

ARTE-EDUCAÇÃO: A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE TEATRO NAS TURMAS DE 7º ANO

Arts education: the importance of theater classes in 7th grade classes

Aliyne Gama Pires de Camargo

Licencianda em Teatro - Universidade Federal de São João del Rei

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-9146-2907>

liyne.g.c@gmail.com

André Luiz Lopes Magela

Doutor em Artes Cênicas - Universidade Federal de São João del Rei

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0574-0599>

andremagela@ufs.br

Artigo recebido em jun/2026 e aceito em jul/2026

RESUMO

O presente relato de experiência visa compartilhar de modo reflexivo a observação e a condução das aulas de Artes nas turmas de 7º ano (amarelo e azul), vividas pela residente Aliyne Gama, estudante do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e participante da Residência Pedagógica 2022/2024, realizadas *in loco* na Escola Estadual Brighenti Cesare, no período de fevereiro de 2023 até dezembro de 2023. A ênfase foi dada no ensino de teatro na educação básica - Educação Teatral, com a assistência do professor preceptor Breno da Silva Mendes e do docente orientador André Luiz Lopes Magela, valendo-se, como pano de fundo interpretativo, de uma abordagem específica, elaborada pelo orientador (Magela, 2022), que considera a chamada “cognição teatral”, imbricada a uma abordagem somática e intensiva (sistema de ensino baseado em obras de Baruch de Espinosa (Benedictus de Spinoza) e Gilles Deleuze e na artesanaria teatral do diretor polonês Jerzy Grotowski), associada aos jogos teatrais de Viola Spolin. A constatação foi de incremento comunicacional entre os discentes, corporal e vocal, fazendo com que eles compreendessem melhor como podem se expressar e criar, aumentando seus repertórios culturais e olhar crítico. Além disso, maior complexificação de seus processos decisórios, praticados em exercícios e conversas reflexivas pós-atividades práticas.

Palavras-chave: Arte-educação; Ensino Fundamental II; Educação teatral; Jogos teatrais.

ABSTRACT

This experience report aims to share in a reflective way the observation and leading of Arts classes in the 7th grade classes (yellow and blue), experienced by resident Aliyne Gama, student of the degree course in Theater Education at the Federal University of São João del-Rei (UFSJ) and participant of the 2022/2024 Pedagogical Residency, held *in loco* at the Brighenti Cesare State School, from February 2023 to December 2023. The emphasis was given to theater teaching in basic education - Theater Education, with the assistance of the preceptor teacher Breno da Silva Mendes and the advisor professor André Luiz Lopes Magela, using a specific approach, elaborated by the advisor (Magela, 2022), which considers the so-called “theater cognition”, imbricated with a somatic and intensive approach (teaching system based on works by Baruch de Spinoza and Gilles Deleuze and on the theatrical craftsmanship of the Polish director Jerzy Grotowski), associated with the theater games of Viola Spolin. The finding was of an increase in communication between the students, corporal and

vocal, making them better understand how they can express themselves and create, increasing their cultural repertoires and critical look. In addition, greater complexity of their decision-making processes, practiced in exercises and reflective conversations after practical activities.

Keywords: Arts education; Elementary School II; Theater education; Theater games.

1. INTRODUÇÃO

O programa Residência Pedagógica da UFSJ, no qual fui participante em 2022 até 2024, busca integrar os alunos de licenciatura em Teatro com as escolas de educação básica, introduzindo-os à docência. De modo pertinente pedagogicamente, este programa substitui o estágio curricular obrigatório. Neste período pude vivenciar várias experiências teóricas e práticas com os alunos e com a dimensão da sala de aula, trabalhando a cada bimestre uma área artística: história da Arte, com retratos e autorretratos; artes visuais, com a produção de dedoches; teatro, com o desenvolvimento de uma cena com todos seus elementos; e a Dança-Teatro, com a criação de uma dança. Nesta última modalidade, as referências foram os ensinamentos e obras de Pina Bausch e Rudolf Laban. A base epistemológica que serviu como pano de fundo foi o sistema de educação teatral desenvolvido pelo coordenador do sub-projeto teatro deste edital, André Magela (2022), com quem já tive aulas na graduação. Em diálogo com as diretrizes da nova BNCC, mas com referenciais filosóficos e políticos distintos, tentamos contemplar as demandas de desenvolvimento das chamadas habilidades artísticas, emocionais, cognitivas, expressivas e criativas dos alunos, através de atividades que tocavam somaticamente âmbitos e dimensões cognitivas alternativas às eminentemente racionais e intelectuais.

A escrita deste texto, mesmo tendo quatro mãos operando em sua feitura, respeitará a forma da primeira pessoa, característica que permaneceu após o tratamento dos diários de bordo da residente.

2. DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Nos primeiros meses da Residência Pedagógica, os residentes do sub-projeto teatro realizaram encontros teórico-práticos com o coordenador, André Magela. As atividades tinham o objetivo de estabelecer um chão comum pedagógico entre nós, discentes, e o docente responsável. Também tivemos uma oficina abordando teatro e experiência, com o mestrando Matheus Correa, orientando de Magela no PPGAC-UFSJ.

Nos primeiros meses em que tive contato com o ambiente educacional, pude passar por um período de observação, o qual foi crucial para entender como era o ritmo das turmas e para conhecer os alunos. O tema trabalhado foi “o belo”, explorando a história da Arte com as crianças. Houve discussões em que abordamos se todas as obras precisam necessariamente ser belas, ou seja,

agradáveis aos olhos, ou se estes critérios são mais complexos, dependentes da época, movimento artístico e gostos pessoais e não necessariamente supostos a agradar aos sentidos, a apaziguar estruturas estabelecidas.

Na arte da Grécia Antiga, por exemplo, essa beleza era exigida, com perspectiva, simetria, perfeição, principalmente porque obras eram baseadas em modelos vivos, fazendo uso religioso ou doméstico e tendo muita valorização no ser humano, o que conferia muitos detalhes aos trabalhos. Já na arte abstrata, em outro extremo histórico, esses padrões não eram exigidos, trabalhando-se mais a imaginação, formas, cores e texturas, sendo os desenhos mais livres e com maior interpretação pessoal de cada observador. Neste contexto de discussão, as aulas abordaram, de modo crítico, os padrões de beleza hegemônicos, dialogando com os alunos a exigência ou não de padrões e definições prévias no que diz respeito a estéticas produzidas, artística, naturais, aparência corporal, etc. Neste último elemento, no que concerne à aparência corporal e diversidade de vestimentas e adornos, aproveitamos para tocar um assunto importante para adolescentes e promover um maior empoderamento e aceitação dos próprios corpos, evitando u ao menos desincentivando o *Bullying* e brincadeiras desagradáveis.

O último tópico do primeiro bimestre foi retrato, autorretrato e a diferença entre eles. Explicou-se que o retrato é uma representação visual de uma ou mais pessoas, podendo ser reais ou fictícias, destacando suas características físicas e suas “essências visuais”. Neste, não consta o autor da pintura, e retratos podem de ser encontrados na forma de pintura, desenho ou fotografia. Por outro lado, o autorretrato é uma representação do (a) próprio (a) pintor (a), ou seja, do autor da obra de arte, que se coloca como tema central da pintura. A obra, neste caso, tem como objetivo expressar seus sentimentos e ações, e pode até mostrar questões do contexto histórico de sua época e sociedade, mas sempre dando ênfase nas suas vidas pessoais.

Nesse bimestre, as avaliações se deram por meio de uma prova, com o conteúdo sobre autorretrato, retrato, corpo e seus movimentos e o conceito de belo. Também foi pedido um trabalho individual, em que os alunos fizeram seus autorretratos e os coloriram em “formato livre”. Essa atividade foi importante para que eu percebesse que alguns alunos gostavam de compartilhar com os colegas o processo dos seus desenhos e alguns até coloriam juntos. Outros eram mais reservados e tímidos, e optaram por mostrar somente para o professor.

Assim, no período de observação pude conhecer as particularidades de cada turma e me entrosar com os alunos, descobrindo seus afetos e desafetos para utilizar na criação e condução de futuros exercícios.

No segundo bimestre, iniciei os períodos de prática, ou regência assistida. Como o nosso preceptor é licenciado em Teatro pela UFSJ, ele aconselhou-me a juntar os meus conhecimentos em

teatro com as outras áreas artísticas, deixando-me livre para trazer uma nova proposta e planejamentos toda semana, orientando-me e alterando algumas atividades para melhoria das minhas experiências.

Para me familiarizar com os alunos, na primeira aula decidi conduzir jogos teatrais relacionados aos nomes e afetos (interesses e referências culturais pessoais dos alunos - abordagem de caráter Espinosa Freireano trabalhada em aula com Magela). A teoria utilizada deriva das obras *Ética* (Spinoza, 2022) e *Espinosa – Filosofia Prática* (Deleuze, 2002), e foi consolidada no artigo *Abordagem Somática na Educação teatral* (Magela, 2017). Trata-se de estabelecer pontos de contato e adesão entre docente e discente com uma referência que já seja conhecida, aceita e desejada pelos discentes. Através desse ponto de contato inicial, tentamos perceber centelhas de potência teatral ocorrendo no discente, e alimentar estas centelhas para que a pessoa componha um agenciamento potente teatralmente, em termos de dimensão e cognição teatral (Magela, 2018). Esta “capacidade de agenciar” transborda para sua vida, por **homonomia**, uma vez que os jogos de forças (*nomoi*) subjetivantes em aula e na vida são análogos (*homo*).

Também foram conduzidos jogos de atenção e de consciência corporal, para travar contato com as especificidades corporais dos alunos. Num primeiro momento propus que se reunissem em uma roda e falassem seus nomes, um de cada vez, para que eu os pudesse memorizar. Assim, pedi para que após o pronunciamento de seus nomes, adiciassem, individualmente, um movimento com o corpo que indicasse o que considerassem suas “personalidades”. Depois disso, a cada um, todos repetiam o nome daquela pessoa e seu movimento, trabalhando, também, absorção e domínio de ritmo e memória.

A próxima atividade foi “Quem Iniciou o Movimento?”, de Viola Spolin (2012), que tem como objetivo mobilizar e ampliar atenção, concentração, movimentação, imaginação e criação. Nele, uma pessoa saía da sala, enquanto os outros escolhiam alguém para iniciar alguns movimentos. Ainda focando nos afetos dos alunos, pedi para que esse movimento tivesse relação com a forma de agir de cada aluno. Após essa pessoa mover-se, todos os outros copiam a sua movimentação. Quando o jogador que saiu voltava para o centro da roda, este precisava adivinhar quem iniciou o movimento, focando em descobrir quem era o líder pelo seu afeto (característica); para isso, podia se valer de três tentativas.

O jogo “Casa, Morador e Terremoto” foi o favorito dos alunos. Nele, a turma é separada em trios: duas pessoas, uma de frente para outra, de mãos dadas no alto, como um telhado, formando a imagem de uma casa, e a terceira pessoa no meio das duas, sendo o morador. Quando a condutora falava “morador!”, os moradores de cada trio saíam de suas casas e procuravam outra. Quando a condutora falava “casa”, as casas deixavam seus moradores e suas duplas, procurando outro morador e outra dupla para formar uma nova casa para o novo morador. Quando a condutora falava

“terremoto””, tanto os moradores, quanto as casas desmanchavam-se por completo e formavam novas casas e novos moradores, ou seja, todos trocam de lugar. O jogo, menos do que competitividade, promove a percepção espacial dinâmica e coletiva, em uma situação que mobiliza elementos cognitivos de cooperação (Tomasello, 2019).

No período posterior, trabalhamos com Artes Visuais, valendo-nos de marionetes, fantoches e dedoches. É preciso assinalar aqui que o preceptor Breno se vale de uma estratégia preconizada também por André Magela, a saber, aproveitar-se da complexidade e diversidade de linguagens presentes no teatro para dar conta das outras modalidades de artes, que deveriam, na verdade, ser ministradas por docentes especializados nelas (licenciados em dança, ou em música, ou em artes visuais). Desse modo, podemos dar conta das exigências curriculares nacionais sem adentrar áreas que não dominamos por formação.

Nesse bimestre, começamos explicando que as marionetes são figuras articuladas, controladas através de cordas ou fios pelos seus manipuladores, esculpidas em materiais como madeira, tecidos ou papel machê. A intenção de sua estética e técnicas de manipulação é mimetizar seres animados, proporcionando personalidade e mobilidade a elas, para poderem expressar emoções. Os fantoches são bonecos que podem ser confeccionados em tecidos, madeiras, com lixos recicláveis ou qualquer outro material. Já os dedoches são uma variação dos fantoches; porém são manipulados apenas pelos dedos que, por isso, lhe conferem o formato cilíndrico. Os três possuem a função de contar histórias, desfrutando da teatralidade, gerando entretenimento, por vezes referenciados em grandes obras.

Breno, o professor preceptor, comentou que o trabalho avaliativo deste bimestre seria a produção de dois dedoches por aluno e criação individual de uma história de duas páginas para apresentação desses dedoches para a sala. O trabalho seria sobre a imaginação, criação de personagens, figurinos, cenários e vozes. Para isso, antes de iniciar essas atividades, fiz alguns exercícios práticos para que eles se familiarizassem com o conteúdo e enfrentassem a vergonha de se apresentar na frente dos colegas.

A princípio, utilizei o recurso de estátuas, para criarem costume, tanto em ficar estáticos, quanto movimentar algumas partes do corpo. Citei algumas palavras aleatórias, começando com coisas concretas, bastante palpáveis. Logo após, elementos não tão concretos ou apreensíveis pelo tato, como coisas imaginárias e lugares. E, assim, os alunos produziam uma estátua que os remetesse àquela palavra; por exemplo, bicicleta, ar, luz, dragão e praia.

O próximo exercício foi o “Máquina de movimentos e sons”, em que um aluno vai até o local de atuação e imagina que é uma peça de uma engrenagem de uma máquina complexa. Faz um movimento rítmico com seu corpo e, ao mesmo tempo, o som que essa peça da máquina deve produzir. Aos poucos, cada aluno vai compor partes da máquina, até o último a completar. Este

exercício é um dos que mais trabalha a situação de colaboração, uma vez que a situação de interdependência é bastante concreta: alunos precisam ter precisão e rigor na repetição de movimentos, uma vez que os movimentos dos outros estão conectados dinamicamente aos daquele aluno em questão.

Por último, propus um exercício onde, em roda, os alunos criam uma estória coletiva, em que cada um inventa uma parte dela e ao finalizar, relembram tudo o que falaram. Assim, pedi para que, divididos em grupos menores, fizessem algumas estátuas que contassem a estória coletiva que fizeram, no corpo, concretizando várias imagens e criações da mesma estória. Essa atividade foi essencial para que eles pudessem fazer as próximas atividades e desenvolvessem sua imaginação, seus movimentos corporais e apresentação na sala, diminuindo a timidez.

Partimos para a produção dos dedoches: os alunos pegavam uma folha sulfite em branco na horizontal e dividiam ao meio. Na metade de cada parte, colocavam o dedo e o contornavam, fazendo o corpo do dedoches. Depois, encontravam o meio do corpo e puxavam uns traços, para a direita e para esquerda, para fazer a parte que vai envolver o dedo. Assim, cada aluno criou, desenhou e pintou dois dedoches, trabalhando novamente com suas referências pessoais. Para dar exemplos, alguns alunos fizeram dedoches de jogadores de futebol, no geral famosos, animais e comidas favoritas. Na próxima aula, os alunos trabalharam com improvisações em duplas, criando estórias coletivas que incluíram seus dedoches, para apresentar para os colegas na frente da sala. Logo após, desenvolveram o trabalho avaliativo individual, em que deveriam criar um roteiro que compunha o diálogo dos dedoches.

Assim, ocorreram, nas próximas semanas, as exibições dos personagens dedoches dialogando entre si. Foi muito estimulante ver a evolução do trabalho dos alunos, pois muitos criaram figurinos, cenários e vozes, tendo bastante interação com o público, quebrando a quarta parede¹, e brincando bastante. Eles utilizaram bastante suas referências pessoais nos diálogos e criações de vozes, enfrentando a vergonha, medo e a timidez. A sala foi bem mais receptiva, se comparo esta situação pedagógica com as do bimestre anterior, e os colegas ajudaram uns aos outros para que esses medos diminuíssem.

No terceiro bimestre, trabalhamos com o teatro propriamente dito – de modo explícito. Desta vez, fiquei responsável tanto pela parte prática, quanto com a parte teórica. Iniciamos explicando cada elemento de cena teatral, para que os alunos os compreendessem. Para isso, preparei três aulas com *slides* temáticos para que os alunos entrassem no clima da apresentação e até trouxe exemplos de projetos pessoais para maior proximidade e propriedade quanto àquilo que eu falava.

¹ Divisão arbitrária, onde o comportamento dos atuentes simula a ausência de plateia para eles, tanto no teatro como no cinema.

Falei sobre dramaturgia, que são os textos escritos com o intuito de ser encenados e as relações complexas entre seus elementos. Isso inclui eminentemente a arte de escrever peças de teatro, podendo haver diálogos e monólogos e a atuação - a interpretação de uma personagem. Ela pode ocorrer no teatro, cinema, filmes, seriados e novelas. Também abordei a maquiagem, utilizada para a caracterização dos personagens; o figurino, conjunto de vestuários usados pelos atores e atrizes para compor suas personagens; cenário, conjunto de elementos organizados no espaço cênico, representando ou trazendo o lugar ou lugares onde ocorre a história; objetos de cena, conjunto de objetos que são manipulados pelos atores e atrizes durante o espetáculo teatral; iluminação, conjunto de luzes utilizadas para iluminar os personagens e o espaço cênico, e a sonoplastia, conjunto de sons, músicas, ruídos e silêncio em uma peça teatral.

O trabalho avaliativo do semestre foi a apresentação de uma cena envolvendo a sala inteira. Eles foram divididos em oito grupos, composto por trios ou quartetos, em que cada um ficou responsável por um elemento aprendido - dramaturgia, atuação, objetos de cena, cenário, figurino, sonoplastia, iluminação e maquiagem, o que despertasse mais interesse e afetividade. No começo, pedimos para criarem projetos e responderem algumas perguntas norteadoras, colocando as ideias que tinham no papel, planejando a teoria. Foi exigido que desenhassem croquis de figurino, cenário e maquiagem.

A cena era baseada na peça “Pluft, o Fantasminha”, contendo as personagens a Formiga, o Fantasma e o Sol. Nos próximos encontros, montaram os elementos, levando figurinos e cenários. Ajudei as meninas com a maquiagem, para agilizar o processo. Com tudo pronto, eles ensaiaram algumas vezes até se sentirem mais seguros, decorando as falas com que estavam com dificuldade e fazendo marcações² de ações.

A aula seguinte necessitou de muito tempo para a montagem de todos os elementos, pois os alunos estavam muito engajados e queriam que estivesse tudo muito perfeito para a apresentação. Desta vez, Breno não deu tempo para ensaiar. Eles organizaram tudo com muito empenho e concluíram seu objetivo com muito êxito. Todos divertiram-se, estavam mais articulados, desenvolvidos e projetaram bem suas vozes. Pediram, até mesmo, para apresentar para outras turmas ou para escola e que tivessem mais atividades como essa.

No último bimestre, lecionamos sobre o conceito e manifestações de Dança-Teatro. Trata-se de um procedimento interdisciplinar e interlinguagem entre essas artes, promovido na segunda metade do século XX. Esse gênero iniciou-se nos anos 20, na Alemanha, com o pesquisador, bailarino e coreógrafo Rudolf Laban, que elaborou essas improvisações de dança juntamente com elementos

² A marcação é um ponto de referência no palco, que é determinando nos ensaios e deve ser repetido nas apresentações. Ela pode ser só um local (o mais comum), bem como uma ação.

dramáticos, desenvolvendo a fusão do movimento, sons, interpretação e a palavra falada. Explicamos um pouco sobre Pina Bausch, bailarina e coreógrafa alemã, que se aprofundou nos conceitos de Laban, nos anos 70, mesclando dança e teatro, focando no sentimento humano, utilizando-se de movimentos técnicos e do cotidiano, criando, a partir disso, espetáculos.

Iniciamos as partes práticas do bimestre com jogos de ritmo, atenção e criação, promovendo ampliação da percepção corporal e musical dos alunos. A primeira proposta foi o de marcação de tempo-ritmo. Neste exercício, os jogadores, em roda, deveriam dar oito passos para direita, depois para a esquerda, logo em seguida a quantidade de passos ia sempre sendo diminuída pela metade, ou seja, quatro passos para cada lado, até o número dois. Por último, dava-se quatro pulos, um em cada direção (direita, para trás, esquerda e frente).

No outro exercício, solicitei que os alunos fizessem duplas e criassem uma sequência de oito movimentos dançantes que lhes aproovessem, para que compreendessem a conta de tempo utilizado na dança, e que performassem no centro da roda para os colegas. Alguns deles desenvolveram ações e combinações diferentes, porém outros aproveitaram as danças já existentes do aplicativo *TikTok* e até pediram para colocar a música para mostrar suas habilidades.

O trabalho avaliativo deste bimestre foi parecido com a atividade anterior. Mas neste caso, Breno pediu que os alunos escrevessem uma estória de tema livre em dez linhas, e depois destacassem doze palavras e criassem movimentos dançantes para elas e desenhassem seus esboços no caderno. Além disso, deveriam escolher uma música que combinasse com a composição, para mostrar na outra semana. A atividade foi um sucesso, pois os alunos estavam bem engajados. Porém, como era um trabalho individual, alguns ficaram com vergonha de dançar na frente dos colegas; no final das contas, enfrentaram a timidez e colocaram a dança em prática.

3. ANÁLISE FINAL

Não existe uma unanimidade ou ao menos uma margem de consenso consistente, principalmente se tivermos uma pretensão científica, para atestar de modo generalizado que aulas de arte são efetivamente benéficas para a vida em geral de seus alunos. Entretanto, há diversas pesquisas e estudos extensos, principalmente na área da psicologia (Winner, 2019), que, mesmo que de modo pontual, atestam o que constatamos na prática: que as aulas de Artes são essenciais para o desenvolvimento corporal, intelectual, emocional, criativo e comunicativo dos alunos. Os mecanismos são complexos, mas, nas acepções preconizadas por Magela (2022), o incremento de capacidade de agenciar ocorre por transbordamento somático e por homonomia. Em outras palavras, o corpo que cognitivamente (num sentido amplo de cognição) opera na aula transborda para a vida, continua operando por reverberação, por remanescência, quando os alunos deixam a sala de aula. Isso

também ocorre porque a vida é um grande teatro, onde atuamos sempre modulando nosso comportamento, numa grande improvisação. De modo mais imediato, durante o processo na Brighenti, pudemos constatar que os alunos puderam melhor se expressar e demonstrar seus gostos e afetividades, para uso individual e coletivo, desenvolvendo seu senso crítico e aumentando o repertório cultural.

O trabalho artístico é essencial e transformador. É com esta virtual certeza que nós educadores podemos exercer nossa profissão de forma gratificante, fomentando entre os alunos que todos somos capazes de construir uma vida esteticamente bela, uma obra de arte teatral. Para isso, necessitamos de vivências onde haja condições de experimentar novas situações, baseados em modos de sentir que precisam ser reconfigurados, aprendendo muitos conceitos e práticas, gerando conhecimento de uma maneira diferenciada e engajante.

Durante a fase de observação e na parte prática pude perceber a importância de manter um bom relacionamento com professores e alunos, procurando uma aproximação e conhecimento de suas realidades para um maior aproveitamento da construção conjunta do saber, valorizando as trocas produzidas e o repertório sociocultural atuante naquelas interações. Compreendi que é significativa a noção de que o papel do professor não é o de transmitir conhecimento, mas sim proporcionar caminhos, condições para a produção deste. A busca é de autonomia, curiosidade e criticidade dos alunos, compreendendo sempre seus afetos e modos de viver, aproveitando disso para criação de atividades mais envolventes, com uma compreensão o mais dinâmica e profunda o possível dos alunos.

O programa da Residência Pedagógica fez com que eu me desenvolvesse como arte-educadora e licencianda, tendo contato com os desafios da sala de aula e os enfrentando, com acertos e erros. Ter essa experiência de iniciação à docência ainda na graduação, com a orientação do coordenador e do preceptor, e uma relativa oportunidade para erros, é essencial para ter mais segurança ao assumir posteriormente o cargo de professora da Educação Básica.

4. AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Somos gratos e entusiastas destas iniciativas, tão importantes ao desenvolvimento da educação do Brasil.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G. **Espinoza: Filosofia Prática**. São Paulo: Escuta, 2002. 144p.

MAGELA, A. L. L. **Da artesanía teatral à produção de subjetividade:** educação e agenciamento em tempos de catástrofe. São Paulo: HUCITEC, 2022. 266p.

MAGELA, A. L. L. Abordagem somática na educação teatral. **MORINGA:** Artes do Espetáculo, v. 8, n. 1, p. 23-38, 2017.

MAGELA, A. L. L. Afecções, exercícios. protopedagogias teatrais. **Revista Rascunhos:** Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas, v. 4, n. 2, p. 46-71, 2017.

MAGELA, A. L. L. Cognição teatral e educação. **Revista Rascunhos:** Caminhos da Pesquisa em Artes Cênicas, v. 5, n. 3, p. 302-318, 2018.

MAGELA, A. L. L. Exercícios prototípicos para uma educação teatral: uma pedagogia de composições, devir e agenciamentos. **Repertório**, v. 1, n. 32, p. 134-158, 2019.

SPINOZA, B. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 240p.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro.** Tradução: Ingrid Koudela, São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987. 384p.

SPOLIN, V. **Jogos Teatrais:** o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2012. 516p.

SPOLIN V. **Jogos Teatrais na sala de aula:** um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2012. 328p.

TOMASELLO, M. **Becoming Human:** a theory of ontogeny. Cambridge: Harvard University Press, 2019. 392p.

WINNER, E. **How art Works:** a psychological exploration. New York: Oxford University Press, 2019. 320p.