrais e peças em datas comemorativas são bastante recorrentes, outro “lugar” da linguagem teatral são as representações temáticas para auxiliar outras disciplinas como, por exemplo, a encenação de textos da literatura brasileira para “fixar” conteúdos da disciplina de língua portuguesa.

A maioria dos professores que se utilizam deste expediente reconhece o Teatro como importante “instrumento” para o aprendizado de conteúdos das disciplinas que ministram. Aos desavisados pode parecer uma perspectiva bastante interessante do ponto de vista de uma educação menos metalista, de que nos fala Hugo Assmann (1994, 1996, 1998), baseada num caráter dicotômico entre mente e corpo, não fosse ela extremamente redutora em termos práticos, e anacrônica da perspectiva epistemológica.

Considerando que a educação no país ainda se baseia num viés cartesiano, em que o corpo é relegado a um segundo plano, com premissas didáticas que remontam ao século XIX, qualquer avanço já deve ser comemorado, mas coloca os educadores de Teatro da educação formal em uma situação inegavelmente desconfortável. Certamente, educadores dos demais campos do conhecimento devem se perguntar por qual motivo os professores de Teatro reclamam, já que boa parte da escola pode reconhecer a linguagem teatral como potente “ferramenta” na educação, sem que seja necessária uma grande defesa a seu favor. Mas devemos lembrar que o ensino de Arte, no caso o de teatro, não é uma atividade recreativa ou de suporte a outras disciplinas, mas um componente curricular que abarca outros aspectos do conhecimento humano, cujas características, conteúdos e metodologias são singulares. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Artes tratam o Ensino de Arte (neste caso o Teatro) como uma área do conhecimento, com epistemologias próprias a exemplo das demais da matriz curricular.

Não menos importante e reveladora é a condição da maioria dos discentes da Licenciatura em Artes Cênicas da UFOP que, em situação de estágio de regência ou como bolsistas, são solicitados a terem uma postura polivalente frente à docência em Arte, embora não tenham sido preparados para tal abordagem.

Nesta conjuntura, os futuros professores de Teatro, bem como muitos já formados e em exercício, acabam assumindo para si a responsabilidade de dar continuidade à anacrônica concepção polivalente do Ensino de Arte, frente às pressões impostas pelos gestores escolares, às vezes explícitas, por outras veladas.

Para os que não conhecem o campo do ensino de Teatro, é importante esclarecer que apesar da ideia disseminada, no senso comum, de que trabalhar com Teatro na escola é decorar textos e realizar montagens, o Ensino de Teatro vai muito além desta percepção. Assim, cabe salientar que diferente da maioria das disciplinas que compõe a matriz curricular, o Teatro é um conhecimento que só é possível de ser acessado pelo corpo todo e não apenas pelo cérebro, a corporeidade neste campo é base *sine qua non* para que o aluno possa adentrar este campo epistemológico.

Esta característica, via de regra, é completamente desconsiderada, aumentando em muito os desafios que os docentes e futuros professores de Teatro enfrentam no ambiente escolar, como, por exemplo, a falta de locais próprios para o Ensino de Teatro: não estamos falando de edifícios teatrais, com palco no modelo italiano, e sim uma simples sala sem carteiras. Este espaço poderia ser chamado de laboratório de Arte, a exemplo de alguns implementados nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, em escolas públicas. Geralmente, o professor de Teatro na escola tem que recolher as carteiras no início e no final do trabalho, esta situação reduz seu tempo de trabalho de forma muito significativa, fora as reclamações dos professores das salas de aula vizinhas referentes aos ruídos decorrentes desta operação de criação de um espaço minimamente aceitável para as aulas práticas. Não menos comum são as queixas referentes à extensão vocal dos alunos durante os trabalhos desenvolvidos, e também dos barulhos que resultam das atividades corporais necessárias ao saber teatral.

Para termos uma ideia do que tal condicionante pode representar em termos didáticos e pedagógicos, faço uma comparação: é como se o professor de Educação Física tivesse seu trabalho na escola reduzido às salas de aula repletas de carteiras, ministrando apenas a parte teórica de sua disciplina através do livro didático, alienando a vivência da prática de atividade física. Esta seria uma situação insustentável, que acabaria por incidir diretamente na qualidade do trabalho docente desenvolvido, assim como no processo de ensino-aprendizagem, e não menos grave, no acesso a uma parte significativa do conhecimento proporcionado pela atividade física. O mesmo ocorre com as limitações à prática da disciplina de Teatro, barrando o acesso à linguagem teatral. Há uma década essa realidade já era explicitada no artigo *Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro* (Almeida Júnior, 2013).

Ao contexto já apresentado somam-se as inúmeras solicitações de montagens para as datas comemorativas do calendário escolar, que tanto caracterizaram a educação artística, muitas vezes com pressões indiretas, questionando a própria capacidade profissional do docente. Estas montagens, via de regra, aportam muito pouco conhecimento no que tange ao Ensino de Teatro, tanto para aqueles que as realizam, quanto para os que assistem, contribuindo muitas vezes para a descaracterização da linguagem teatral na escola. Os gestores escolares raramente entendem que as possíveis montagens devem ser resultantes de processos educacionais, sendo, portanto, meio, e não fim. Entendendo o *meio* como forma de vivenciar, refletir, analisar e avaliar, buscando compreender as múltiplas questões inerentes ao



processo de ensino-aprendizagem. No melhor cenário, o docente irá ter uma perspectiva profissional bastante limitada, pois:

[...] o futuro professor licenciado em teatro, nesse contexto pouco claro, terá como opção, ao trabalhar na disciplina Arte, desenvolver atividades em sala de aula (para cumprir as diretrizes propostas) como mediador de todas as linguagens artísticas (teatro, artes visuais, música e dança). Ou então, considerar o teatro como eixo central da discussão e formação do aluno na sala de aula e, a partir dele, estabelecer a mediação e dialogar com as outras linguagens artísticas. O conhecimento em teatro seria, portanto, o referencial e a premissa para a inserção da discussão da Arte na educação (Almeida Júnior, 2013, p. 46).

Porém, as duas perspectivas evidenciadas pelo pesquisador, no que diz respeito à futura inserção do licenciado em teatro na escola, suas possibilidades pedagógicas e a expectativa de carreira, são pouco animadoras em termos profissionais, mas a segunda ainda parece ser a que mais vem se consolidando no contexto da formação do curso de Licenciatura em Artes Cênicas DEART/UFOP.

Nesse sentido é que encaminho esta escrita na articulação do ensino de Teatro e performance, linguagem que está presente nas práticas e reflexões dos licenciados do DEART desde a primeira década deste século.

## **PERFORMANCE, A PERSPECTIVA DO ENTRE-LUGAR NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA ESCOLA**

A performance é uma linguagem artística híbrida, articulada na presença da/do performer com o seu entorno, suas convicções artísticas, políticas e culturais, que pode oportunizar outras possibilidades de formação, pois:

Dentro do terreno do ensino do teatro na educação básica esta referência é preciosa, já que o afasta de uma questão meramente “vivencial” e o coloca no terreno do artístico, dentro do qual existem códigos específicos, que podem ser vivenciados e apreendidos, além de identificados em outros contextos – lembrando que o processo de ensino/aprendizagem do teatro também forma alunos atores que tenham sensibilidade para fruir arte, em direção à formação de espectadores para o teatro (Martins, 2017, p. 55).

Devemos ter em conta que os horizontes possíveis da performance no âmbito escolar estão implicados diretamente na concepção que temos acerca desta linguagem, por isso é determinante que se compreenda que:

A performance desafia definições, pois ativa dinâmicas paradoxais que complicam estatutos tradicionais tanto do fazer quanto da fruição artística: trata-se da fundação de uma cena-não-cena equiparável ao teatro-não-representacional vislumbrado por Antonin Artaud. É trans-real, pois que move e move-se por múltiplas camadas de sentido sem deixar-se fixar (Fabião, 2009, p. 64).

Essa fluidez, tanto do ponto de vista estético quanto epistêmico, confere a performance uma característica de entre-lugar (Bhabha, 2013), desde sua origem até a contemporaneidade. Nesse sentido ela possibilita “[...] des-automatizar a relação do cidadão com a polis; do agente histórico com seu contexto; do vivente com o tempo, o espaço, o corpo, o outro e consigo mesmo” (Fabião, 2009, p. 62).

Se considerarmos as recentes transformações, tanto políticas, quanto econômicas, que se deram no país nas últimas três décadas, que fizeram com que o Ensino de Arte passasse a incorporar outras perspectivas como a interculturalidade, a estética do cotidiano e o hibridismo, conceitos que vêm distendendo as fronteiras das Artes e tornando acessíveis bens culturais antes restritos às elites, a performance como linguagem (Cohen, 2002) na escola configura-se como mais um passo nesse sentido, uma vez que

[...] não se trata de operações bizarras e provocativas promovidas por um punhado de sadomasoquistas e idiossincráticos para chocar o “senso-comum” (que aturdido pergunta-se “o que é isso?” “para que isso?” “afinal, o que eles querem dizer com isso?” “então isso é arte contemporânea?”), mas da expansão da noção de dramaturgia, ou seja, da idéia do que seja ação e “artisticidade” da ação, corpo e “politicidade” do corpo (Fabião, 2009, p. 62-63).

Na performance, assim como no teatro, o corpo é lócus da ação e do enunciado, esse corpo tão desprezado pelas proposições pedagógicas levadas a cabo na sala de aula, que muitas vezes encontra abrigo no território das atividades extraclasse. Porém, quando falamos de corpo, devemos compreendê-lo como corporeidade, levando em consideração que esta reúne o bio-individual e o bio-social, e que “todo conhecimento tem uma inscrição corporal e se apoia numa complexa interação sensorial” (Assmann, 1996, p. 33). Mesmo a escola privilegiando uma educação mentalista, como nos define o referido autor, é imprescindível não desconsiderar que o corpo é “base do conhecimento por ser o que, primeiramente, apreende a significação das coisas... e sujeito percipiente que abarca o espaço e o habitat” (Gicovate, 2001, p. 9).

Por conseguinte, ensino de teatro e performance têm no corpo a base sob a qual se dá a inscrição do conhecimento, e é nele, e através dele, que se processa os saberes dessas linguagens, e é por meio delas que também se dá leitura de mundo, a fruição, a ação de

comunicar, a ação pela potência da presença. A docência, nesse sentido, comunga dessa mesma característica.

Como já havia mencionado, a performance já fazia parte do contexto dos licenciados de arte cênicas do DEART desde a primeira década deste século, os trabalhos das pesquisadoras, docentes e performers Clarissa Alcantara<sup>2</sup> e Nina Caetano<sup>3</sup> inauguraram esta senda no departamento, muitos dos discentes dos estágios e do PIBID ARTES CÊNICAS do início da segunda década estavam mobilizados por esta linguagem. Ocorreram performances nas escolas conveniadas, e houve uma significativa abordagem nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), bem como nos relatórios anuais dos pibidianos<sup>4</sup>, da performance, que já é uma linguagem que está integrada ao contexto acadêmico dos licenciandos e bacharelados do departamento, e atualmente volta a ser explorada no Programa de Iniciação à Docência através do PIBID ARTES 2022/2024. Tal abordagem foi iniciada pelo Prof. Dr. Marcelo Rocco na proposta do projeto intitulado: *PIBID-Artes: Jogo, Performance e Sustentabilidade*, atualmente sob minha coordenação.

Este novo grupo de discentes bolsistas desenvolve suas atividades artístico/pedagógicas nos municípios de Ouro Preto e Mariana, a polivalência no ensino de Arte ainda é a tônica, e eles, assim como os estagiários, enfrentam os desafios e as agruras de terem que lidar com a disruptiva dicotomia da perspectiva polivalente dos currículos escolares. A possibilidade de abordagem da performance na prática docente, seja nas interações artísticas e/ou na sala de aula, abre um leque de opções para pensar o espaço escolar enquanto lugar de ações performativas, tanto no desenvolvimento dos bolsistas, quanto no das/dos estudantes nas escolas conveniadas. Nesse sentido, é muito pertinente observar o que postula a tese *Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica* (2017):

Retomo, assim, as características que Féral (2008, p. 198) citou como sendo do teatro performativo, “adquiridas” da performance: transformação do ator em performer (privilegiando os sistemas de representação do intérprete); descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão (um teatro não mais subordinado à categoria de imitação sem reflexão); espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto; apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular (relação de jogo com a plateia). Se transpostas para a sala de aula, estas características – pedagógicas em sua essência –, podem fornecer elementos potentes para que os alunos-atores compreendam o seu próprio fazer (Martins, 2017, p. 56-57).

<sup>2</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarissa Alcântara trabalhou no DEART no período 2008-2007.

<sup>3</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nina Caetano é professora efetiva dos cursos de bacharelado e licenciatura do DEART.

<sup>4</sup> Bolsistas do Programa de Iniciação à Docência.



Obviamente, a performance na escola não é a panaceia para os males da polivalência, mas abre perspectivas de outras articulações entre corpo e espaço, entre realidade e arte, docência e aprendizagem. Como atual coordenador do PIBID ARTES 2022/2024, retomo o contato com essa linguagem, que foi foco de meus estudos na graduação, que cursei na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), cuja conclusão foi através de uma abordagem teórico-prática sobre performance, intitulada *Ao cubo*.

Como senda artística ou pedagógica, a performance manifesta-se como um território propício à investigação, pois ela viabiliza outras abordagens que muitas vezes não encontram espaço na escola, seja pela infraestrutura, como já mencionado, seja pela sombra da polivalência que inibe muitas das iniciativas de professores e bolsistas. Nesse momento, se abrem inúmeras oportunidades para a formação e o trabalho docente, assim como de investigação, além de produção artística e fruição.

## ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Como foi possível acompanhar ao longo desta reflexão sobre a realidade do ensino de teatro nas escolas das cidades de Ouro Preto e Mariana, no estado de Minas Gerais, este está ainda atrelado à concepção polivalente do ensino de Arte, que remonta ao período da ditadura militar (1964-1985), apesar da luta dos arte-educadores brasileiros ao longo dos últimos quarenta anos, que fizeram avançar a legislação daqueles tempos à contemporaneidade, mas muito ainda precisa ser feito para que possamos aplainar a incongruente dicotomia entre a formação inicial e atuação profissional na escola.

A performance enquanto linguagem, caracterizada pelo binômio espaço/presença, configura-se como uma potente perspectiva pedagógica a contribuir para a superação da condição em que se encontra o ensino de Arte na escola, sob a sombra da polivalência, assim como potencializar a formação inicial de professores articulada à formação continuada, através de ciclos de palestras e debates no DEART com vistas a um estudo sistematizado das contribuições desta linguagem quando adentra a sala de aula e, para além dela, o espaço escolar em suas outras territorialidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. Reflexões acerca do estágio curricular na formação do professor licenciado em teatro. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 43-64,

jun. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982013000200003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 25 ago. 2023.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1994.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação; epistemologia e didática**. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1996.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação, rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FABIÃO, Eleonora. Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

GICOVATE, Silvana Vazquez. **Corpo, espaços de significações e de saberes: um estudo sobre Merleau-Ponty e algumas considerações sobre Rudolf Laban**. Londrina: UEL, 2001.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. O ensino de arte na Educação Básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 17.; Colóquio sobre o Ensino de Arte, 6. **Anais [...]**. Florianópolis: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2007.

MARTINS, Pedro Haddad. **Pedagogia em Performance: Uma abordagem do ensino do teatro na escola básica**. 2017. 315 f. Tese (Doutorado) - Curso de Artes Cênicas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

PIEGAZ, Acevesmoreno Flores. O ensino de teatro, a escola e o Pibid: reflexões sobre um processo em construção. In: ROSA, Maria Cristina; MATOS, Daniel Abud Seabra. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UFOP**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 109-125.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.