

Experimentações Cênicas na Formação Inicial Docente

Beatriz Simonetti Laux¹
Karyne Dias Coutinho¹

¹Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN – Brasil

RESUMO – Experimentações Cênicas na Formação Inicial Docente.

Ao perguntar pelas potencialidades de experimentações cênicas na formação inicial docente, este texto apresenta parte de uma investigação de metodologia cartográfica realizada junto a estudantes de dez diferentes licenciaturas, propondo-se movimentos do corpo que geralmente, na universidade, não fazem parte do aprender a ser professor e professora. Na companhia de estudos que se situam nas interfaces entre arte e educação, e em meio à realização de práticas numa turma do componente curricular Didática, a pesquisa apontou possibilidades de caminhos formativos enviesados por *movimentos poéticos da docência*: movimentos de escuta, de ludicidade/brincadeira, de tempo-espço-presença.

Palavras-chave: **Formação docente. Escuta. Presença. Ludicidade. Arte na Educação.**

ABSTRACT – Scenic Experiments in Initial Teacher Training. By asking about the potential of scenic experiments in initial teacher training, this text presents part of an investigation, using cartographic methodology, carried out with students from ten different undergraduate courses, proposing body movements that, at university, are not usually part of learning to be a teacher. In the company of studies that are situated at the interface between art and education, and amidst the implementation of practices in a class of the Didactics curricular component, the research pointed out possibilities of formative paths biased by *poetic movements of teaching*: movements of listening, playfulness/joking, time-space-presence.

Keywords: **Teacher training. Listening. Presence. Playfulness. Art in Education.**

Introdução

Experimentações artísticas podem desafiar o campo da docência e abrir espaços de criação em cursos de formação de professores(as)? Há potencialidades das artes da cena na formação inicial docente?

Foi com essas perguntas que nos lançamos a uma pesquisa de mestrado em educação que se propôs a cartografar potencialidades de experimentações cênicas na formação inicial docente com estudantes de dez diferentes licenciaturas, propondo-se movimentos do corpo que geralmente, na universidade, não fazem parte do aprender a ser professor e professora¹.

Na companhia de estudos que se situam nas interfaces entre arte e educação — Ciotti (2013), André (2008), Hoff (2011), Nardim (2014), Coutinho (2018; 2022; 2024), Loponte (2014; 2023), Storck (2015), entre outros — a pesquisa não esteve preocupada em apontar e solucionar um problema no campo da formação docente, mas se ocupou de experimentar, junto a licenciandos e licenciandas, possibilidades de caminhos formativos enviesados por aquilo que chamamos de *movimentos poéticos da docência*: movimentos de atenção, presença, escuta, improvisação, composição, criação, coletividade, infância, entre outros (Coutinho, 2025). Tais possibilidades — que se desenharam antes da referida pesquisa de mestrado e que, de certa forma, colocaram as condições para sua realização — foram abertas em projetos de ensino, pesquisa e extensão do Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender², que realiza formação continuada de professores e professoras em municípios do estado do Rio Grande do Norte, propondo práticas cênicas para a investigação da dimensão poética da docência junto a profissionais da educação vinculados(as) a redes públicas de ensino³. Assim, o que já fazíamos no âmbito do Coletivo Poéticas em relação à formação docente continuada, propusemos experimentar na formação docente inicial junto a estudantes de diferentes licenciaturas.

Situado o contexto geral da pesquisa de que trataremos aqui, organizamos a discussão deste texto em cinco seções. Na primeira, situamos o marco teórico da investigação, referindo estudos que foram nos ajudando a tecer um panorama para a pesquisa das potencialidades de experimentações cênicas na formação inicial docente. Na segunda seção, fazemos uma caracterização geral do *lôcus* da pesquisa e de sua orientação metodológica. Na terceira seção, discutimos sobre quatro práticas realizadas na pesquisa, associadas a movimentos de *escuta* e de *brincadeira*. Na quarta seção, discutimos alguns resultados da pesquisa, a partir da emergência de outros movimentos — de *tempo-espaco-presença* — que se atravessaram entre os limites das práticas realizadas. Na quinta e última seção, fazemos as considerações finais do texto, apresentando alguns possíveis desdobramentos da pesquisa.

Marco conceitual

Há muito as narrativas educacionais seguem em disputa. Várias pesquisadoras e pesquisadores tecem diálogos em busca de modos de

se enfrentar a herança colonial, capitalista e produtivista que circunscreve o campo da educação. Karine Storck (2015, p. 48) afirma que “[...] há vontade, desejo de algo outro, ainda que não se saiba muito bem a forma como fazê-lo. Há uma percepção de que a atual configuração já não atende às necessidades atuais. Buscam-se mudanças, alternativas, novas possibilidades”. Em relação a isso, nossa aposta está na formação docente como janelas de acesso a modos outros de pensar/fazer a educação que se proponham a ser disruptivos desde a base, o chão, o solo onde se dão as práticas educacionais.

Há mais de 50 anos, Paulo Freire (1970) já afirmava a necessidade de uma formação e uma prática docentes capazes de superar um ensino de conteúdos feito desde a lógica da transmissão de conhecimentos. O ponto de onde parte a sua crítica está no que se entende por conhecimento: como se fosse constituído de informações e fatos externos às pessoas que participam da ação pedagógica. Contrapondo-se a isso, Freire (1970) defende que professores e professoras estejam engajados(as) na educação (entendida como possibilidade de transformação social) por meio de uma relação dialógica. Trata-se, assim, de descentralizar o foco: *do ensino transmissivo de conteúdos para as relações dialógicas nos processos do aprender*. Uma formação docente sintonizada com isso envolve sensibilização e compartilhamento, em que professores e professoras em formação são encorajados(as) a discutirem conhecimentos sobre a docência a partir da expressão e reflexão de suas experiências e percepções de mundo.

Em consonância com isso, bell hooks (2013) entende que a formação inicial docente deve incluir a reflexão sobre as próprias experiências, preconceitos e privilégios. Para tanto, refere a necessidade de desafirmos a concepção de universidade como sendo lugar de “[...] pessoas competentes em matéria de conhecimento livresco” (p. 28), sustentada pela suposta separação entre mente e corpo. Em resposta a isso, a autora afirma que “[...] o mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula” (hooks, 2013, p. 186).

As discussões de Freire (1970) e hooks (2013) nos convidam a pensar e praticar uma formação docente que se experimente como espaço de diálogo e reflexão; de encontro e abertura às diferenças, aos imprevistos, aos *erros*, às invenções; de partilha e construção coletiva de um conhecimento que seja ao mesmo tempo transformador de si, abrindo caminhos e caminhando em direção a práticas docentes outras, que não se reduzam a técnicas, métodos e críticas já circunscritas por certo campo previsível de possibilidades. Isso não significa, de nenhum modo, prescindir de técnicas, métodos e críticas, mas dar-lhes abertura suficiente que desloque os limites daquilo que já está dado em relação ao que pode ser dito e pensado na formação docente.

Das muitas possibilidades a serem inventadas nessa direção, encontramos nas conexões entre arte e educação uma profícua parceria nessas nossas tentativas de outros fazeres formativos da docência

que não conceba o conhecimento apenas como conteúdos externos a serem comunicados e conhecidos, mas que nos desafie em relação aos modos convencionais de mobilizar saberes em cursos de formação de professores(as). Concordamos com Karine Storck (2015, p. 67) quando afirma que:

A arte tem muito a desafiar a educação, a nós próprios e ao que fazemos de nós na/com a escola [e diríamos aqui também na/com a universidade, em cursos de licenciatura]. Precisamos permitir-nos enfrentar os desafios e nos arriscarmos nesse trabalho, por existências mais belas, mais intensas, por uma coragem da vida com todos os imprevisíveis e insucessos que ela venha nos oferecer.

Trata-se, nessa perspectiva, de uma arte que não está necessariamente ligada ao belo ou à obra criada, mas que se conecta a um imaginário potencializador e substancial na sua forma de conhecer e se relacionar com o mundo (Helguera, 2011). Arte não necessariamente como obra, ferramenta ou conteúdo, mas como forma de vida, por sua poética, pensamentos e fazeres, o que nos remete ao já conhecido e potente questionamento de Foucault (1995, p. 261):

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?

Pensando nessas interlocuções entre arte e educação, reiteramos a pergunta feita por Mônica Hoff (2011, p. 117): “[...] é possível realizar experiências produtivas que integrem o mundo artístico contemporâneo e o sistema educativo sem que, na prática, um seja acessório do outro?”.

Para Luciana Loponte (2014), através de uma abordagem de formação que promove um diálogo mais próximo com a produção artística contemporânea, é possível desafiar ou, pelo menos, questionar a tendência à linearidade de pensamento que frequentemente está presente no trabalho educacional relacionado ao planejamento, organização curricular e outras atividades pedagógicas. Com essas interlocuções e uma prática de pesquisa ativa — que gera movimento, que não se fixa apenas no que está dado ou no que é apresentado como *bom* —, a constituição do fazer docente poderá estar próxima de uma perspectiva de docência inventiva (Mossi, 2016).

Nesse sentido, concordamos com Guillermo Gómez-Peña (2011, p. 2) quando diz que “[...] talvez a sala de aula e/ou o espaço da oficina pudessem se tornar uma extensão do espaço da *performance* e do mundo social: um tipo de zona desmilitarizada e nervo central para o pensamento e a ação progressistas”. Este artista pesquisador refere-se à performance-arte, entendida por Medeiros (2008, p. 25) como algo que:

[...] se dá no tempo e se concretiza no efêmero, sendo, então, por excelência, fluxo. Realizada em grupo e aberta à participação do *interator*, ela é permuta, seu espaço é gasoso. Ela é heterogênea: sendo troca viva, não se estabiliza; sendo efêmera, desafia a morte. A *performance* artística é sempre ímpar e inconstante, construindo-se como circunstância.

Eleonora Fabião (2013, p. 6) afirma o *performer* como um corpo-em-experiência, que cria “[...] relações, associações, agenciamentos, modos e afetos extraordinários”. Na esteira desses sentidos, podemos referir aqui o conceito de professor-*performer*, de Naira Ciotti (2013), para quem ensinar é um processo de criação e experimentação. Assim como na arte da *performance*, o professor-*performer* perpassa diferentes qualidades de presença e estados de atenção. Para Thaise Nardim (2014, p. 3236),

O professor-*performer* desterritorializa as didáticas porque, como ser atento, permanece atento também sobre a natureza ‘interdeterminada’ de forma e conteúdo de suas práticas. Com isso, compreende que não se pode ensinar algo, mas apenas ensinar – ainda que se tenha como objetivo refletir sobre determinada matéria. Para esse professor, ensinar é intransitivo, assim como fazer arte. Ele desenha seu mapa com rascunhos de regras para jogos/brincadeiras que auxiliam o grupo a conjuntamente se aproximar de outros elementos da vida, aos quais geralmente chamamos, na escola, ‘matérias’.

Tais estudos foram nos ajudando a tecer um panorama para a pesquisa das potencialidades de experimentações cênicas na formação inicial docente, junto a estudantes de distintas licenciaturas, matriculados(as) numa turma de Didática, num trabalho que não pretendeu identificar e resolver algum problema relativo aos processos de ensinar e aprender nesse componente curricular específico, mas tão somente investigar possibilidades formativas feitas com movimentos do corpo que normalmente não fazem parte do aprender a ser professor e professora. As experimentações cênicas propostas e realizadas na turma abriram e sinalizaram caminhos possíveis de se fazer formação docente também por “[...] movimentos — de atenção, presença, escuta, improvisação, composição, entre outros — característicos dos processos de criação das artes cênicas, tratando deles como um problema específico comum a ambas as áreas: educação e artes” (Coutinho, 2025, p. 3).

***Locus* e orientação metodológica**

As experimentações cênicas foram realizadas no decorrer do segundo semestre letivo de 2023 junto a estudantes de licenciatura — Artes Visuais, Ciências Sociais, Educação Física, Física, História, Letras Português, Letras Inglês, Letras Libras, Matemática, Teatro — de uma turma mista do componente curricular Didática, ofertada pelo Departamento de Práticas Educacionais e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte⁴.

Quanto à composição da turma, destacamos: a variedade de áreas de conhecimento (eram dez cursos de licenciatura); a etapa de

cada estudante em seu percurso formativo (o componente Didática é ofertado em períodos distintos, a depender do desenho curricular de cada curso); e as diferenças em relação às trajetórias profissionais na educação (havia estudantes que já atuavam como docentes em escolas públicas, ou em escolas particulares, ou em ambientes não formais de ensino, enquanto outros(as) ainda não haviam tido nenhuma experiência docente). Tais elementos dessa composição estabeleceram um espaço de diferentes perspectivas acerca da docência, das relações em sala de aula, do que pode ser o conteúdo de uma aula e, até mesmo, do que pode ser uma aula. Consideramos que essa profusão de lugares foi enriquecedora da experiência coletiva, já que nada estava dado a partir de um único ponto, mas sim das múltiplas situações presentes ali.

Ao mesmo tempo em que essa variedade foi fundamental para a expansão e o confronto de concepções em torno de questões educacionais, grande parte da turma não tinha uma relação previamente estabelecida com as artes cênicas, o que inicialmente fez aparecer alguns desconfortos derivados dos deslocamentos propostos, como se seus corpos perguntassem: *isso é mesmo aula?* ou *por que fazemos isso numa aula de Didática?* Ainda que tais conflitos não tenham sido propriamente verbalizados, eles se faziam visíveis nos corpos dos(as) estudantes, alguns um tanto desconfiados, outros tímidos, em todo caso deslocados. Conforme as práticas iam sendo propostas e os momentos coletivos iam acontecendo, era possível perceber os semblantes mudando a cada novo encontro, como se os(as) participantes estivessem aos poucos se deixando afetar, rompendo com a necessidade de controle de si, do tempo, do outro e das suas próprias convicções sobre o que seria uma aula que se propõe a formar docentes.

Essa entrega foi se dando no decorrer dos encontros talvez em função das leituras realizadas pela turma (havia um texto base e um texto complementar indicado para leitura antes de cada aula)⁵, ou talvez porque os(as) estudantes foram se sentindo um pouco mais à vontade para experimentar cenicamente coisas que envolvem a docência (escuta, atenção, presença), ou talvez porque foram confiando um pouco mais nos efeitos que as experimentações passaram a ter nas discussões que a própria turma ia fazendo sobre se tornar um(a) docente, ou talvez por alguma combinação desses fatores. Independente dos motivos, fomos percebendo uma disposição da turma, uma disposição de presença, que não estava ali no primeiro encontro, mas que foi se construindo e se mostrando no decorrer do trabalho que propusemos com os movimentos poéticos, para investigarmos juntos as potencialidades das artes cênicas na formação inicial de professoras e professoras.

Em relação à orientação metodológica da pesquisa, estivemos próximas da cartografia proposta por Deleuze e Guattari (1995), que entendemos e praticamos como ato de criação na pesquisa acadêmica, guiadas pela afirmação de que “[...] cartografar é acompanhar um processo e não representar um objeto” (Kastrup, 2008, p. 469). Trata-se de uma perspectiva não prescritiva, possibilitando acompanhar

processos que são da ordem do invisível e do plano das sensações (Kastrup; Barros, 2009). Como se tratava de movimentos, os processos que compuseram o mapa móvel da pesquisa estiveram imersos em linhas que se conectam, se cruzam e/ou se desdobram e que se dotam de diferentes sentidos a cada novo olhar que se volta sobre ele. Criar e recriar. Não estabelecer ou, se estabelecer, permitir espaço para reinventar. Acompanhar os movimentos do que surge a cada novo encontro em suas relações com o que já aconteceu e deixou de acontecer. O que foi e o que não pôde ser ressoam no antes, no depois, no agora, em meio aos seus fluxos. Para Virgínia Kastrup e Laura Barros (2009, p. 77),

[...] o método [da cartografia] vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios. Trata-se, então, de um método processual, criado em sintonia com o domínio igualmente processual que ele abarca. Nesse sentido, o método não fornece um modelo de investigação. Esta se faz através de pistas, estratégias e procedimentos concretos.

Fizemos o esboço das práticas cênicas para propor à turma e selecionamos os dispositivos de acompanhamento da pesquisa cartográfica, como o caderno de anotações, fotos e vídeos para registrar sensações, informações, palavras, desenhos, imagens, reflexões, diálogos, entre outros, no decorrer das práticas, incluindo as rodas de conversa feitas com os estudantes participantes da pesquisa ao final de cada encontro.

Nessas conversas, chamadas de *roda de afetos*, fomos experimentando tentativas de fala franca, de escuta sensível, de suspensão de julgamentos, atentando aos caminhos que cada pessoa ia construindo ao atribuir sentidos a questões educacionais e a si mesma como futuro(a) profissional da educação. E foi interessante perceber como os caminhos de uma mesma pessoa iam se deslocando, se desfazendo e se refazendo a cada encontro. Acreditamos que os deslocamentos do pensar postos à mostra nas rodas de afetos foram permitidos sobretudo pela desmecanização do corpo (Boal, 2009) obtida como efeito das práticas cênicas realizadas antes da conversa, o que nos leva a afirmar que o trabalho com os movimentos poéticos da docência potencializa uma abertura e uma disposição para experimentarmos o pensamento como ato de sensibilidade (Kohan, 2007), o que talvez encontre certa resistência ou fique um tanto estancado no caso de estruturas de aula mais rigidamente formalizadas. O que o corpo pode sentir-pensar-falar não apenas após o movimento, mas junto a ele, colocando o próprio pensamento a se mover?

Assim, a pesquisa buscou capturar as nuances das experimentações propostas, no decorrer de sua feitura, tentando perceber como as práticas cênicas, por meio do trabalho com movimentos poéticos de escuta, atenção, criação, improvisação, entre outros, poderiam impactar a discussão sobre tornar-se professor(a). Reiteramos que se tratou de atribuir sentidos a coisas que envolvem a docência, mas num *processo* que *não é finito*, que *se movia* a cada encontro e que, acreditamos, segue se movendo em cada leitor e leitora deste texto.

Isso significa que não se trata aqui de descrever e propor uma nova forma de se fazer aulas de Didática, ou fixar algum método novo de formar professores e professoras. Nossa pesquisa apontou pistas das potencialidades de experimentações cênicas na formação inicial docente, mas se trata de pistas móveis e que, portanto, não servem para serem replicadas, porque não podem ser estancadas: surgem, a cada vez, de uma combinação de forças sempre singular.

Algumas práticas realizadas

As práticas cênicas com a turma de Didática foram sendo inicialmente propostas, na pesquisa, para provocar o trabalho com três movimentos poéticos específicos: de escuta, de criação/improvisação e de ludicidade/brincadeira⁶. Do conjunto de oito experimentações realizadas, vamos destacar neste texto quatro práticas, duas associadas a *movimentos de escuta* e duas associadas a *movimentos de brincadeira*, tal como segue.

Em relação à escuta, envolvemos os(as) estudantes de Didática em dois jogos⁷. Um deles consistiu em convidar o grupo a parar e escutar. Somente escutar, durante um tempo. As únicas regras estabelecidas foram: *fazer silêncio para escutar e estar presente naquele momento e naquele espaço, tentando-se manter o pensamento também ali*. Ficamos assim, em silêncio, escutando, por quase quinze minutos, como atividade da aula: escutar. Mas somente a propositora do jogo soube, ao final, que foram quase quinze minutos, porque esse tempo cronológico não estava sendo medido no decorrer da ação, não foi divulgado ao final do jogo, e acabou se tornando diverso na percepção das diferentes pessoas que realizaram a atividade: há quem tenha sentido passar três minutos, há quem sentiu que foram vinte.

Foi interessante perceber como cada pessoa ia elaborando no próprio momento suas formas de lidar com o silêncio que ficou na sala e que, no começo, parecia bastante constrangedor. Como reação a isso, o silêncio foi tentando se estabelecer, mas inicialmente acompanhado de risadas tímidas. Era como se as pessoas parecessem se perguntar: será que conseguimos parar de falar para escutar? As risadinhas foram se transformando em rigidez do corpo, e as pessoas foram aos poucos parando de se mexer, como se quisessem permanecer imóveis, como se o silêncio da voz humana as tornassem estáticas. Ficavam paradas em seu lugar, sem nem olhar para os lados. Nas rodas de conversa que tivemos com os(as) estudantes ao final de cada encontro, algumas pessoas disseram que sentiram aquele silêncio inicial como quando suas professoras de escola gritavam por silêncio na aula tentando calar não somente a voz da criança na sala, mas também o restante do seu corpo. E pareceu ser justamente assim que os(as) estudantes de licenciatura reagiram no jogo. Que memórias corporais trazemos da escola em relação à escuta? Quando paramos para escutar e quando prestamos atenção à escuta, diferenciamos o silêncio do silenciamento? Como sentimos o corpo ao escutar? Estarmos em silêncio para escutar exige que estejamos com o corpo tenso, rígido, quase estático?

Passado algum tempo do jogo, as pessoas começavam a se movimentar um pouco mais e pareciam colocar um pouco mais de atenção aos diferentes barulhos, pareciam tornar a escuta mais aguçada como se percebessem as coisas para além do incômodo, algo que se escuta dos corpos: como se elas se dessem conta de que o corpo estava ali a compor o espaço. E aqueles corpos inicialmente estáticos passaram a se mexer um pouco mais: cruzar a perna, se ajeitar na cadeira, relaxar os ombros. Ainda assim, de modo geral, as pessoas pareciam em conflito consigo mesmas durante essa atividade. E o que pensávamos ser aparentemente fácil — escutar — mostrou sua densidade. Alguém põe fim ao jogo, rasgando o momento com suas palavras: *quanto tempo já passou?*

A experimentação nos mostrou que, apesar de aparentar ser simples e não precisar de muitos recursos, o jogo necessita de um grupo entregue, disponível, *disposto a sustentar a escuta*. Sustentar a escuta. Ao propormos esse jogo na aula de Didática, saímos do que se espera de uma aula de Didática; mas, ao fazermos isso, é como se tivéssemos saído da própria aula... Estar num espaço e parar para escutar. — *E isso é aula?*, questionou um estudante na nossa roda de conversa. — *O que aprendemos hoje na aula de Didática?* — *Aprendemos a escutar*. Como sustentar o desconforto, em coletivo, estando à escuta? O que se escuta quando se está em silêncio? Quais são os sons do entorno quando escutamos com atenção? Como o corpo se dispõe quando se coloca a escutar? O que a escuta pode nos falar sobre a docência? *Que movimentos a escuta nos permite?*

Outro jogo de escuta que propusemos à turma foi realizado em duplas (uma pessoa narradora e uma ouvinte) e consistiu basicamente no que segue. A narradora conta uma breve história sua para a ouvinte, que escuta com o máximo de entrega que puder, atentando aos detalhes da história, às palavras usadas, aos trechos que lhe pareceram de maior importância para a narradora. Em seguida, a ouvinte é convidada a recontar para a narradora o que escutou, sem emitir nenhum comentário de sua parte, mas recontar tão somente o que escutou, como escutou. Uma pessoa não interrompe a outra, apenas coloca atenção à escuta. E isso se passa na intimidade entre narradora e ouvinte. A história não será compartilhada com o grupo. Há a escolha de um lugar para a escuta, há a escolha de uma memória a ser narrada, há a oralidade que perpassa o encontro daquelas duas pessoas, há a disponibilidade de escutar, há o afetar-se pela fala e pela escuta do(a) colega. Quase como um ritual, esses elementos do jogo vão se conectando para o exercício de uma escuta profunda. Cada detalhe escutado conta. Cada palavra falada do que se escutou conta. Será que a ouvinte escuta o que a narradora diz, *como* ela diz? Será que aquilo que a narradora diz é a mesma coisa que a ouvinte escuta? Novamente um jogo aparentemente tão simples, cuja realização revela sua complexidade.

Essas duas práticas que propusemos aos(as) estudantes de licenciatura funcionaram como momentos de ruptura, de interrupção, de pausa nesse corpo de ações geralmente mecanizadas em sala, co-

mo um contraponto ao que se espera de uma aula num curso de formação de professores e professoras. O tempo de escutar. O espaço de escutar. A ação de escutar. Parar e se dedicar a escutar. Nesse exercício, a escuta atenta é alicerce de conexões outras que vão cintilando imprevisivelmente no tempo-espaço presente.

Nas rodas de conversa que realizamos com os(as) estudantes ao final de cada encontro, as palavras *disposição* e *presença* ressoaram em muitos deles e delas, que ressaltaram o quanto as práticas de escuta lhes desafiaram a estarem de fato presentes naquela relação para que pudessem escutar, a deixarem de lado distrações e a se concentrarem no que estavam vivendo naquele instante, naquela sala, com aquelas pessoas e aqueles objetos. Por exemplo, um dos participantes afirmou que tais jogos o desafiaram a explorar a escuta como uma forma de conexão com o espaço ao seu redor, sentindo-se parte daquele espaço, como se por um momento não houvesse ele e o espaço, mas sim uma relação. Inicialmente constrangedor, o silêncio gradualmente se tornou uma oportunidade para as pessoas escutarem e explorarem movimentos no corpo, percepções, sensações, informações que passaram a escutar do espaço, destacando a necessidade de estarem presentes para uma conexão com a própria experiência.

A partir desses dois jogos, muito se falou nos nossos encontros sobre as diferenças entre essas práticas de escuta e o cotidiano em sala de aula de uma escola, por exemplo, como se na escola as crianças e jovens não fossem convidados(as) a experimentar profundamente esse movimento, embora seja bastante comum que se exija deles e delas que escutem. Também se falou sobre as dificuldades que muitos professores e professoras enfrentam ao tentarem fazer com que os alunos e as alunas escutem e prestem atenção na aula. Ao vivenciarem esses movimentos nos seus próprios corpos, os(as) futuros(as) professores(as) passaram a atribuir novos sentidos ao que chamaram de *necessidade de presença*, que demanda a criação de espaços outros dentro de uma aula. Surgia, assim, uma das primeiras pistas que pudemos perceber no decorrer das práticas cênicas que propusemos à turma: estávamos lidando com um movimento de *presença*, que parecia atravessar todos os outros (voltaremos a isso na próxima seção, em que discutiremos alguns resultados da pesquisa).

Além de práticas associadas a movimentos de escuta, realizamos também práticas associadas a movimentos lúdicos, das quais faremos referência aqui a duas brincadeiras inteiramente simples, que não demandam nenhum recurso além da própria disposição corporal. Uma das brincadeiras propostas foi a da estátua: ser uma estátua quando a música para, quem se mexe fica fora da rodada; a cada rodada uma nova sugestão de como a estátua deve parar: mãos para o alto!, pés juntos com outra pessoa!, barriga com barriga!, estátua de quatro pessoas!. A outra brincadeira, que é um clássico das infâncias no Brasil, foi o pega-pega ou tica-tica. Bastou que fizéssemos o convite e prontamente a turma mesma já foi se organizando em duas equipes, cada uma tendo um pegador que se esforça para pegar as pessoas da outra equipe tocando-as. Os(as) próprios(as) participantes foram

propondo ao grupo algumas variações dessa brincadeira. Em uma das versões que experimentamos, quando alguém era pego deveria congelar, tal qual uma estátua, de pernas bem abertas, até que alguma outra pessoa da sua equipe o libertasse passando por debaixo das pernas. Áreas seguras foram definidas pelo grupo no espaço da brincadeira, onde era possível se refugiar sem ser pego. Era possível entrar e sair dessas áreas de segurança durante a brincadeira, permanecendo nelas por alguns segundos (a turma combinou que o tempo poderia variar, a depender da disposição física de cada pessoa, para que todas pudessem brincar). A infância parecia emanar dos poros, junto ao suor da corrida. Sentir os limites do corpo nessa brincadeira foi especialmente desafiador. O que podia ser feito em dez minutos virou quinze... vinte... trinta minutos brincando, e queriam mais! Novamente, sem que se dessem conta da passagem dos minutos, as pessoas se entregaram a habitar um outro tempo.

Experimentar a si em movimentos poéticos da docência por meio de brincadeiras num ambiente acadêmico (universidade), marcado sobretudo pela formalidade das relações educacionais, permitiu uma entrega surpreendente por parte dos(as) estudantes de licenciatura. Qual a seriedade de experimentar os limites de um corpo docente por meio do brincar em área aberta, no meio da universidade? O quão imponente é um grupo de adultos brincando no estacionamento em frente ao prédio de aulas? Correndo entre os carros, gargalhando... As experimentações que fizemos no âmbito do movimento lúdico mostraram que as práticas de brincadeira consistiram em momentos de uma atenção ímpar ao que se estava fazendo, uma integridade e um compromisso que desarranjou a oposição entre seriedade e alegria.

Risadas tomaram conta da sala quando voltamos para fazer a nossa roda de conversa sobre a experimentação e seus possíveis efeitos na formação de um professor e uma professora. Corpos em estado de alegria. Alegria aqui ao modo de Spinoza (2022), não como um sentimento, mas como uma força que aumenta nossa capacidade de agir no mundo. Corpos desmecanizados pela força política do lúdico (Coutinho; Alves, 2023). Pensamento aberto que flui entre corpos exaustivamente ativos, atentos, ligeiros, pulsantes, mais sensíveis a uma elaboração coletiva e imprevista em torno de docências outras que falam sobre planejar, ensinar, avaliar experimentando-se conversar sobre tais temas ao modo de uma improvisação do pensar diante de uma questão que deveria atravessar qualquer docência: qual o lugar do corpo na escola? O corpo de crianças, mas também o corpo de professoras, o corpo da diretora, o corpo da merendeira, o corpo do porteiro... O que a escola faz com nossos corpos? O que fazemos com nossos corpos na escola? Que escola fazemos com nossos corpos? De que é feito um corpo docente? Ou, como nos incitam a perguntar Coutinho e Lucena (2025, p. 18): “Quando estamos na escola, ousamos experimentar poéticas do corpo-estudante à deriva na aula, no ensinar, no aprender?”

No início do trabalho, pensávamos que as relações entre as práticas propostas e as discussões que esperávamos provocar na formação docente seriam mais diretamente feitas no caso dos jogos de escuta do que nas brincadeiras. Mesmo assim, corremos o risco e consideramos importante afirmar o lugar da *brincadeira* como um movimento próprio, que assume um lugar no corpo, percebido num sorriso aberto, na cumplicidade de pessoas que se entreolham rindo, numa disposição corporal singular por sua espontaneidade e entrega, como quem habita o tempo do recreio na escola. Uma sensação difícil de explicar, mas fácil de sentir. Uma espécie de conexão com *a criança que somos*: um estado que, nos adultos, parece se manifestar como um misto entre a criança que fomos e a que não pudemos ser⁸. De todas as práticas que realizamos com a turma de Didática, acessar os movimentos poéticos da docência por meio dessas duas brincadeiras foi de uma singularidade e uma força imprevistas.

Pensamos que essa força pode estar associada à ausência de finalidade das brincadeiras. Porque, embora de modos muitos abertos e distintos, todas as demais práticas que propusemos eram jogos, e tinham alguma intencionalidade como ponto de partida, o que não aconteceu no caso das práticas do brincar, que nos pareceram de expressão muito mais genuína, como se as brincadeiras tivessem permitido uma entrega mais espontânea, talvez porque não tivessem um fim pré-determinado, não almejassem uma meta a ser atingida, não vislumbassem uma culminância: apenas eram, com toda a sua força, e seguiam acontecendo: sem que se precisasse chegar a algum lugar previamente especificado, o interesse dos(as) participantes foi o único elemento que pôs fim às brincadeiras.

Assim, o trabalho nos mostrou, em ato, a diferenciação entre brincar e jogar. Mello (2023) chama a atenção para o fato de que, quando traduzidas do espanhol (*juego*), as palavras jogo e brincadeira são geralmente usadas em português como sinônimos; no entanto, segundo a autora, há um conjunto de estudiosos a partir dos quais podemos distinguir esses dois termos. Embora haja indissociabilidade entre jogar e brincar, e ambos possam ser entendidos como atividade lúdica,

[...] no jogo, a regra está sempre bem definida e já construída, apesar de todo jogo ter a possibilidade de modificação de suas regras, dependendo do contexto e da intenção dos jogadores. Na brincadeira, as regras não são aparentes porque sempre são intrínsecas às relações sociais, bem como à imaginação e, principalmente, são definidas por quem brinca, a partir do seu repertório de vivências em relação às pessoas, aos objetos, aos espaços e à situação social (Mello, 2023, p. 11).

Assim, feita no momento presente a partir do repertório de vivências dos(as) próprios(as) participantes, percebemos que a experimentação do espaço-tempo do brincar abriu caminhos para a percepção dos sentires da infância, desse espaço-tempo outro onde nada é mais sério do que a entrega ao que se faz: brincar. As memórias do corpo infante estão presentes em nós, mesmo que, por vezes, com to-

da a sobriedade do ser adulto, sejam esmorecidas pelo cotidiano. A infância habita o corpo de alguma forma, independentemente da idade que se tenha (Kohan, 2021), em especial quando se experimenta a brincadeira.

A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas, antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo (Kohan, 2015, p. 217).

Para Ana Caldas Lewinsohn (2021, p. 78), o estado de brincadeira “[...] tem uma entrega e uma presença fundamental, onde nada mais importa, onde há a *suspensão da vida ordinária e a criação de outras leis* que regem, momentaneamente, o ambiente e as relações” (grifos nossos). Reconhecer o valor do brincar em adultos é afirmar a infância como força presente nos corpos, não apenas como uma etapa da vida, mas como modo de estar no mundo. O brincar não se limita à cronologia da idade: ele atravessa o tempo, produz efeitos no corpo, move curiosidade, imaginação, riso compartilhado. As pessoas adultas vivem a infância que são, esse estado lúdico do ser, esse estado potente de brincadeira, em que se habita um tempo outro, seriamente comprometido com o que se faz.

É também esse estado que tem potência de inaugurar o mundo a cada vez; e talvez tenha sido essa a força que permitiu, em seguida, conversas mais profundas e abertas sobre os sentidos de ser um professor ou uma professora sensível ao que chamamos de movimentos poéticos da docência: escutar, atentar, criar, improvisar, *criançar*...

Alguns resultados

Já a partir dos primeiros encontros de trabalho com a turma, pudemos verificar que as práticas realizadas iam além do que havíamos previamente pensado, confirmando que os movimentos poéticos não poderiam ser pré-concebidos fixamente, não aconteceriam conforme uma ordem ou sequência esperada: justamente por serem movimentos, eles emergiam do que era vivido ali, a partir dos corpos e suas relações. As artes parecem ter esse poder de deslocar as funcionalidades de *algo feito para aquilo*; por efeito, o que surge não consegue ser estático: por isso se trata de *movimentos*, que iam emergindo no decorrer dos encontros⁹.

Assim, ainda que previamente tenhamos proposto práticas associadas a três movimentos específicos (de escuta, de criação/improvisação, de brincadeiras), a cada encontro com a turma os corpos pareciam ser afetados e afetavam sem que se precisasse anunciar o fim de determinada prática. A experimentação nos deslocou e deslocou os fins. Experimentar era experimentar a si nas relações que foram se tecendo na composição dos encontros (Coutinho;

Haderchpek, 2019). Foi dessa forma que o desenrolar do trabalho nos mostrou a emergência de outros movimentos que se atravessaram entre os limites das práticas, dentre os quais destacamos aqui os que chamamos de movimentos de *tempo-espaco-presença*, que foram desenhando o mapa móvel das potencialidades de experimentações cênicas na formação inicial de professores e professoras. Seguem algumas considerações sobre tais movimentos.

Na proposição das experimentações com a turma de Didática, convidamos as pessoas a deixarem de lado relógios e telefones que nos oferecem a contagem cronológica do tempo, no desafio de entrarmos nos jogos e brincadeiras com uma postura outra, não pautada pelo tempo do relógio ou por algum objetivo de aprendizagem a se atingir ao final de um período; uma postura que não estivesse preocupada em cronometrar cada prática para verificar metas de ensino a serem cumpridas. Ainda que tivéssemos uma marca cronos de início e de quebra do encontro (das 9h às 12h30min), combinamos de nos esforçar para não fracionarmos aquele intervalo que tínhamos em coletivo para nossas experimentações, tentando não nos *pre-ocuparmos* com a passagem do tempo (o que aconteceu antes e o que aconteceria depois), mas sim nos *ocuparmos* de habitar o momento presente a partir das relações que iam imprevisivelmente se estabelecendo. Assim, dada a imersão integral dos(as) participantes, cada uma das práticas excedeu o tempo cronológico que estava previsto: um prolongamento das atividades que pode ser entendido como um reflexo dos modos como as práticas afetaram e envolveram as pessoas e, por isso, um reflexo da disposição do grupo em enfrentar as limitações da cronologia. Além disso, o grupo se dedicava a experimentar tão intensamente o que era proposto no início de cada encontro que algumas práticas que havíamos planejado (no sentido de complementarem as anteriores) não foram realizadas, o que nos demandou perceber que aquilo que entendíamos como ausência talvez fosse ainda mais interessante à pesquisa justamente porque acabou abrindo lugar para sentires e pensares que se davam no momento, conectados ao coletivo que se formava nas relações singularmente estabelecidas.

Foi assim que sentimos que as práticas cênicas na docência nos falavam sobre uma tentativa de viver na dobra do tempo, um tempo que desafia a ordem dentro de uma sala de aula. Um tempo de suspensão daquilo que já é esperado. Um tempo de presença: de atenção ao presente. Um tempo feito para que pudéssemos perder tempo (cronos) e habitar um tempo livre, cronologicamente improdutivo no que se refere ao alcance de metas, e inteiramente aberto a possibilidades de experimentação do pensamento sobre docência por meio das afetações do corpo.

Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou 'atravessado' ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo 'comando' daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível (Masschelein, 2008, p. 42).

Rufino (2019) afirma a necessidade de se “[...] praticar a desordem como curso para uma nova ordem, cruzar as barras do tempo como uma espiral, mantendo sempre um dinamismo, não aceitando qualquer forma de ajuste e imobilidade” (p. 109). Um tempo vivo. Um tempo espiralar, como nos ensina Leda Maria Martins (2021, p. 42): “[...] um tempo que não elide as cronologias, mas que as subverte”, vivido como

[...] um movimento curvilíneo que integra sincronicamente, na atualidade e do evento performado, o presente do pretérito e do futuro. [...] ação de um pretérito contínuo, sincronizada em uma temporalidade presente que atrai para si o passado e o futuro e neles também se esparge, abolindo não o tempo, mas a sua concepção linear e consecutiva. Assim, a ideia de sucessividade temporal é obliterada pela reativação e atualização da ação, similar e diversa, já realizada tanto no antes como no depois do instante que a restitui, em evento (Martins, 2021, p. 87).

Permitindo-nos experimentar o tempo na universidade como um movimento curvilíneo, aprendemos juntos(as), nas aulas de Didática, que o tempo da educação pode ser outro do que aquele do tipo linear, regido pelo relógio: por mais que o campo da docência seja saturado de conteúdos, significados e sentidos prévios (igualmente importantes de serem conhecidos e discutidos), a prática docente, aquela que se faz em ato, tem em si a potência da abertura de sentidos outros que cintilam no tempo presente, quando experimentamos um certo estado de presença, que tem a ver com a suspensão não apenas do tempo cronos, mas também do espaço dado.

Algumas pessoas participantes (que já trabalham como docentes) expressaram que a disposição física da sala de aula desempenhou um papel fundamental nas experimentações, e ressaltaram as possibilidades (abertas pelas práticas realizadas) de reconfigurarem os espaços das salas onde lecionam. Além disso, as práticas levaram também a uma discussão sobre quais seriam os espaços de uma aula, ampliando-se a ideia de que esta aconteceria apenas nos limites de uma sala.

Tais conversas nos permitem afirmar que, embora não tenha sido uma intenção previamente estipulada, as experimentações possibilitaram ao grupo discutir sobre a organização de espaços e tempos educativos, dotando-os de sentidos outros que, aqui, não importa explicarmos quais são, já que a força disso está justamente no reconhecimento não de alguma forma específica de organização que pudesse ser fixada, mas justamente do princípio de que é possível inventar-se sempre formas singulares a serem criadas nas próprias relações. Trata-se de criar espaços dentro do espaço de uma aula; criar tempos dentro do tempo de uma aula, numa entrega do tipo improvisacional. E isso não pode ser copiado.

Nesse caso, é importante que situemos aqui a improvisação tal como entendida e praticada no campo das artes da cena: não significa fazer qualquer coisa, mas envolver-se em processos de criação sem roteiro prévio, ainda que sejam possibilitados por repertórios de saberes de que dispomos.

Para *im-pro-visar* (que etimologicamente significa *não-antes-ver* = *não antever*), ao contrário do que se entende no sentido comum, precisa-se sim de preparação, mas de formas diferentes àquelas geralmente efetivadas na educação formal, que pretendem controlar os processos pedagógicos antecipando (antevendo) o que vai neles acontecer [...]. Na educação, a intencionalidade dessa antecipação (antevisão) se justifica sobretudo pela definição de um sentido partilhado e, portanto, em nome de um mesmo entendimento: o conteúdo da aprendizagem, fazendo convergir [e reduzindo] as infinitas possibilidades de significação a processos de identificação comum previamente estipulados. Confrontando as categorias analíticas relacionadas ao ensinar e aprender nesses termos, o conceito de improvisação promove uma abertura essencial e, na medida em que dá vez ao imprevisível, desloca a ênfase dos processos educativos para o aqui-agora da aula (Coutinho, 2018, p. 124).

Conceber a improvisação na educação “[...] como um processo de criação de entres” (Coutinho, 2018, p. 121) não significa prescindir dos repertórios de saberes, já que é a partir deles que se pode improvisar. E isso emergiu também nas nossas rodas de conversa com os(as) estudantes de licenciatura. Um deles descreveu sua experiência nos encontros de Didática como “[...] um movimento de improvisação”, enfatizando como as práticas cênicas, ainda que tivessem uma condução, incentivaram-no a experimentar seus próprios limites de maneira criativa e espontânea. Viu-se diante do desafio de responder com certa agilidade às redes de conexões que os(as) colegas iam fazendo a partir dos próprios conhecimentos de que dispunham e dos quais lançavam mão, imprevistamente, no momento da aula.

Assim, as experimentações cênicas ofereceram às professoras e estudantes daquela turma de Didática a oportunidade de vivenciarem uma experiência diferenciada em relação ao tempo e ao espaço da aula, “[...] instigando uma forma sensivelmente mais atenta de habitar o presente, o único tempo-espaço em que efetivamente podemos atuar no mundo” (Coutinho, 2018). Tomou forma um tempo e um espaço de criação coletiva e heterogênea de sentidos na aula, enquanto se a experimenta em ato. Ou seja, não apenas se falou sobre a criação de espaços-tempos, mas a própria discussão sobre isso derivou de uma criação coletiva, como se estivéssemos passando a discussão antes pelo corpo em estado de presença, para que suas afetações em torno disso liberassem um tipo de sentir-pensar um pouco mais liberto das amarras de uma ordem didático-discursiva que nos enquadrava naquilo que seria mais correto de sentirmos e pensarmos em relação às coisas da educação.

E, de modo muito interessante, a discussão sobre a organização dos espaços de uma sala de aula foi dando lugar à discussão sobre os espaços do nosso próprio pensamento... Quando conversamos na roda de afetos sobre as potencialidades que percebíamos nas práticas cênicas para falarmos de docência, uma participante observou que, embora os exercícios estivessem sendo *fisicamente cansativos*, eles também eram, ao mesmo tempo, *mentalmente relaxantes*. E lançou a pergunta à roda: *como algo que cansa o corpo pode aliviar a mente?*. É

como se, ao experimentar esse tempo de atuação no mundo, houvesse uma ampliação dos espaços dentro de si. É como se, nesse lugar desabitado de ideias previamente partilhadas, trabalhasse uma força que distende as possibilidades de sentiremos e pensarmos de um corpo que experimenta com inteireza suas capacidades de se relacionar no mundo. Em outras palavras, é como se

[...] o estado excessivo que experimentamos com a energia da *presença* abrisse um vão, uma fenda, uma brecha no conhecimento que temos das coisas, nas alternativas que temos para pensá-las, nas escolhas de que dispomos: tudo isso posto em suspensão, num estado provisoriamente lacunar. Sustenta-se por uns instantes numa intensidade tal até que o vazio dessas coisas seja logo preenchido por alguma colocação que faça sentidos minimamente partilhados, em torno dos quais se desenrole a discussão (Coutinho, 2022, p. 11-12).

E percebemos que o que nos permitiu suspender, de uma só vez, o tempo e o espaço já dados numa aula foi justamente a experimentação de um certo estado de presença (Gumbrecht, 2010), capaz de envolver as pessoas em tentativas de criar espaços e tempos cujo processo de criação considere de fato as forças de uma aula, já que tais espaços e tempos não existem fora das relações singularmente tecidas no presente dos encontros.

Em relação a esse certo estado de presença, pudemos sentir que ele surgia nas conexões de confiança e entrega que foram se estabelecendo. Uma estudante destacou a “[...] expansão de sentidos” que as práticas proporcionaram a ela, permitindo-lhe experimentar “[...] uma capacidade de sentir e perceber o ambiente ao redor. Os movimentos me conectaram a uma consciência mais profunda de mim e do grupo”. Um estado que não se manifestou em todas as pessoas no mesmo momento nem apenas em uma ou outra prática, mas que foi atravessando o desenrolar dos encontros, como algo que fomos aprendendo a experimentar juntos, cada um a partir de si. Trata-se de um estado que parecia fazer com que suspendêssemos os sentidos que habitualmente atribuímos a uma aula num curso de licenciatura, mesmo que temporariamente, para colocarmos nossos corpos presentes, antes de tudo. Corpos presentes de modo relacional estudaram Didática experimentando-se em movimentos poéticos da docência.

Considerações finais

Investigar a docência em sua relação com o campo das artes cênicas, na tentativa de vislumbrarmos trajetórias formativas de professoras e professores de diferentes licenciaturas que sejam atravessadas por essas conexões, é uma aposta nossa no âmbito da pesquisa em educação e um comprometimento nosso com o fazer docente público. Esperamos que os resultados da pesquisa possam contribuir no debate sobre os modos como fazemos formação docente nas universidades, atentando não apenas para as dimensões já tradicionalmente consideradas na formação (sociológica, psicológica, filosófica, meto-

dológica, etc.), mas também para sua igualmente importante dimensão artística (Coutinho, 2022; 2025).

Quanto a isso, reiteramos que não se trata, nessa pesquisa, da Arte com inicial maiúscula e no singular; muito menos daquela Arte canônica, eurocêntrica, *bela*, formal, branca, heteronormativa, cisgênera; também não se trata da Arte (seja ela qual for) como *algo* a ser *levado* a estudantes de licenciatura; nem como um conhecimento a mais que eles e elas deveriam acrescentar ao seu repertório formativo. Ao invés disso, trata-se sim de mobilizar potências artísticas dos(as) estudantes, por meio de experimentações cênicas que instigam movimentos poéticos de criação, improvisação, presença etc., que consideramos fundamentais no trabalho da docência. Para tanto, partimos do princípio de que os(as) estudantes dos diferentes cursos de licenciatura já sabem e vivem as artes: na música que cantarolam, na dançinha que improvisam, inclusive nos modos como performam ser estudantes e docentes de um tipo ou de outro. Sabem e vivem as artes nas suas poéticas mais importantes: as da experiência de vida.

Assim, nesse trabalho que fizemos com a dimensão artística da formação docente, não se tratou absolutamente de propor Arte como uma *salvação* que prometeria *melhorar* os cursos de licenciatura. Também não estávamos ali experimentando uma nova forma didática a ser posteriormente implementada no ensino das matérias escolares por meio das artes cênicas, como se elas fossem recursos pedagógicos para o trabalho com os conteúdos da Didática ou com conteúdos escolares. Ainda que algumas pessoas tenham manifestado interesse em experimentar os jogos com suas próprias turmas, ficou bastante evidente que nossas experimentações não visavam enriquecer os(as) licenciandos(as) com um repertório de métodos e técnicas didáticas por meio das artes. Ao invés disso,

[...] a aposta caminha numa outra direção, e basicamente consiste em tentativas de desmecanizar o corpo e deslocar olhares, percepções, modos de sentir e pensar (sobre si, sobre o coletivo, sobre a escola, sobre a docência, sobre as coisas que envolvem a educação, sobre nossa presença no mundo...), num deslocamento do tipo artístico, caracterizado por aquilo que mais genuinamente singulariza o fazer artístico: retirar nossas realizações de seus contextos utilitários, deslocando sua interpretação formal e abrindo possibilidades de criação (Coutinho, 2025, p. 10).

Nesse sentido, podemos dizer que as práticas cênicas foram, nessa pesquisa junto a estudantes de licenciatura, espaço-tempo de afeto, criação, escuta, brincadeira, atenção, presença, que nos colocou a sentir possibilidades de uma prática docente disruptiva; e foram esses sentires que moveram nossas reflexões sobre elementos que envolvem a docência (planejamento, currículo, ensino, avaliação etc.), sem que as práticas realizadas tivessem propriamente *falado* sobre tais temáticas. Em coletivo, aprendemos os conteúdos da Didática a partir dos modos como fomos afetados pelos encontros, deslocando a lógica de transmissão de conhecimento, já que *afetar-se não pode ser transmitido*. Assim, acreditamos que experimentar diferentes aborda-

gens de atitude docente desde os cursos de licenciatura desafia tanto a formação de professores(as), quanto os tempos e espaços das práticas escolares, convidando-nos a experimentarmos outras formas de fazermos aula, escola, docência.

Recebido em 08 de fevereiro de 2025

Aprovado em 29 de julho de 2025

Notas

- 1 Pesquisa financiada com bolsa CAPES, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), no Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq-UFRN), defendida por Beatriz Simonetti Laux, com orientação de Karyne Dias Coutinho.
- 2 O Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (UFRN) é um grupo de pesquisa do CNPq que investiga conexões entre artes cênicas e educação, em duas frentes de trabalho: 1) elaboração de cartografias das potencialidades educativas de processos artísticos, no âmbito do teatro, da dança e da performance, perguntando como suas diferentes matrizes estéticas podem nos ajudar a deslocar sentidos e práticas já cristalizados no campo educacional; 2) pesquisa sobre a dimensão poética da docência, investigando as contribuições da área das artes cênicas para a produção de conhecimento relativa à formação inicial e continuada de professores. Tendo a experimentação como modo de habitar a pesquisa entre artes cênicas e educação (Coutinho, 2024), o Coletivo está atualmente composto por pesquisadores de mestrado, doutorado e pós-doutorado vinculados aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC), por estudantes de licenciatura em Pedagogia, em Teatro e em Dança da UFRN, bem como por professores(as) colaboradores(as) vinculados(as) ao Núcleo de Educação da Infância (NEI-CAP/UFRN), ao Instituto de Artes da UNESP e à Faculdade de Artes da Universidade de Luanda (Angola). @poeticasdoaprender. E-mail: poeticasdoaprender@gmail.com.
- 3 Projeto de pesquisa *A dimensão poética da formação docente*, financiado pelo CNPq por meio da Chamada Universal CNPq/MCTI n. 10/2023 (processo 421193/2023-9), que está associado ao projeto de pesquisa *Poéticas do aprender: conexões entre arte, filosofia e educação*, financiado pela PROPESQ/UFRN (PVN15757/2018), e ao projeto de extensão *Provocações pedagógicas continuadas*, financiado pela PROEX/UFRN (PJ156/2021-2024), no contexto dos quais se realiza a *Residência artístico-pedagógica: dimensão poética da docência* (Coutinho, 2023). Ações desses projetos de pesquisa e extensão já foram realizadas nos municípios norte rio-grandenses de Bom Jesus (em 2018), Senador Georgino Avelino (em 2021), Carnaúba dos Dantas (em 2023), Jandaíra (em 2023), e Natal (em 2024), envolvendo docentes que atuam em distintos campos do conhecimento, em distintas escolas, etapas e modalidades de ensino da educação básica (Coutinho, 2025).
- 4 A turma era composta por 50 estudantes vindos de diferentes prédios da UFRN, que se encontravam todas as segundas-feiras pela manhã, no Departamento de Artes, para as aulas de Didática.
- 5 Entre outros textos complementares, alguns textos de leitura básica indicados para os encontros foram: MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação & Realidade*, v. 33, n. 1, p. 35-38, jan./jun., 2008; TAKARA, Samilo; TERUYA, Teresa Kazuko. Por uma didática não-fascista. *Educação & Realidade*, Porto Alegre/RS, v. 40, n. 4, p. 1169-1189, out./dez. 2015; HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (Org.). *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011, p.11-31; CORAZZA, Sandra Mara. *Como dar uma aula?* Que pergunta é esta? Disponível em: <http://ifscdidatica2010.blogspot.com.br/2010/10/como-dar-uma->

aula.html. Acesso em: 24 jul. 2025; CORAZZA, Sandra Mara. Didaticário de criação: aula cheia, antes da aula. *XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. UNICAMP; Campinas: Junqueira & Marin Editores, 2012. p.235-241; KOHAN, Walter. O. O que pode um professor? In: AQUINO, J. G.; REGO, T. C. (Org.). *Deleuze pensa a educação: a docência e a filosofia da diferença*. São Paulo: Segmento, 2007, p. 48-57; COUTINHO, Karyne Dias. Por uma didática da improvisação. *Em Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132, jan./abr., 2018; GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: *Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo*, Florianópolis-SC, 2012; CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 52, 2012, p. 160-178.

- 6 A escolha por iniciarmos com esses três movimentos se deu sobretudo em função do impacto que o trabalho com eles teve em experimentações anteriores que fizemos na formação continuada de professores(as), por meio do projeto de pesquisa CNPq, intitulado *A dimensão poética da formação docente* (Coutinho, 2025).
- 7 Os jogos de escuta têm como referência o curso de alfabetização filosófica coordenado por Walter Kohan (Salas et al., 2022), realizado em julho de 2022, pelo Núcleo de Estudos em Filosofias e Infâncias (NEFI/UERJ), junto a alfabetizadores(as) de jovens e adultos, no âmbito do Programa de Superação do Analfabetismo do Estado do Rio Grande do Norte.
- 8 Tal como Paulo Freire declara em relação ao que de melhor fez em sua vida: “[...] não deixar morrer o menino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim” (Freire apud Kohan, 2021, p. 71).
- 9 Coutinho (2025, p. 5) chama a atenção para o fato de que, “[...] embora trabalhemos com uma grande variedade de jogos cênicos para experimentarmos o que chamamos de movimentos poéticos, o foco do nosso trabalho não está no jogo em si, mas nos movimentos que ele pode efetuar... Trata-se de movimentos que podem estar nos jogos cênicos, mas que passam dos jogos à docência, tal como se passa do jogo à cena, ou tal como se passa do jogo à vida. Assim, os referidos movimentos não são das práticas cênicas, são fluxos que atravessam as práticas cênicas, e que, apostamos, atravessam também as práticas docentes. [Nesse sentido], entendemos os movimentos poéticos que nos abrem a processos de criação como um problema comum às duas áreas (educação e artes)”.

Referências

- ANDRÉ, Carminda Mendes. Espaço inventado: o teatro pós-dramático na escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, p. 125-141, dez. 2008.
- BOAL, Augusto. *A estética do oprimido: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- CIOTTI, Naira. O mestiço professor-performer. *Revista de Artes do Espetáculo*, n. 4, maio 2013.
- COUTINHO, Karyne Dias. Por uma didática da improvisação. *Em Aberto*, Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132, jan./abr. 2018.
- COUTINHO, Karyne Dias. Dimensão artística da formação de professoras/es. In: COUTINHO, Karyne Dias; FUSARO, Márcia (Org.). *Educação, artes e outras linguagens em devires cartográficos*. São Paulo: Tesseractum, 2022. P. 8-14.
- COUTINHO, Karyne Dias. *A dimensão poética da formação docente*. Projeto de Pesquisa aprovado e financiado em Chamada Universal CNPq/MCTI n. 10/2023 (processo 421193/2023-9), 2023.

COUTINHO, Karyne Dias. Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender: experimentação como modo de habitar a pesquisa em artes cênicas. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 102-123, ago./dez. 2024.

COUTINHO, Karyne Dias. A dimensão poética da formação docente. **Linha Mestra**, v. 19, n. 56, p. 1-14, maio/ago. 2025.

COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. Ludicidade como princípio acadêmico: a conversa como jogo no II CIPA. **Manzuá: Revista de Pesquisa em Artes Cênicas**. Dossiê Poéticas do Aprender. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, v. 6, n. 1, p. 4-9, 2023.

COUTINHO, Karyne Dias; HADERCHPEK, Robson. Pedagogia de si: poética do aprender no teatro ritual. **Art Research Journal**. Dossiê Temático Perspectivas Multidisciplinares no Campo da Arte, v. 6, n. 1, p. 1-21, dez. 2019.

COUTINHO, Karyne Dias; LUCENA, Yogi Medeiros de Brito. Poéticas do corpo-estudante na cidade. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, n. 66, p. 1-22, out. 2025.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: 34, 1995.

FABIÃO, Eleonora. Programa performativo, o corpo-em-experiência. **Ilinx: Revista do Lumes**, Campinas, n. 4, dez. 2013.

FOUCAULT, Michel. Entrevista a Hubert Dreyfus e Paul Rabinow. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 253-278, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GÓMEZ-PENÁ, Guillermo. Performance como pedagogia radical: uma breve história do ‘método pocha’. In: GÓMEZ-PENÁ, Guillermo; SIFUENTES, Roberto. **Exercícios para artistas rebeldes: pedagogia radical da performance**. Nova York: Routledge, 2011.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2010.

HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica. **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, p. 11-31.2011.

HOFF, Mônica. Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul. In: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica. **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, p.113-123, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura Pozzana de. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, p.52-75, 2009.

KASTRUP, Virginia. O método da cartografia e os quatro níveis de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). **Pesqui-**

- sa-intervenção na infância e juventude.** Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, p. 465-489, 2008.
- KOHAN, Walter Omar. o que pode um professor? In: AQUINO, Julio; REGO, Teresa Cristina (Org.). *Deleuze pensa a educação.* São Paulo: **Segmento**, 2007. P. 48-57.
- KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 216-226, jul./dez. 2015.
- KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de 100 anos.** Rio de Janeiro: NEFI, 2021.
- LEWINSOHN, Ana Caldas. Teatro de rua se aprende? Se ensina? Teatro de rua na universidade. **Ephemera Journal**, v. 4, n. 8, 2021.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 643-658, jul./dez. 2014.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli; MOSSI, Cristian Poletti (Org.). **Arteversa: arte, docência e outras invenções**, São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- MARTINS, Leda Maria. **Performance do tempo espiralar.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MASSCHELEIN, Jan. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun., 2008.
- MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Performance* artística no vivo e ao vivo. In: LABRA, Daniela. **Performance presente futuro: ações efêmeras, reflexões perenes.** Rio de Janeiro: Contracapa, p.23-27, 2008.
- MELLO, Maria Aparecida. Diferenças conceituais e pedagógicas entre os termos “brincadeira” e “jogo” no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-24, 2023.
- MOSSI, Cristian. Escritas, leituras, visualidades: povoamentos para pensar a aula (ou a docência) como zona de pesquisa. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria/RS, v. 9, n. 2, maio/ago. 2016.
- NARDIM, Thaise Luciane. Professor-performer: didática menor para o letramento performativo. **Linha Mestra**, n. 24, jan./jul. 2014.
- RUFINO, Luís. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- SALAS, Ana Corina et al. Reinventando a prática alfabetizadora de Paulo Freire: uma experiência de alfabetização filosófica em Pau dos Ferros, RN. **Childhood and Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 1-29, dez. 2022.
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.
- STORCK, Karine. **Relações entre arte, educação e docência.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

Beatriz Simonetti Laux é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), onde foi bolsista CAPES. Pedagoga pela UFRGS (2019), é também pesquisadora no Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq-UFRN), realizando estudos sobre as potencialidades da formação de professores(as) a partir de experimentações com as artes cênicas.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0709-7365>

E-mail: beatrizslaux@gmail.com

Karyne Dias Coutinho é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós-Doutorado em Artes pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), lecionando e orientando nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC), e nos Cursos de Licenciatura em Teatro, do Departamento de Artes (DEART), e em Pedagogia, do Centro de Educação (CE). Líder do Grupo de Pesquisa Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (CNPq-UFRN), que investiga conexões entre artes cênicas e educação, financiado pelo CNPq por meio da Chamada Universal n. 10/2023.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2703-5839>.

E-mail: kdiascoutinho@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Lodenir Karnopp

