

DISPOSITIVOS E DIREÇÕES PARA AULAS DE TEATRO: APOSTAS E REFLEXÕES PARA TEMPOS DIFÍCEIS

DEVICES AND DIRECTIONS FOR THEATER CLASSES: STAKES AND REFLECTIONS FOR HARD TIMES

André Magela

Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ

Resumo: Artigo de cunho ensaístico que expõe reflexões e sugestões práticas para a condução de aulas de teatro, baseadas em uma proposta elaborada a partir de pesquisa de doutorado, experiências de docência da autoria e de outros¹⁰¹ docentes e estudos pós-doutorais. A base epistemológica provém de um sistema de educação teatral composto a partir de abordagem somática, estudos da subjetividade, estudos da cognição e obras escritas de Jerzy Grotowski. O texto agrega ideias, preceitos práticos e reflexões sobre o que ocorre em uma aula de teatro e como promover, através de princípios e medidas concretas, que seus conteúdos sejam efetivos junto a alunos do ensino básico e outros ambientes de educação.

Palavras-chave: educação teatral, procedimentos pedagógicos para o ensino básico, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jerzy Grotowski.

Abstract: Essayistic article that exposes reflections and practical suggestions for leading theater classes, based on a proposal composed in doctoral research, teaching practices and postdoctoral studies. The epistemological basis comes from a system of theatrical education composed of a somatic approach, studies of subjectivity, studies of cognition and written works by Jerzy Grotowski. The text brings together ideas, practical precepts and reflections on what can happen in a theater class and how to promote, through concrete principles and measures, that its contents are effective with students of basic education and other educational environments.

Keywords: theater education, pedagogical procedures for basic education, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jerzy Grotowski.

Recebido em: 27/08/2025

Aceito em: 10/11/2025

¹⁰¹ NOTA DO EDITOR: o uso de gênero neutro se dá por opção justificada do autor.



Laerte, Folha de São Paulo, 05 de junho de 2025.

É necessário um “Como fazer”?¹⁰²

O sistema brasileiro de licenciaturas em teatro é virtualmente único no mundo. Não existe nos outros países algo que se compare à nossa estrutura bem definida e estabelecida de ensino superior para a formação de docentes de teatro para o ensino básico. Se a existência deste nosso privilégio, numa exceção a tantas críticas que temos contra nosso país, é uma surpresa para muitos, talvez seja ainda mais insólito que essa riqueza não seja muito difundida entre nós. Ou sequer percebida.

Na luta por fazer valer a importância deste nosso sistema forte de licenciaturas em teatro, tenho dedicado esforços de escrita em algumas frentes de batalha:

- tecer argumentos compreensíveis para toda a sociedade que justifiquem de modo consistente a presença obrigatória de aulas de teatro para todos os estudantes no país;
- consolidar a autonomia da licenciatura e sua independência do bacharelado e da cultura profissional do teatro;
- valorizar a dimensão da aula prática, com seus exercícios e jogos em constante situação de cena.

Em artigos e livros já publicados, este trabalho de escrita foi desenvolvido com elaborações mais teóricas, articuladas com exemplos práticos. A principal iniciativa é um livro sobre educação teatral (MAGELA, 2023), publicado em português no Brasil e

¹⁰² *Nota importante:* Infelizmente não conseguirei nomear aqui todas as pessoas que me ajudaram, direta e indiretamente, a compor este texto, mas é necessário expor a importância do que fizeram por este trabalho e que a elas sou imensamente grato.

adaptado para recepção internacional em inglês em publicação na Alemanha¹⁰³ (MAGELA, 2025). Esta pesquisa e produção escrita agrupou experiências de quinze anos com licenciandes na universidade, minhas próprias experiências anteriores de docência e de prática teatral, bem como trocas com pessoas envolvidas com a educação teatral. Frequentemente, ao longo deste texto, retomarei algumas dessas ideias de modo conciso.

Apesar desta escrita anterior, venho constatando que tudo aquilo que parece ficar acessível na prática e em diálogos presenciais talvez fique um pouco vago nestes escritos. Esta foi a motivação para propor este “tutorial”, que expõe procedimentos bem concretos da docência de teatro orientada para a transformação pessoal (educação). As recomendações têm o objetivo de abordar elementos práticos que colaborem para a efetividade pedagógica de uma aula de teatro. Visam também evitar que ela seja uma mera simulação de uma produção de espetáculo ou de seus ensaios. E, se possível, contribuir para que as dificuldades quase inerentes ao sistema educacional não interfiram tão negativamente na aula.

É preciso esclarecer que todas estas sugestões são dinâmicas e precisam ser consideradas em aula de modo contextualizado. Aqui, reunidas de modo tão condensado, talvez se pareçam demais com uma receita de bolo. Mas é um risco inevitável, na tentativa de implementar necessárias respostas diretas, objetivas, mesmo que sempre ancoradas em princípios filosóficos centrais.

Este texto foi elaborado neste formato desde 2022, mas sua versão final foi consolidada em uma pesquisa de pós-doutorado que consistiu principalmente em entrevistas com docentes e observações de aulas. Aproveito para convidar você para que me contate, para conversarmos sobre seu trabalho de docência e, se possível, termos contato presencial envolvendo aulas.

Contexto

Para um melhor acolhimento e aproveitamento das propostas aqui colocadas, ajuda saber que elas se baseiam na defesa de que as aulas de teatro são aulas de teatralidade, de uma “cognição teatral”, do teatro da vida (MAGELA, 2018). A abordagem aqui adotada é de caráter somático (MAGELA, 2017), não focando temas, mas pensamentos

¹⁰³ A intenção é disseminar internacionalmente nosso sistema.

eminentemente corporais, onde a reflexão verbal ao final da aula consolida o que foi vivido. Mesmo que este texto tente ser claro e situe de imediato tudo o que sugere, admito que seu aproveitamento será maior com o contato com estas referências externas; se não o livro, pelo menos estes dois artigos.

É importante deixar claro que, quando menciono “abordagem somática”, não me refiro a uma técnica específica, não se trata da educação somática em si. Estou usando a expressão de modo abrangente, designando trabalhos que não priorizam a consciência e o âmbito racional. Implicações desta abordagem são um certo descrédito em relação ao diálogo e ao verbalismo (SAFATLE, 2015), conjugada com a valorização da experiência e da aprendizagem corporificada “construtivista” (VIGOTSKI, 2007) com reflexão apenas posterior. De certo modo, é frequente que no teatro seja usado este tipo de abordagem, mas aqui é defendida uma adoção radical deste posicionamento.

Além disso, a aula de teatro é vista neste texto como algo da ordem de processos de subjetivação (FOUCAULT, 2018) (DELEUZE, 1992) (MAGELA, 2019a) e desejada como fomentadora de produção singular e potente de subjetividade (modos de viver). Assim, ela interfere em estruturas sociais já instauradas, ensaiando outras formas de se lidar com as configurações de poder instituídas, produzindo normatividades pertinentes para potência (MAGELA, 2019b), que transbordam somaticamente da aula para a vida. Em outros termos, as pessoas todas já aprenderam o teatro de sua vida, ele já lhes foi “ensinado”. As aulas de educação teatral, como as de português, fomentarão que a pessoa faça este teatro de forma melhor para ela, para a sociedade – a serviço da potência de vida, não das forças hegemônicas.

A pedagogia de alimentar centelhas de potência teatral é o grande orientador do que aqui será proposto. Podemos dizer que se trata de uma perspectiva deleuzo-espinosana (DELEUZE, 2002) que dialoga com obras de Paulo Freire (2019). A docência tenta perceber a potência teatral em curso na aula, as conexões e atenções teatrais já presentes em alunos, e amplia o que já existe, dentro de uma política pedagógica.

Por conta de toda esta perspectiva, a concepção de sujeito aqui adotada se opõe diametralmente àquela cara ao liberalismo econômico (SAFATLE, 2019), que cria um conceito de liberdade ilusório, com suas conseqüentes pseudosubversões que só servem para reforçar uma ideia de indivíduo e consumo com o objetivo final de enriquecer acionistas.

Nessa perspectiva, a educação é concebida aqui como uma política pública de intervenção em modos de viver, com aulas de teatro garantidas no currículo de todos, fomentando a potência e o agenciamento coletivo, e não a liberdade individual (falaciosa). Se a criança perder a oportunidade de passar por aulas que visam sua potência teatral, quem lhe ensinará a compor o teatro da sua vida será a internet, a indústria audiovisual, as religiões, políticos de ocasião, o capitalismo predatório – forças avassaladoras que visam os próprios interesses e que exploram a educação apenas como investimento financeiro e utilitarista.

O tom desta fala

Se assumimos esses modos de pensar, talvez possamos apontar, na condução de aulas de educação teatral, dois aspectos totalmente imbricados, mas distintos. O primeiro é haver clareza, na docência, sobre “o que é” uma aula de educação teatral. Como já dito, ela não é “do” teatro (*sic*), mas sim um processo pedagógico que aproveita elementos da artesanaria teatral visando mobilizar e ampliar a atenção (cognição) teatral de alunos, operando na dimensão de teatralidade¹⁰⁴, que permeia toda a vida. O segundo fator é docentes, em sua prática, observarem com rigor sistemático procedimentos práticos, concretos, na condução das aulas, para que a educação teatral realmente aconteça.

Talvez seja estranho, mas são dois fatores distintos. O fato de se saber bem o que uma aula de teatro precisa ser e porque ela deve estar no ensino básico (o que começa com não cair no equívoco de se pautar pelos paradigmas do teatro instituído, o profissional) ainda não é suficiente para a aula ocorrer (de boas intenções, o inferno está cheio). Quase do mesmo modo, mas por outro lado, docentes podem planejar e conduzir bem uma aula, em termos de “metabolismo teatral”, atentando para todos os rigores, mesmo sem a consciência precisa da necessidade de se tocar a atenção teatral para produção de subjetividade singular. Mas essa disciplina (que constitui, ao menos parcialmente, um “como”) também não é suficiente, como requisito pedagógico em docentes, para que a aula seja efetiva em educação teatral, pois ela ainda deixa o

¹⁰⁴ Conferir em “Cognição teatral e educação” (MAGELA, 2018) como a abordagem intensiva, cujo ponto de vista é operacional, funcional, praticamente torna sinônimos os termos “teatralidade” e “performatividade”.

processo muito à mercê da sorte, uma vez que o princípio mais central (o “**porquê**” e o “**o que**”) não está sendo observado.

O “como dar aulas” depende do “por que dar aulas” e do “o que são estas aulas”. E estas duas últimas instâncias, de maneira reversível, em feedback, só se fazem valer com técnicas e procedimentos que lhes atendam. Este texto visa contribuir para que estes elementos estejam presentes na docência de modo claro e sistemático, mesmo que (e justamente por isso) dinâmico e aberto a correções.

Mas esta tentativa não deve nos fazer esquecer de que nada disso são garantias. Estas habilitações e capacitações (*sic*) docentes são indispensáveis. Entretanto, não são suficientes para que a aula ocorra em toda a sua plenitude. Os resultados virão dos processos e talvez nem a História poderá medi-los.

Todas as afirmações aqui que possuem de algum modo os termos “deve”, “evite”, “nunca” ou “sempre” aceitam exceções e flexibilizações situadas. Por vezes o tom pode ficar muito determinante e radical ou parecer autoritário, mas isso talvez venha da preocupação sobre como ficam as aulas em que estes elementos não são observados. Além disso, lembro que nós todos somos muito influenciados pela concepção de sujeito do liberalismo econômico, onde a promessa de liberdade só serve para que as regras do capitalismo regulem todas as esferas da existência. Asseguro que os dispositivos propostos aqui têm a intenção de fomentar potência, e não domesticar pessoas.

Acredito que a quase totalidade dos docentes saiba no mínimo a maior parte do que está sendo dito aqui. Também peço desculpas pelas repetições, causadas pelo excessivo entrançamento dos assuntos. Mesmo assim, acredito haver utilidade nesta iniciativa de fazer um apanhado de procedimentos, explicitando as filosofias que lhes subjazem. A verdade é que discutimos muito pouco metodologias, estratégias, aquilo que fazemos em sala de aula e seus porquês. E, se considerarmos a importância da metacognição, nunca é demais colocarmos sob questão o que sabemos e o que não sabemos, discutindo a validade destes saberes.

Milhões de alunes, principalmente crianças, estão sendo prejudicados por não ter acesso a aulas de teatro que cumprem com seu encargo. A energia dessas crianças está sendo desperdiçada ou malconduzida e algo urgente precisa ser feito. Este texto é uma tentativa de colaborar no atendimento a essa convocação.

Bem: olhos, mãos, cérebro... o corpo todo à obra!

Revista Moringa Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 17 n. 1, jan-jun 2026

Já de início: dimensão teatral

Ao começar uma aula, recomendo um princípio da educação somática¹⁰⁵: sempre fazemos a prática física antes e a conversa depois. Apenas na conversa final, bem spoliana (SPOLIN, 2010) (KOUDELA, 2009), situamos explicitamente elementos do que foi vivido na dimensão racional e consciente. A avaliação verbal final permite relembrar também elementos das aulas anteriores, tecendo conexões e dispensando a necessidade de uma conversa inicial para se fazer essa retomada.

Assim, a indicação é começar a aula já com uma atividade teatral, de preferência não fazendo a chamada (anote rapidamente quem veio e quem faltou durante a aula ou no seu fim). Se a chamada verbal no início for necessária por exigências oficiais, trate-a esteticamente como algo que modula o comportamento das pessoas, como um aquecimento teatral. O mesmo vale para a remoção de cadeiras do centro da sala: aproveite esta atividade para estabelecer um jogo que intervenha no espaço, no tempo e comportamento (a atenção teatral). Rituais cênicos são ótimos para este fim e podem ser iniciados com sons (um sino, por exemplo) ou instruções estabelecidas e mantidas como código interno da turma.

Começar uma aula com uma sessão verbal é dificultar, desde logo, que algo teatral seja trabalhado. Se alunes chegam e permanecem um tempo falando ou escutando, prejudicou-se a instauração de uma dinâmica somática teatral. Perdemos tempo e reforçamos a hegemonia do paradigma racionalista (que a aula de teatro, inclusive, combate).

Quando menciono a estética, não me refiro à beleza no sentido convencional, que frequentemente se configura como adorno, algo cosmético, algo ‘a mais’. Trata-se de algo imanente, estrutural da realidade, a própria trama do real. Tudo é estético: “o campo original da estética não é a arte, mas a realidade” (BUCK-MORSS, 2012, p. 157). A educação teatral consiste em uma intervenção sobre o desenrolar dos acontecimentos, um procedimento sobre o comportamento – um dispositivo, uma regra, uma tarefa a ser vivida de modo situado.

¹⁰⁵ Que devo a aulas que tive com Débora Bolsanello (2010), terapeuta, professora e autora de livros sobre educação somática.

Um exemplo ilustrativo desta concepção de estética ocorreu em uma aula em que alunes estavam andando pela sala, já ambientados em um processo onde gradativamente as tarefas e interações iam se tornando mais complexas, com instruções cumulativas e precisas: preencher todes coletiva e dinamicamente o espaço, não parar, não encostar em ninguém (e, para evitar trombadas, fazer curvas); tudo isto sem troca de olhares ou gestos. Esta caminhada já veio de outro exercício, em roda, com movimentações cada vez mais complexas, seguida de uma “dança das cadeiras” (MAGELA, 2019b). O passo seguinte seria a formação de aglomerações e afastamentos¹⁰⁶, seguida de formação de duplas e trios (em movimento), formas geométricas, de animais e de objetos complexos (estáticas, em dinâmicas de quadros), nessa ordem – como em muitas atividades, sem troca de olhares e gestos. O que se pratica não é a lógica da comunicação, mas a ocupação cooperativa do tempo e do espaço.

Uma participante mais experiente em teatro, mas não em atuação, que havia perdido as aulas anteriores, perguntou “posso fazer um andar mais teatral?”. Eu não entendi do que se tratava, mas preferi não tentar esclarecer e arrisquei dizer “sim”, sem perguntar nada, uma vez que interrupções atrapalhariam a dinâmica. Na minha avaliação no momento, o risco de perder o ritmo era maior do que ela fazer algo fora demais do processo coletivo. Ela então começou a acrescentar, em sua caminhada, uma dança com os braços que deixou evidente: todes estavam andando “muito” teatralmente – atentes, engajades, compondo coletiva e dinamicamente processos decisórios e estruturas intersubjetivas numa cognição alternativa à da comunicação, do verbalismo, do racionalismo. O que ela propôs foi outra coisa. A estética não é um adorno, mas a política de percepção em vigor.

No planejamento e condução de aulas, devemos manter a pergunta: “que atenção teatral está sendo mobilizada a cada momento junto a estes alunes?”. Algo ser interessante de se ver ou alunes simplesmente gostarem de fazer a aula são critérios pedagogicamente frágeis.

¹⁰⁶ Note-se que estas aglomerações e afastamentos é que compõem a dinâmica de formação coletiva de quadros “em cena” no final. Quando sugiro “dar” antes de pedir, este é um bom exemplo. Ao invés de determinar verbalmente como quadros são formados coletivamente um após o outro apenas na hora desta atividade, desde o início da aula já instauramos a dinâmica com outros exercícios.

Tempo, ritmo e setting de trabalho

Aquecimentos devem já mobilizar atenção teatral. Qualquer atividade que mova alunes apenas fisicamente (limitadamente ao movimento físico ou recreação), sem mobilizar uma atenção com qualidade teatral, é um tempo de baixo aproveitamento pedagógico para nosso trabalho. As aulas são curtas e aquele momento em que não se priorizou trabalhar a atenção teatral não voltará. Não se trata de fantasiar um controle total sobre o processo pedagógico, nem eliminar tempos de respiro. O que se defende é o empenho em mobilizar ao máximo a potência teatral na vida de alunes, planejando os objetivos prévios e organizando somaticamente a condução dinâmica daquela aula até o ápice final (antes da conversa).

Evite explicações longas: para isso, prepare instruções precisas, sintéticas e claras, que vão se completando encadeadamente enquanto alunes vão fazendo a aula, performando cada exercício. Repetindo: a atividade começa com uma instrução objetiva e, enquanto alunes vão fazendo, mais instruções vão sendo dadas, sem parar o fluxo, ou no máximo fazendo apenas paradas rápidas. Evite informações além do necessário; não revele agora o que será feito mais para a frente. De preferência, nem dê nomes aos exercícios na primeira vez que fizerem.

Tente articular sua atenção a cada alune individualmente com sua atenção ao grupo. Poupe alunes de ficarem soltes, fora da atividade. Se algume alune demandar atenção para a solução de um problema, tente resolver o mais rápido possível. Recomendo estabelecer verbalmente o mais cedo possível um esquema em que alunes continuem a fazer, mesmo que achem que estão “errades”, porque têm a segurança de que você lhe(s) dará a orientação se necessário (eu chego a dizer “vai, mesmo errado!”). Ao mesmo tempo, deixe todes à vontade para parar e te chamar se a angústia de não saber o que fazer for prejudicial à entrega para o trabalho. É importante que todes estejam na situação de aula, o mais continuamente possível, compondo e mantendo um ritmo consistente na sessão pedagógica, engajades e segures, com uma tarefa clara, interessante e prazerosa.

O prazer deve vir mais da potência agenciada¹⁰⁷ (o contato com um desafio pertinente, de preferência intersubjetivo) do que fazer algo convencionalmente divertido. A ludicidade é uma ferramenta poderosa e importante, mas deve ser colocada em seu devido lugar: ela não é um objetivo, mas um recurso. O objetivo é o agenciamento teatral: alunes manejando engajada e dinamicamente uma situação. Toda educação é um direcionamento do gosto e do prazer. No caso da educação teatral, o prazer de estar “a serviço do acontecimento teatral”¹⁰⁸; em outros termos, da vida e do paradigma estético, é um dos maiores objetivos (MAGELA, 2021, p. 14-15). A lógica do acontecimento (oposta à do indivíduo) na vida é uma transposição da lógica de estar a serviço da cena na aula.

Trabalhe gradativamente para que todes alunes façam as atividades sempre “em cena”, em quarta parede¹⁰⁹ – todes ouvem instruções sem parar ou olhar para quem conduz a aula. A aula é um *setting* de trabalho, uma obra teatral que deve ser instituída. É desejável que o processo pedagógico atinja um ponto em que, desde o início da aula, atividades já sejam realizadas com engajamento e precisão, para que a complexificação da atenção seja significativa. O objetivo das aulas não é um produto “externável” (uma peça de fim de ano boa para se assistir, mas pedagogicamente vazia para alunes, por exemplo), mas a transformação pessoal no âmbito da dimensão cognitiva teatral; não há como isso ocorrer sem que alunes passem por um processo longo, gradativo e continuado de (re)subjetivação.

A atuação cênica, e a educação teatral do mesmo modo, é um trabalho sobre o comportamento, um trabalho sobre si. Tomando Foucault em suas análises sobre as técnicas de si (FOUCAULT, 2018), os componentes políticos da educação teatral residem basicamente em reconfigurar a subjetividade, em colocar sob trabalho os modos de ser que já foram configurados nas vidas des alunes. Politicamente, é uma forma de resistência (REVEL, 2005). Por isso a importância da situação de cena mantida, quase ininterrupta, com o máximo possível de quarta parede.

¹⁰⁷ O termo vem de “agenciamento coletivo”, conceito caro à obra de Deleuze e Guattari. Trata-se de conexões sociais vivas, em territórios existenciais viáveis.

¹⁰⁸ Não consigo resistir à tentação de citar a ideia repetidas vezes propalada por Slavoj Žižek: “*instead of probing into yourself, dedicate yourself to an external cause*”. – “Em vez de sondar a si mesmo, dedique-se a uma causa externa”.

¹⁰⁹ Não é intenção deste texto fomentar formas convencionais de teatralidade, mas a quarta parede é adotada aqui como dispositivo cênico que tem um poder pedagógico fundamental no trabalho sobre a subjetividade ou em estabelecer a aula como processo de subjetivação (MAGELA, 2019a).

É importante conseguir que todes, ao participar da aula, gradativamente consigam colocar-se de modo corporalmente inteiro nas atividades. Uma vez que o comportamento é o *locus* de nosso trabalho, se alunes arrumam o cabelo ou a roupa, durante uma atividade, isso é comparável (acredite) a alguém espirrar sobre o peito aberto de alguém em uma cirurgia. Nosso trabalho é importante – não relativizemos isso.

Quem promove todo esse rigor somos nós, docentes. Isto demanda atenção pedagógica intensa e constante à qualidade atencional do que está ocorrendo. Tudo é realizado com dedicação aos detalhes, cuidando dos procedimentos e rituais adotados.

Por exemplo, um ZIP-ZAP-BOING ou SA-MU-RAI é realizado com atenção ferrenha às posições corporais e à qualidade da atenção prestada por quem participa. A aula é instaurada, “instalada”, para acontecer (como no início de uma peça teatral¹¹⁰), e, por isso, nela é preciso que seja constituída uma dimensão de teatralidade para que a operação pedagógica funcione. A aula é uma obra teatral onde alunes são performers, e docentes são performers-condutores. E isso é feito manejando cuidadosamente a situação. Exercícios elaborados que supostamente serão interessantes não nos dão a garantia de que ocorra o processo pedagógico. Mais uma vez, o “como” conduzir, o modo, é que concretiza o exercício, a serviço do “porquê” e do “o que”.

Sim, o cansaço da lida com a escola é massacrante. Mas conduzir uma aula desde o início totalmente atente é bem menos exaustivo do que perder a mão e tentar recuperá-la várias vezes numa sessão de trabalho. Cansa menos ainda do que ter de repreender alunes a todo momento. Planejar e conduzir com confiança e zelo feroz é o mais pragmático.

Isto não é garantido com falas corretivas ou condução tensa. Um dos recursos para todes atingirem esta atenção mobilizada é começar com algo simples que todes podem (e de preferência vão gostar de) fazer. No início dos processos (primeiras aulas), comece com algo que seja do universo e do prazer de todes, mesmo que tenha de abrir mão de trabalhar como queria a cognição teatral – este momento de adesão vai sendo somaticamente transformado em mobilização teatral desejável.

A repetição de sequências de exercícios por semanas ajuda muito essa incorporação (*embodiment*). Repetir traz segurança a alunes, que já sabem parte do que

¹¹⁰ Faço notar que gosto de teatro e, de fato, sou atuante e exerço direção. Ao rechaçar a influência do corporativismo de artistas sobre a educação teatral, aqui e em outros textos (p. ex. MAGELA, 2024), apenas estou combatendo a falta de autonomia epistemológica da licenciatura.

vai acontecer. Cria um vocabulário comum, traz ritmo e ritual e compõe um terreno fértil para o novo. Sim, paradoxalmente, a repetição abre caminho para a invenção. A obrigação (normalmente externa) de não repetir nada costuma estressar docentes e trazer mais clichês e superficialidades (falsas novidades) do que algo realmente novo.

A dedicação na docência deve estar à altura da importância de termos alunes entregues ali, dispostes a fazer a aula¹¹¹. Esta dedicação docente se exprime e exerce de diversos modos. Um dos mais importantes é lutar para que o tempo de aula des alunes seja valioso para sua vida.

A perda de tempo é triplamente prejudicial:

- perdeu-se tempo de aula que deveria estar sendo significativo e que não é substituído, não volta mais;
- quebra-se o metabolismo, demandando mais tempo para retornarem à atenção qualificada, e impedindo que haja momentos mais intensos/profundos, que demandam um metabolismo anterior que se intensifique gradativamente sem quebras;
- ensina erradamente o que é um momento pedagógico teatral (alunes acham que aquele momento em que não houve experiência de teatralidade é uma aula de teatro, ao passo que não é)¹¹².

Evitar também que fiquem todes parades (principalmente sentades) para ver apenas outre alune. Quando isso ocorrer (como resultado de algo já realizado coletivamente), fazer rapidamente, mantendo o ritmo do trabalho, de um modo que cada alune já mostre seu “solo” com agilidade, porque isso foi construído antes. Talvez estabeleça uma dinâmica em que cada apresentação individual seja marcada por ações rítmicas de todes, nem que seja imitarem aquela pessoa que acabou de mostrar ou fazer. De preferência, alunes mostram em grupos ou metades, do lugar mesmo em que estavam na dinâmica coletiva.

Uma turma de 20 alunes parada porque cada alune está mostrando algo sozinho (o que fica pior se isto foi pedido sem lhes dar recursos prévios), por exemplo, é uma perda de tempo prejudicial pedagogicamente. Para docentes, parece que algo está acontecendo

¹¹¹ E se não estão dispostes, é nossa tarefa estabelecer freireanamente pontos de contato, percebendo e alimentando potência teatrais de vida já existentes naqueles alunes para ampliá-las e conectá-las com nossas propostas.

¹¹² Sei que posso estar abusando do formato de ensaio, mas não me furto a afirmar que alguém ter passado por uma aula ruim ou inócua de teatro provavelmente seja pior do que esta pessoa não ter tido nenhuma aula.

(estamos sempre vendo e avaliando alguém), mas para 19 alunes é quase certo que pouco ocorra, além de irritação ou quebra de ritmo por estar parado. Assistir a colegas fazendo é fundamental, mas isto deve ser preparado como resultado e parte de um processo dinâmico e ritmado.

Condução metabólica

Imagine possíveis “metabolismos” que cada exercício planejado poderá provocar em alunes. Infira, baseade principalmente em sua experiência de participante em aulas, como é para alunes fazer aquilo, e que efeitos a atividade pode promover. Pense previamente e observe durante a aula, de modo imaginativo, inferindo, como um exercício pode levar ao outro para quem está fazendo. Durante toda a aula, proponha intensidades que intercalem movimentos de expansão com os de concentração, o que permite que o metabolismo de alunes “respire”¹¹³. Na condução, sempre se atente para os ritmos e qualidades mais pertinentes para cada turma, cada aula, cada alune, sempre avaliando como o que se planejou está, em sua percepção dinâmica do momento, sendo materializado como experiência.

Manter ao máximo, como um ritual, uma estrutura de aula. Por exemplo:

- ritual de estabelecimento da aula;
- iniciar aquecendo teatralmente;
- exercícios dirigidos de atenção teatral, com elementos que comporão o exercício final¹¹⁴;
- aumento de intensidade e complexificação da mobilização somática e elementos;
- exercício protocênico de consolidação¹¹⁵;
- conversa final.

¹¹³ Em aulas de 45, 50 minutos, o que é um padrão para muitas ou quase todes, isso não é tão possível. De todo modo, a conversa final é que, nestes casos, servirá como uma “contração reflexiva”.

¹¹⁴ Por exemplo: se vai trabalhar sequência de quadros no final, comece com ritmização do movimento com começo, meio e fim; formação de estátuas; formas coletivas; narração; etc. Divida analiticamente elementos do exercício final e trabalhe isoladamente estes elementos no desenvolvimento da aula.

¹¹⁵ Quadros (*tableau*), improvisações com tarefas claras que não definem o roteiro final, dublagem com 4 pessoas (2 corpos e duas vozes), etc.

Observe, ao final da aula, se houve ou não mudança de qualidade do/no ambiente e na atenção deles¹¹⁶. Esta estrutura é dinâmica. Diversidade inventiva e improvisos são importantes e bem-vindas nestes esquemas, que não são tão rígidos quanto este texto pode fazer aparentar.

Insisto que a dimensão lúdica não é um objetivo em si. Sim, ao trabalhar ludicamente, a aula não deixa de prestar um serviço a alunes. Entretanto, o maior objetivo da aula é o agenciamento teatral. Se for necessário valer-se de algo lúdico para adesão des alunes, perfeito. Mas o que deve ser observado é se estão mobilizadas, potentes teatralmente. Um exercício de troca de olhares em roda (MAGELA, 2019b, p. 118), por exemplo, pode ser feito como uma epidemia zumbi (os movimentos lentos, com braços para a frente, numa contaminação encadeada). Mas o que está sendo trabalhada pedagogicamente é a percepção da ocupação dinâmica do espaço, em troca intersubjetiva normativa¹¹⁷ (reconhecendo e inventando regras pertinentes).

Encorajar a invenção de mundos

Se não for algo muito objetivo ou algo realmente prejudicial, evitar dizer que alguma alune fez errado ou rejeitar algo, pedindo para consertar. Aquilo que é desejado por sua política pedagógica vai surgindo no processo, encaminhado pelo fato de sua docência alimentar centelhas de potência de modo direcionado.

Nas atividades em que há alguma criação mais expositiva, evite mostrar resultados ou dar exemplos prévios (normalmente pautados no modelo estético profissional). Apenas fazer isso em tarefas normatizadas (como a velocidade do movimento no exercício de troca de olhares-lugares em roda, ou no zip-zap-boing e sa-mu-rai). São atividades em que alunes têm que fazer algo sem variações, onde há elementos de base que devem ser observados totalmente para o exercício ocorrer e onde atentar-se para o rigor nos detalhes

¹¹⁶ Se perceber mudança, principalmente “positiva”, frise isso de maneira leve com todes. A metacognição envolve, dentre outros elementos, a pessoa “saber que sabe”. A mudança de comportamento é esta sabedoria nova; a conversa constitui consciência ou reflexão sobre este saber, o que ajuda na sua consolidação.

¹¹⁷ Atentar para que “normativa” é diferente de “normatizada”. No primeiro caso trata-se de normatividade – processos de se lidar inventivamente com regras estabelecidas, criando novas regras – a efetiva política, segundo Jacques Rancière (2012). No segundo caso, trata-se de algo fixo, a conservação de normas previamente instituídas (algo da ordem da polícia, também segundo Rancière).

é um elemento pedagógico fundamental. Nestes casos, sim, é melhor corrigir quando as regras não estão sendo seguidas. Mas, mesmo assim, estas correções devem ser bem dosadas, com tranquilidade, sabendo que ajustes são processuais, e não imediatos.

Por exemplo, em um trabalho com quadros (*tableau*), docentes podem mostrar o *timing* de mudança, mas não sugestões de estátuas expressivas (que são compostas e alimentadas por exercícios anteriores). Se forem dar exemplos, que sejam situações excepcionais para abrir as possibilidades, destravar, e não delimitando preferências estéticas, pautadas em modelos prévios. Em outras palavras, evitar descrever o que vai ser feito em termos de efeito, definindo o resultado: as instruções são gatilhos criativos, provocadores, indutores. Trata-se de fatores que compõem um processo, e não moldes de formas prontas.

Sabemos que estão presentes em muitos livros e são muito usadas, mas evite ou adapte qualquer atividade em que explicações ou significados sobre as criações sejam solicitadas¹¹⁸. Por exemplo: se houve uma exibição de uma estória em quadros estáticos sem fala, ao invés de pedir que quem assistiu explique o que entendeu, proponha uma nova atividade com outro dispositivo cênico para que criem algo novo baseado naqueles quadros. Produções levam a novas produções, e não a explicações.

Sim, a identificação de padrões e códigos é importante, mas já temos uma massa enorme de atividades pedagógicas com essa função, ao passo que a inventividade e o manejo com o desconhecido de modo pertinente e responsável são continuamente negligenciados ou repreendidos, na escola e na vida. A maneira teatralmente empobrecida como a maior parte das pessoas vive está aí para atestar isso.

O paradigma da representação acarreta trabalhar com significados prévios a ser reconhecidos, decodificados – dar a resposta “certa”, ou melhor, já acertada. Por isso, ele tem fortes componentes reacionários e desestimula a invenção. Conseguir produzir sentido e tecer discurso sobre o que é feito é uma coisa; reduzir a dimensão teatral a um significado limitado é outra. O valor de uma ação não é medido pelo quanto ela ilustra algo anterior, mas pelo que ela produz ou permite produzir como novas criações. Ao invés de descoberta de respostas já previamente definidas, nosso trabalho reside mais na esfera de produções de produções - de invenções sem “original”.

¹¹⁸ Esta recomendação será repetida adiante.

A cena

Se pedirmos qualquer elemento ou ação expressiva de alunes, sempre realizar antes exercícios que construam um repertório para isso, de preferência coletivamente¹¹⁹. Ao mostrarem algo, isto será resultado do que já foi feito parcial e dinamicamente em exercícios, numa construção por provocações e gatilhos (mesmo que induzindo, por exemplo falando ilustrações pontuais durante as atividades). O que é mostrado por alunes deve sempre ser criado gradativamente antes de ser solicitado – sempre dê algo (nem que seja apenas um delimitador, uma tarefa ou algo que condicione a ação) antes de pedir (e, principalmente, “tirar”¹²⁰).

Os quadros, por exemplo, demandam um trabalho anterior com padrões de ritmos, movimentos coletivos compassados e imagens por estátuas. Estas, por sua vez, podem ser feitas a partir de paradas (“stop”) onde, com uma pessoa parada, outro alune manipula o corpo da estátua, gerando uma diversidade externa de posições. Estímulos externos e dispositivos (instruções que gerem modificações corporais) geram um repertório para as criações solicitadas.

Pedir para alunes mostrarem algo do nada é um desserviço pedagógico, porque o que virá será certamente uma defesa pela exposição forçada e precipitada. A situação de exposição é muito importante, preciosa – ela deve ser construída com cuidado e delicadeza com alunes. Vejo docentes que demandam de alunes que façam algo sem ter dado nenhuma condição para que o façam. E no final, lhes atribuem a culpa, por problemas causados pela pedagogia não (ou mal) construída.

Do mesmo modo, é necessário evitar a todo custo ir para a cena em aula sem que ela venha como tarefa decorrente de exercícios que foram trabalhados no dia e em outras aulas. A tarefa somática teatral gradativa produz criação orgânica e um repertório pertinente. A cena que não decorre de uma experiência somática é, quase sempre, apenas expressão da máscara social clichetípica e massificada, fruto de uma blindagem. Uma imagem, talvez polêmica, que utilizo é a de alunes fazerem a aula quase sem perceber que aquilo é “teatro”.

¹¹⁹ Sim, este elemento já foi mencionado antes neste texto.

¹²⁰ “Tirar”, no caso, seria a diminuição de algo prejudicial (dentro da política pedagógica ou educacional adotada), que não desaparecerá pela supressão direta, mas pela alimentação de outros comportamentos potentes.

Ao mesmo tempo, e é difícil atender a isto sem cairmos em precipitações, é importante dar o mais frequentemente possível o “gostinho de estar em cena” para alunos. Isto é contemplado tanto no modo de performarem todos os exercícios (realizados com o rigor e a ética da cena) desde o início da aula quanto nas atividades finais, que terão mais explicitamente o ritual de ser uma cena. De modo mais claro: recomendo sempre acabar a aula com um exercício protocênico, decorrente dos exercícios anteriores – ele é um ápice, uma articulação complexificada do que ocorreu antes na aula do dia e em anteriores. Sempre reserve tempo para a conversa final; ela é realmente necessária. É complicado definir como ela deve ser, mas podemos nos basear na avaliação final sugerida por Viola Spolin (2010).

Insisto, admitindo ser excessivo: realmente é precioso evitar a todo custo o sistema da representação. Ao abraçarmos a representação na aula, o que estamos fazendo é, sem exagero, reforçar a estética de valores reacionários, de manutenção das estruturas atuais de opressão, ao invés de fomentarmos mudanças nos modos perversos em que o mundo tem operado. O raciocínio de que produtos são partes de processos e processos são sempre produtos sucessivos ajuda bem a entender estas recomendações.

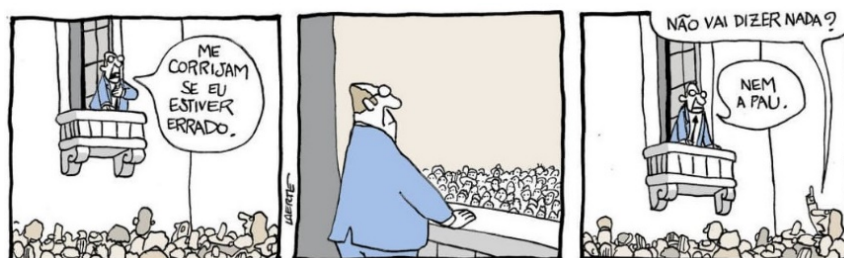
Uma estátua corporal individual ou coletiva, por exemplo, pode ser material para uma dinâmica em que guias de turismo individualmente produzem narrativas históricas, como se aquela estátua estivesse na praça central da cidade e fosse seu fato histórico mais marcante. Esta dinâmica substitui qualquer explicação sobre aquele trabalho corporal anterior. Quem fez a estátua terá um retorno inventivo, e não explicativo, sobre o que fez. E, claro, esta estória gera outro exercício-produção, sempre colocando dispositivos adequados.

Exemplos para esta recomendação (podem ser feitos em uma aula ou em muitas, em um semestre, etc):

- Uma estória verbal é produzida ou utilizada antes, depois ou paralelamente a um trabalho com estátuas expressivas. Isto pode ter decorrido de caminhadas com paradas. A estória vira uma sequência de quadros, que vira dinâmica com narração e quadros. O aumento do número de quadros vira cena ou minicenas (com ou sem narração) que podem virar uma cena maior com texto produzido a partir do material.

- Um exercício com olhos fechados vira um exercício de máquina fotográfica¹²¹, que vira desenhos no papel a partir das imagens, que vira levar para o corpo o que viu (ou corporificar diretamente, sem os desenhos) individual ou coletivamente. Fazem então sequências de movimentos com as figuras corporais, que viram sons e falas (produzidos por outro estudante a partir do que viu no primeiro corpo), que viram interações, que viram protocena, que viram texto, que viram cena, que viram peça (num processo longo e gradativo, estruturando tudo o que foi produzido ou dialogando com textos existentes).

“Pessoas estão morrendo”



Laerte, Folha de São Paulo, 05 de maio de 2025.

Na primeira vez em que expus para alguém da área a intenção deste texto, fui desestimulado. O argumento que a pessoa (docente universitária) utilizou como crítica era ser preferível colocar, para alunos de licenciaturas com quem trabalhamos, questões, e não respostas.

Este é um pensamento bastante comum como desejo pedagógico. Em seu livro sobre a obra de Henri Bergson, Gilles Deleuze (2008) aponta que a primeira regra a ser adotada na intuição como método filosófico consiste em colocar de modo adequado os problemas – “aplicar a prova do verdadeiro e do falso aos próprios problemas, denunciar os falsos problemas” (DELEUZE, 2008, p. 8). Isso implica em verificar cuidadosamente em que termos e modos uma determinada questão deve ser colocada.

¹²¹ Uma pessoa segura a mão de outra, que está com os olhos fechados. Quando se dá uma rápida apertada na mão da “máquina fotográfica”, ela abre e fecha rapidamente os olhos, como um diafragma fotográfico. O jogo é posicionar a máquina para fotos interessantes e aproveitar as imagens produzidas na memória e a promoção de diversificar as perspectivas visuais..

Este rigor denuncia a ingenuidade na qual a maioria de nós caímos com frequência: pensar que o critério de verdadeiro e falso se aplica apenas aos resultados. Também nos concede benefícios importantes, como a proximidade a uma real invenção (a dos problemas) e à criação de modos de viver. Além disso, longe de ser uma atitude que nos traz incômodo, colocar os problemas em termos e modos que lhe sejam adequados já faz quase toda a tarefa, uma vez que, acompanhando Deleuze e Bergson, se um problema é corretamente colocado, isto faz com que sua solução seja praticamente definida (DELEUZE, 2008, p. 8).

Ao pensarmos na educação teatral e em seus elementos e problemas centrais, a primeira questão que talvez devamos fazer é justamente a mais ingênua e a que mais passa despercebida: “o que é teatro?”; “a que estamos nos referindo como ‘teatro’ quando falamos sobre educação teatral?”: “quem quiser fazer declarações sobre a aprendizagem teatral e os processos educativos deve, antes de tudo, definir o que entende por teatralidade ou teatro ou ação teatral”¹²² (KLEPACKI, 2010, p. 40).

Se nos preocupamos com o suposto poder de intervenção social de nosso trabalho, e questionamos de modo honesto “por que todes têm de ter aulas de teatro? O que seriam estas aulas, para serem realmente necessárias para todes?”, é provável que veríamos que estas aulas têm muito mais a ver com o teatro da vida do que com o teatro dos espetáculos. E que por isso, talvez apenas por isso, a educação teatral é importante de modo capital na vida de todes – uma questão de vida ou morte.

Entretanto, estas são exatamente as perguntas que têm sido evitadas, se constatamos que a maior parte das pessoas tem bastante definida, previamente dada, sua ideia de teatro. E, mesmo ao trabalhar com educação, trazem a ideia deste termo totalmente referida à experiência do teatro profissional. Esse equívoco, também existente na educação musical e lá denominado como “*habitus* conservatorial” (PEREIRA, 2014), contribui para que docentes utilizem parâmetros que os levam a acreditar que, pelo fato de estarem transpondo para a sala de aula procedimentos utilizados para a produção de espetáculos, já estão conduzindo uma aula de teatro pertinente para a educação básica.

¹²² “Wer Aussagen über theatrale Lern- und Bildungsprozesse machen möchte, muss zu aller erst definieren, was er unter Theatralität bzw. Theater bzw. theatralem Handeln versteht” (KLEPACKI, 2010, p. 40).

Pelo que eu havia observado antes da conversa, essa era a perspectiva adotada pela pessoa que, como as personagens das charges de Laerte usadas aqui como epígrafe, e muitos outros docentes, se exime de dar respostas, alegando que propõe perguntas.

Pensando em tudo isso, o que respondi nessa conversa foi a expressão de um pensamento catastrófico: que pessoas estão morrendo, ou vivendo muito mal, nesse instante e que isso ocorre mais por atrocidades e problemas sociais do que por doenças e acidentes. E que se formos mais bem sucedidos em instaurar na sociedade uma educação teatral pertinente e eficiente em seus propósitos e ações, é muito provável que isso mude. Viveremos e morreremos melhor.

Acrescentei que as crianças nas escolas estão ali, naquele momento, para ter uma aula de teatro que, de um modo ou de outro, concretiza algo, responde algo. E que a aula não pode fugir do seu dever de compor respostas, mesmo provisórias ou erradas, num empenho honesto para contribuir efetivamente para a potência de vida de todos os alunos. E que se crianças e jovens não estão tendo uma aula à altura desta necessidade, isso tem que ser corrigido urgentemente, com riscos, comprometimento e disposição para enxergar e enfrentar o que impede que isso se concretize.

REFERÊNCIAS

- BOLSANELLO, Débora. **Em Pleno Corpo - Educação Somática, Movimento e Saúde**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.
- BUCK-MORSS, Susan. **Estética e anestésica: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin**. In: BENJAMIN, W. et al. Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações: 1972-1990**. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. São Paulo: Editora 34, 1999. 1966.[2008].
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa – filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito – Curso no Collège de France (1981-1982)**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 2006, 2010, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- KLEPACKI, Leopold. **Theaterspielen – was man lernen kann und was man lernen muss**. In: VAßEN, Florian (org.): Korrespondenzen. Theater – Ästhetik – Pädagogik. Uckerland: Schibri Verlag, 2010.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Abordagem Somática na Educação Teatral**. MORINGA – Artes do Espetáculo, [S. l.], v. 8, n. 1, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.2177-8841.2017v8n1.34856.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Cognição teatral e educação**. Rascunhos | Uberlândia, MG | v. 5 | n. 3 | p. 302-318 | dezembro 2018. DOI:10.14393/issn2358-3703.v5n3a2018-17.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Educação teatral como produção de subjetividade**. Conceição/ Conception, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 50-74, 2019a. DOI: 10.20396/conce.v8i2.8656489.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Normatividade da cooperação em aulas de teatro**. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 110-128, 2019b. DOI: 10.5965/1414573101342019110.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Recusa e Adesão: resistência entre estudos da cognição e a educação teatral**. Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 11, n. 1, e102372, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-2660102372>.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Da artesanaria teatral à produção de subjetividade: educação e agenciamento em tempos de catástrofe**. São Paulo: HUCITEC, 2023.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Licenciatura em teatro: profissionalização e autonomia (um ensaio)**. In: anais da XII reunião científica da ABRACE: o que podem as artes cênicas entre a máquina do mundo e as lutas pela terra? 2024. Disponível em: <https://proceedings.science/abrace-2024/trabalhos/licenciatura-em-teatro-profissionalizacao-e-autonomia-um-ensaio?lang=pt-br>. Acessado em 16/03/2026.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Theater Education – Why, What, How**. Philosophical, Educational and Action-based Guidelines and Principles for Teachers. New York, Münster: Waxmann, 2025.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em Música e Habitus Conservatorial: analisando o currículo**. Revista da ABEM, v. 22, p. 90-103, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **Os paradoxos da arte política**. In : **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

REVEL, Judith. **Foucault – conceitos essenciais**. São Carlos: Editora Claraluz, 2005.

SAFATLE, V. P. **Crítica da autonomia: liberdade como heteronomia sem servidão**. DISCURSO, v. 49, p. 21-41, 2019.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos – corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982 (2010).

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.