



**EDUCAÇÃO, CENA E TEATRALIDADE COMO FUNDAMENTOS
PARA UMA AULA.**

**EDUCATION, SCENE AND THEATRICALITY AS
FUNDAMENTALS FOR A CLASSROOM.**

**EDUCACIÓN, ESCENA Y TEATRALIDAD COMO
PRINCIPIO DE LA CLASSE**

João Paulo Ferreira Silva¹

Resumo

Neste ensaio exponho conceitos que tenho articulado em minha prática educacional em escolas públicas de educação básica como professor de arte/teatro. As concepções de **cena** e **teatralidade** a partir do filósofo Jacques Rancière estão tecidas perto de noções de educação (*educare* e *educere*) a partir do antropólogo Tim Ingold. Experimento aproximações entre a aula e a cena em oposição ao dispositivo explicativo que determina o acontecimento aula e a partilha de razões que o constitui, como também aponto pistas para a reinvenção de cenas educativas.

Palavras-chave: educação, cena, teatralidade.

Abstract

In this essay I bring concepts that I have articulated in my educational practice in brazilian public schools as an art/theatre teacher. Conceptions of **scene** and **theatricality** from the philosopher Jacques Rancière are woven close to notions of education (*educare* and *educere*) from the anthropologist Tim Ingold. I try approximations between the class and the scene as opposed to what determines the class event and the reasons that constitute it, as well as pointing out clues for the reinvention of educational scenes.

Keywords: education; scene; theatricality.

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina. Pesquisa em andamento. Vinculado à linha de pesquisa Pedagogias das Artes Cênicas, orientado pela Professora Doutora Heloise Baurich Vidor. Professor substituto de teatro pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

RECOMEÇO DE UM PENSAMENTO

Apresento neste artigo algumas ideias sobre **cena** e **teatralidade** como fundamentos de uma aula em um desejo de dar a ver outros modos de entender e praticar a aula de teatro em matéria escolar.

Neste texto há inúmeras coisas que não estarão em evidência na mirada, mas que citarei brevemente, coisas que deixarei como pista das sombras que me sustentam em escritura: (1) o texto que se realiza vive um contexto de pandemia do novo coronavírus, que aos poucos têm abandonado os holofotes depois de três anos de intensas notícias (2020-2023), mas ainda atinge a população mundial seja pela doença, seja por seus efeitos econômicos e sociais; (2) guerras culturais que emergem no Brasil pelo movimento conhecido como *bolsonarismo*, figurado em ódio à minorias sociais, notícias falsas que fomentam teorias conspiratórias que creem em uma realidade encoberta às aparências, um movimento que culminou na tentativa de golpe de estado do dia 08/01/2023 em que grupos invadiram os prédios dos três poderes do Estado Democrático de Direito (Supremo Tribunal Federal, Congresso Federal e Palácio do Planalto), tentativa de golpe que foi rapidamente combatido pelo governo democraticamente eleito para se sustentar o Estado Democrático de Direito no Brasil.

Pretendo evidenciar aproximações entre a aula e a cena, pensamentos que teço a partir de minha própria prática profissional como professor do componente curricular Arte e da linguagem teatral, mas, novamente, escolherei deixar minhas proposições pedagógicas às sombras por um momento. Sobre o espaço entre a aula e a cena no campo da pedagogia do teatro há outras visões possíveis, visíveis em Juliana Jardim (2016; 2020) e Heloise B. Vidor (2016; 2020a; 2020b) em diferentes produções literárias. Talvez eu não as cite diretamente, mas desejo evidenciar essas pessoas que de alguma maneira se fazem presente, porque componho com tais autoras, ponho-me perto, junto-me e separo-me para pensar algo; aproximo-me e diferencio-me, sem jamais negar o bando do qual tenho voado perto e que me enche de vitalidade pensar separadamente junto.

Não há fora da cena do texto, mas há aquilo que estará às sombras, talvez sem integrar completamente ao teatro que a linguagem escrita faz agir, gesticula e evidencia, mas há forças motrizes relacionadas a tais acontecimentos que mobilizam linguagens, palavras e acontecimentos em tessitura.

Para abrir espaço ao caminho que vem, evoco uma citação a Maria Gabriela Llansol, escritora e professora portuguesa.

Uma educação nacional planificada é superstição. Uma educação nacional planificada com programas obrigatórios em breve se torna para todos (poderes públicos, pais, educadores) superstição. [...]

Investigamos, escrevemos a par, ensinamos aos mais jovens o que, suspensos, aprendemos ontem. Eles também falam para nós um grande e doce rumor de energia ecoa.

Isto não é uma paisagem bucólica, é o desejo de implantar no nosso quotidiano uma economia de onde esteja ausente a vontade de poder; é também uma lucidez que não quererá alimentar-se de detritos, de produtos e acontecimentos mortos, que conduzem à morte. (LLANSOL, 2019, p. 20-21)

A AULA E A CENA.

A aula, de alguma maneira, está vinculada à noção de educação a qual se anima em curso. Sabe-se realmente o que é uma aula? Sabe-se realmente o que é educação? Sinto a necessidade *excursão* em vez de *curso*, ou seja, não apenas viver um *curso*, do latim *cursus*, traduzível como uma corrida/carreira, mas *excursão*, do latim *ex* (fora) e *cursus* (corrida/carreira), correr ou caminhar para fora.

Uma aula não apenas ensina o seu enunciado, mas também a forma que se enuncia a aula constitui o sentido que adquire. Expandir o olhar do que se ensina para os modos de se ensinar é um suspiro que sustento no tempo. Expresso minhas angústias ao colar-me junto de um trecho da aula inaugural no Colégio de França de Roland Barthes:

Pois o que pode ser opressivo num ensino não é finalmente o saber ou a cultura que ele veicula, são as formas discursivas através das quais ele é proposto. Já que este ensino tem por objeto, como tentei sugerir, o discurso preso à fatalidade de seu poder, o método não pode realmente ter por objeto senão os meios próprios para baldar; desprender, ou pelo menos aligeirar esse poder. E eu me persuado cada vez mais, quer ao escrever, quer ao ensinar, que a operação fundamental desse método de desprendimento é, ao escrever, a fragmentação, e ao expor, a digressão ou, para dizê-lo por uma palavra preciosamente ambígua: a *excursão*. (BARTHES, 2013, p.45)

Anseio uma *excursão* do próprio sentido de educação e nesse caminho, restituir algum vínculo que valha a pena sustentar com essa palavra. Tim Ingold discute duas terminologias da palavra educação: *educare* e *educere*:

Sugiro que essas alternativas correspondem a dois sentidos bem diferentes de educação (sobre essa distinção, cf. Craft, 1984). O primeiro é bastante familiar para nós, que nos sentamos em salas de aula no papel de alunos, ou que nos colocamos à frente da classe para ensinar. Este é o sentido do verbo latim *educare*: criar, cultivar, inculcar um padrão de conduta aprovado juntamente com o conhecimento que o sustenta. Há contudo uma variante etimológica que relaciona o termo a *educere*, ou seja *ex* (fora) + *ducere* (levar). Nesse sentido, educar é levar os novíços para o mundo lá fora, ao invés de – como é convencional hoje – inculcar o conhecimento dentro das suas mentes. Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora. (INGOLD, p.23, 2015)

Ingold tece de modo diferencial dois modos de ocupar o tempo com a palavra educação. Interessa-me menos o *educare* ao *educere*, não apenas pela semântica apresentada, mas porque a segunda me sugere uma indeterminação e um ato de *excursão*, como sugere Barthes. Contudo, o que é o fora? O fora é um lugar ou um modo de ocupar a existência? Os termos são ambíguos e promovem mais uma abertura de pensamento que o seu fechamento. Neste texto darei atenção à colocação em um sentido existencial.

Na instituição escola as pessoas não estão apenas fora de casa, mas tornam presente um personagem institucional chamado **aluno**, um sujeito que não sabe e que será conduzido ao saber. A educação do *educare* me parece próxima do sujeito **alunizado**, enquanto que a educação do *educere*, liga-se ao desejo de caminhada para *fora*, e se há desejo de *excursão*, há um desejo de deslocamento dos sujeitos para que eles não coincidam consigo mesmo (um aluno como figura institucional, ao final da prática, volta a coincidir com a sua posição de aluno, aprovado ou reprovado, com saber adquirido ou que terá que adquirir). Diferente do *educare*, o *educere* abre para que os alunos caminhem para fora de sua posição **alunizada**, para que seus olhos desviem das metas institucionais, do anseio de alto desempenho de aprendizagem (supostamente) expresso em notas e aprovações em final de ano letivo. As identidades não são vividas em autoafirmação, mas em processo de formação e desidentificação.

O personagem institucional **aluno** tem um corpo que economiza sua própria força vital e faz apenas o necessário para ser aprovado, como também luta para sustentar sua posição fixa e sem grandes impactos. A regra está no máximo de eficácia (em aprendizagem, em desempenho, em notas, em qualificação) com o mínimo de custo (de esforço, de gastos), o que reproduz um modelo econômico de existir e também imobiliza fecha possibilidades para os próprios alunos. Além Considero esse personagem como um sujeito tomado pelo dispositivo explicativo

O filósofo Jacques Rancière é um dos críticos ao dispositivo explicativo em diferentes produções teóricas (2010; 2017; 2021a; 2021b; 2022) e ele diz que “ explicar algo ao ignorante

significa, antes de tudo, explicar-lhe algo que ele não compreenderia se não lhe fosse de antemão explicado; é, antes de tudo, demonstrar a sua incapacidade” (RANCIÈRE, 2022, p.55). Mais do que simplesmente conversar, o dispositivo explicativo condiciona as inteligências a uma incapacidade a ser conduzida à capacidade, o que implica: (1) em uma modulação da linguagem que identifica o outro em um sujeito específico de linguagem que tem a necessidade de adaptação discursiva; (2) em um encobrimento das formas aparentes que a explicação exerce ao conduzir uma compreensão mental para o receptor, simultaneamente se revela algo que estaria obscurecido e obscurece-se a própria forma aparente das coisas; (3) em uma temporalidade progressiva que sustenta o ato de ser conduzido da ignorância ao saber através de uma metodologia, de um condicionamento do caminho educacional (RANCIÈRE, 2022).

Retirando da aula o dispositivo explicativo, o que resta? A quais palavras dar-se-á autoridade ou intensidade para falarem junto da aula de teatro na escola? Há coisas, discursos e práticas que se coloca às sombras, que se desautoriza, que se retira a intensidade de dizer para que outras coisas, discursos e práticas entrem em evidência. Uma aula está mais próxima da clareira que da explicação. Se a explicação pretende o esclarecimento, a clareira sustenta a sombra como algo que integra a aula, como um bicho um animal à espreita, que observa, gesticula e movimentando pensamentos tanto quanto àquilo que está às claras. A clareira também sustenta algo em evidência, e se mensura para não se tornar claridade demasiada, que captura a tudo e a todos em uma unívoca compreensão e em um condicionamento dos devires pedagógicos. Penso que constituir alguma clareira na cena pedagógica seja parte de minha tarefa educacional.

Sou um professor de artes cênicas e especificamente da linguagem teatral. A **cena** não se resume ao que ensino (se é que pode se dizer que ensino isso), mas é o fundamento de minhas aulas. Trato da **cena** como um modo de conhecer o mundo, olhar e pensar o que acontece, observar os textos e contextos que emergem em práticas sociais, institucionais, existenciais que atravessam o percurso escolar; um modo de tecer relações entre pensamento, práticas, imagens, formas e palavras sem hierarquias entre si, mas em constante afecção. Estar sensível a cena escolar é observar o que se põe no holofote em aula e o que se sustenta às sombras, que não deixará de acontecer ou se transformar em pensamento por não estar evidenciado.

Retomo a **excursão**, uma permissão para vagar, para ir e voltar, estar e não estar, em se atentar e viver uma digressão. Sugiro que a digressão não é sintoma da desatenção, senão o seu

contrário, o foco extrema é sintoma de desatenção que os corpos que estão presentes dão sentido diferente às coisas que se apresentam. Quando se permite a *excursão*, evidencia-se que a aula pode ir para fora do aprendizado esperado, que se pode correr pela imaginação e participar da composição de um pensamento que se constitui em curso.

No livro *O método da cena*, Ranciére opõe cena e explicação:

Trabalhar com a cena é recusar toda uma lógica da evolução, do longo prazo, da explicação por um conjunto de condições históricas ou do reenvio a uma realidade escondida atrás das superfícies. Assim, a escolha de cena é a escolha de uma singularidade, com a ideia de que um processo se compreende sempre a partir do aprofundamento do que está em jogo nessa singularidade, mais do que a partir de um enunciado infinito de condições. No conceito de cena há certa ideia de temporalidade descontínua, a escolha de certo modo de racionalidade: pensamos que na espessura de um acontecimento singular podemos ler o conjunto dos vínculos que definem uma singularidade política, artística ou teórica (RANCIÈRE, 2021b, p. 78)

Mais à frente desse texto ele também afirma:

Penso que a questão da cena é também ligada muito fortemente à questão da aparência, ao fato de que a aparência não é o contrário da realidade, a caverna, mas propriamente a cena da manifestação. Não há uma cena e um bastidor, uma caverna e um lugar da verdade. Há um espaço de aparência onde nós jogamos sempre uma aparência contra outra. Assim, fazemos aparecer o mundo no qual os plebeus falam, lá onde eles estavam proibidos de falar. A teatralidade é a construção de outro universo de aparências: o fato de fazer aparecer o que não aparecia, ou de fazer aparecer diferente o que aparecia sob certo modo de visibilidade e inteligibilidade (RANCIÈRE, 2021b, p. 82).

Interessa-me tais ideias para pôr a pensar a cena escolar e a cena artística. Caminho perto do autor quando ele afirma: não há fora da cena, há coisas que evidenciamos e coisas que ficam às sombras, como também sobre a teatralidade como um fazer das aparências, que faz aparecer algo que não aparecia ou que fazer aparecer de maneira diferente o que antes parecia configurado sob um regime específico de visibilidade e inteligibilidade.

Se anteriormente citei três características descritas pelo autor sobre o dispositivo explicativo e esboço algumas pistas para se pensar a aula-cena:

1 – se a explicação expressa-se como uma modulação do discurso que não trata o outro como um qualquer, mas como um outro capturado por uma identidade (o outro criança, o outro de classe popular, o outro que não compreenderá aquilo que digo) e que para estar em igualdade será conduzido da ignorância ao saber, pensar a **cena** da aula fora desse dispositivo também

implica em olhar para o **outro** como Outro da alteridade, uma voz que se destina a todos e qualquer um. Sobre a alteridade, cito a professora-poeta Ângela Castelo Branco:

Porque há um rosto olhando para fora da janela, paralisado, à busca de uma palavra. A essa sensação de ter um rosto olhando pela janela (o nosso próprio), podemos chamar demanda, alteridade ou, simplesmente, incompletude. O encontro inevitável com o outro que sempre vai nos desestabilizar. Pois a alteridade não possui atributos (“a criança isso”, “a minoria aquilo”, “o outro que eu respeito”, “o jovem tal”), a incompletude é imperativa, não se preenche com uma visita ao mercado de identidades possíveis. (TEIXEIRA, 2018, p.46).

A autora está a pensar sobre a escrita, uma proposta para se escrever que aceita o seu destinatário como um desconhecido, um *outro* que não desconhecemos tanto que pode desestabilizar os acontecimentos e mensagens previstas. A aula, como também a escrita, é um ato de intensificar algumas palavras e algumas forças de coesão em detrimento de outras palavras e outras forças de coesão. Na aula-cena, sustenta-se um desejo de que alguém presente estará em busca de uma palavra que não lhe foi destinada em situação social pelo mercado de identidades possíveis. Uma aula que permite que as pessoas de desidentifiquem consigo mesmas, o que nem sempre é confortável ou desejável, nem sempre é positivo ou negativo, mas é um acontecimento e um risco.

2- Se a explicação encobre as aparências, como pensar uma aula que sustente um vínculo com o que acontece e aparece em uma escola ou com o que está latente para aparecer? Retomo Tim Ingold com a frase “se você é educado para saber demais sobre as coisas, há o perigo de ver seu próprio conhecimento ao invés das coisas em si” (INGOLD, 2015, p.21). Reescrevo-a: se você é educado para explicar demais as coisas, há o perigo de ver a sua própria explicação ao invés das coisas em si. Uma educação que procura intensificar a percepção (estética) das coisas em vez de explicações infinitas, explicações que impedem que o conhecimento esteja entranhado na vida e em sua forma de manifestação no mundo.

Se a aula explicativa insiste na sua finalidade de garantir aprendizado, alicerço-me em oposição a essa proposta com a **teatralidade** como caminho de pensamento para uma aula. A **teatralidade** que me refiro é esse processo estético que Rancière descreve como fazer aparecer o que não está em evidência ou fazer aparecer diferente aquilo que está determinado por um tipo específico de visibilidade e inteligibilidade. A **teatralidade** que me refiro pode estar em um texto escrito, pode estar em uma aula expositiva, pode estar no jogo de palavras que conduz um

processo, pode fazer a escola aparecer de uma outra maneira, pode fazer as palavras adquirirem outro sentido do esperado, pode provocar o desconhecimento daquilo que já se conhece para se experimentar um outro espaço de relação e estudo.

A **teatralidade** da aula exige que a aula migre da instituição e os sujeitos institucionais para um espaço vivo e em estado de formação. Um estado de percepção estética que desapropria o que supostamente se é sabido para se confrontar novamente com outras possibilidades de saber. A aula com **teatralidade** também se refere ao próprio modo de lidar com as formas aparentes na escola, pode se estar a olhar para os aspectos físicos dessa, o seu entorno social e das próprias palavras. O conhecimento não revelado aos que nada sabem, mas se joga com aparências diferentes e modos de aparecer; exercita-se o fazer aparecer o que ali está latente, e o ver as coisas de uma outra maneira.

Se explicação está destinada ao sucesso da aprendizagem, a **teatralidade** está orientada para a multiplicação de um conhecimento, para um envolvimento afetivo e estético que reconduz a percepção sobre as coisas. Esse tipo de aula não funciona para esclarecer as mentes místicas, mas talvez recupere um pouco de sombra às mentes demasiada esclarecidas, talvez restitua um desejo de rever o próprio mundo, talvez o mundo possa ser uma questão novamente a ser olhada, sempre incompleta. Se uma aula só ganha sentido em seu espaço público por diferentes estudantes, uma aula não oferece o aprendizado que unifica, mas intensifica afetos, desejos, mobilizações, textos, ideias, práticas e palavras para que cada um dê sentido próprio ao acontecimento relacional e o ponha em público. A educação não se torna inculcadora de aprendizados fixos, mas como uma performance de caminhar para o mundo mais uma vez.

3 – Se a explicação determina uma temporalidade progressiva de ser conduzido da ignorância ao saber, pensar uma aula-cena implica também em se perguntar como se encadeia os acontecimentos das aulas, o porquê de tais encadeamentos, perguntar-se se conseguimos pôr formas, textos, obras, ações e práticas de estudo em relação de modo abrir espaço ao porvir, ao inesperado, àquilo que escapa nossas próprias elucubrações e possa ganhar algum sentido público.

Se a aula explicativa entende o desvio como algo a ser corrigido para se chegar ao caminho correto, na aula-teatral abre-se espaço para que os desvios ganhem passagem, em que se caminha para fora do esperado. E a matéria que antes seria privada (somente existe de uma determinada maneira e que priva os outros de darem sentido e uso diferente do esperado) pode

ganhar algum sentido comum, em que diferentes corpos dão sentido ao acontecido a partir de suas próprias diferenças.

Há também de se aceitar que nem tudo se finda na aula e às vezes se irá aprender ou entender alguma coisa anos depois de seu acontecimento; ou os efeitos da prática terá desdobramentos incapturáveis aos processos avaliativos. Não se trata assim de garantir a aprendizagem, mas de tentar pôr em relação coisas que aparentemente se apresentam como sem relação e de tentar pôr em público alguma matéria do mundo, em um ato comunizador em vez de comunicador.

RETOMADA DA PALAVRA

Retorno: pensar uma educação mais próxima do *educere* que do *educare*. *Educere* que para Ingold (2015) está para levar os mais novos para o mundo lá fora, conduzi-los para fora. Comecei este texto falando sobre a cena como uma estrutura para o meu pensamento e ação como professor. A ênfase de meu olhar: a **cena** e a **teatralidade** não se reduzem aos saberes ou fazeres a serem passados, mas são modalidades de compreensão e percepção da realidade escolar que pode abrir espaço para alguns modos de narrar e praticar a pedagogia do teatro. A **cena** como uma abertura de clareira que pretende evidenciar algo e deixar algo às sombras. A **teatralidade** como um gesto de fazer aparecer as coisas ou de fazer aparecer de maneira diferente do regime de visibilidade de inteligibilidade instaurado no campo.

O acontecimento da aula abriga em seu interior as tensões e afetos que envolvem cada turma. Se está aberto o suficiente para permitir que os alunos abandonem sua posição **alunizada** e para que estejam presentes de corpo inteiro em nossas aulas? O quanto o corpo docente está em sua inteireza em uma prática pedagógica e disposto a pensar artesanalmente o ofício? Os espaços educacionais atuais conseguem abrigar corpos que vivem intensamente a aula? Há sempre um risco e às vezes não se está saudável o suficiente para arriscar. Às vezes a aula é burocrática e repete formas de *educare* e *alunizar* os sujeitos. Principalmente em um contexto contemporâneo que hostiliza professores, seja hostilizações de clientes inconformados (a Família ou o aluno), hostilizações de hierarquias da instituição (supervisão e direção) que nem sempre colaboram para o trabalho docente, hostilizações politicamente organizadas como o movimento **Escola sem Partido**. Às vezes, estar de corpo inteiro em uma aula é impossível por questão de saúde, porque o delírio que determina a realidade promove a mortificação do corpo próprio.

A aula não ensina apenas um conteúdo, mas também ensina a como se constituir uma aula e quais relações estabelecer com o que se apresenta. A aula não começa quando o sinal toca e o professor começa a falar. A aula é um encontro de inúmeras linhas, que formam o mundo a partir de posições diferentes, nem inferiores e nem superiores, e o que se deve fazer é caminhar em vez de reduzir todas as linhas em uma única expressão: a da explicação, a da aprendizagem e a do comportamento correto a ser reproduzido. A aula me soa próxima de uma vibrante teia. É teia, porque também é tela e texto, expressa uma *textura*, um entrelaçamento de fios intersemióticos e vitais que constitui um acontecimento e um delírio de realidade em sala de aula.

Referências

INGOLD, Tim. Entre o dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, a. 21, n. 44, p. 21-36, 2015.

JARDIM, Juliana. Um corpo que ensaia: a lida com textos entre cena e aula. In: NOGUEIRA, Marcia P. et al., **Pedagogias do Desterro**: práticas de pesquisa em artes cênicas. 1 ° ed. – São Paulo: Hucitec, 2020, p.146-171.

JARDIM, Juliana. Ensaio, ignorância, desobramento: um espaço titubeante entre aula e cena. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n.26, p.310 – 329, 2016.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. 1 ° ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: Cinco lições sobre emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O fio perdido**: ensaios sobre a ficção moderna. Tradução de Marcelo Mori. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

RANCIÈRE, Jacques. **Tempos modernos**: Arte, tempo, política. Tradução: Pedro Tamm. São

Paulo: n-1 Edições, 2021a.

RANCIÈRE, Jacques. **O método da cena**. 1ª edição. Belo Horizonte: Quixote DO, 2021b.

RANCIÈRE, Jacques. **Aiethesis**: cenas do regime estético da arte. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz. 1ª edição. São Paulo: editora 34, 2021c.

TEIXEIRA, Ângela Castelo Branco. **À escrita: um outro se arrisca em ti**. 2018. Tese (Doutorado em Literatura Comparada e Teoria da Literatura)— Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2018

VIDOR, Heloise Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. São Paulo: HUCITEC editora, 2016.

VIDOR, Heloise Baurich (org.). **A poesia do texto na (po)ética do encontro**: experiências artístico-pedagógicas com a literatura, a leitura e o teatro. Florianópolis: Editora UDESC, 2020a.

VIDOR, Heloise Baurich. Sobre as materialidades na aula de teatro: vestígios do drama na prática de uma professora-artista. **ouvirOUver**, Uberlândia, v.16, n.2, 2020b p. 375-391.