

Urdimento

REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS
E-ISSN 2358.6958

(Des)Educação do corpo pelas artes na formação de pedagogas(os)

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Para citar este artigo:

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. (Des)Educação do corpo pelas artes na formação de pedagogas(os). **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 1 n. 43, abr. 2022.

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1414573101432022e0107>

Este artigo passou pelo Plagiarism Detection Software | iThenticat



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)



(Des)Educação do corpo pelas artes na formação¹ de pedagogas(os)²

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi³

Resumo

O artigo aborda uma proposta de estudos em práticas corporais que vem sendo realizada no curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir de combinações de elementos do sistema Laban, da Técnica Klauss Vianna, dos Jogos Teatrais de Viola Spolin e das culturas do brincar, o que gera abordagens multifocais e espaços mais abertos à formação de professoras(es) para a (des)Educação do corpo oprimido. São discutidas especificidades do trabalho com o corpo neste curso e a pertinência da multirreferencialidade, como uma posição epistemológica frutífera na formação corporal de profissionais da Educação. As principais bases conceituais que fundamentam as práticas são apresentadas em forma de memorial, no qual narra-se sobre professoras-formadoras, suas técnicas, didáticas e metodologias. Descreve-se os experimentos artísticos e didáticos realizados, ao mesmo tempo em que são desenhadas suas análises, por meio do diálogo entre as práticas e os substratos teóricos.

Palavras-chave: Corpo. Pedagogia. Formação de Professoras(es).

¹ Revisão ortográfica e gramatical do artigo realizada pela Prof^a. Dr^a. Rubia Fernanda Quinelatto. Pedagoga e Bacharel em Letras. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Pós-doutoranda pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP).  rubiafq@gmail.com
 <http://lattes.cnpq.br/4287100388497418>  <https://orcid.org/0000-0002-0827-3869>.

² Este trabalho resulta em parte da Tese de Doutorado da autora, Programa de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo. As reflexões resultam parcialmente de bolsa concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) à pesquisa de doutorado (LOMBARDI, 2011). As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade da autora e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

³ Pós-doutoranda pela Faculdade de Educação da USP (Brasil), Universidade Católica Portuguesa (Portugal) e University of Melbourne (Austrália). Doutora em Educação na área de Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Mestre em Educação na área de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares (FEUSP). Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas (ECA - USP). Professora da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba (UFSCar), Departamento de Ciências Humanas e Educação, área de Metodologia do Ensino de Arte, Corporeidade e Educação.

 lucialombardi@ufscar.br

 <http://lattes.cnpq.br/5697508831302188>

 <https://orcid.org/0000-0001-6978-864X>



(Dis)Education of the body through arts in the pedagogues preparation

Abstract

The article approaches a proposal of studies in corporal practices that has been carried out in the Pedagogy course from combinations of elements of the Laban system, the Klauss Vianna Technique, the Viola Spolin's theater games and the cultures of play, which generates multifocal approaches and broaden spaces in teachers' education for the (mis)education of the oppressed body. Specificities of working with the body in this course are discussed and the relevance of multi-referentiality as a fruitful epistemological position in the body formation of professionals from the field of Education. The main conceptual bases that support the practices are presented in the form of a memorial, narrating about researchers, their techniques, didactics and methodologies. The artistic and didactic experiments are described, while their analyzes are designed through the dialogue between practices and theoretical substrates.

Keywords: Body. Pedagogy. Teacher education.

(Des)Educación del cuerpo a través de las artes en la formación de pedagogas(os)

Resumen

El artículo aborda una propuesta de estudios en prácticas corporales que se ha realizado en la Licenciatura en Pedagogía a partir de combinaciones de elementos del sistema Laban, la Técnica Klauss Vianna, los Juegos Teatrales de Viola Spolin y las culturas del juego, que genera enfoques multifocales. y más espacios abiertos en la formación de docentes para la (des)educación del cuerpo oprimido. Se discuten las especificidades del trabajo con el cuerpo en este curso y la relevancia de la multirreferencialidad como posición epistemológica fructífera en la formación corporal de los profesionales de la Educación. Las principales bases conceptuales que sustentan las prácticas se presentan en forma de memorial, en el que se narra sobre las docentes-formadoras, sus técnicas, didácticas y metodologías. Se describen los experimentos artísticos y didácticos realizados, mientras se diseñan sus análisis a través del diálogo entre prácticas y sustratos teóricos.

Palabras Clave: Cuerpo. Pedagogía. Formación de profesoras(es).



Introdução

O artigo apresenta reflexões sobre experimentos em práticas corporais que são realizados na (des)Educação e reeducação dos corpos de pedagogas(os), tanto no espaço/tempo da disciplina “Educação, Corpo e Movimento”, do curso de Licenciatura em Pedagogia, como em atividades de extensão universitária. Desde os olhares que têm sido voltados à corporeidade na área da Educação, o texto explora de modo particular os percursos de formação prática, as experiências de movimento expressivo e os processos de criação que têm acontecido na formação de professoras(es) de bebês e crianças pertencentes à primeira infância. O processo propõe uma desvinculação das narrativas tradicionais de opressão dos corpos, almejando outros processos possíveis de ver e de ser dentro das instituições educativas, que sejam mais democráticos e reivindiquem um mundo mais traduzível, ou seja, convivível em meio às suas diferenças (Canclini, 2019).

A primeira parte do texto trata de algumas especificidades do trabalho com os corpos na Licenciatura em Pedagogia, apontando para aspectos da identidade do curso, das(dos) professoras(es) de crianças e da pertinência da multirreferencialidade quando se trata da formação corporal dessas(es) profissionais. Na segunda parte, denominada “Trajetórias: bases conceituais das práticas de corpo e movimento” são traçadas, na forma de um memorial, os principais suportes conceituais das abordagens práticas, que são o sistema Laban, a Técnica Klauss Vianna (TKV) e o sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin, sempre misturados a outras linguagens artísticas e ao brincar, para que possam ser criados e recriados processos simbólicos que façam sentido para as diversas pessoas em formação, fugindo da pretensão de se estabelecer identidades culturais “puras” ou “autênticas”, instigando variados cruzamentos socioculturais (Canclini, 2019). Por fim, são apresentadas propostas de práticas de (des)Educação e reeducação do corpo que vêm sendo investigadas no âmbito do curso de Pedagogia, desde 2005. Ao descrever a desconstrução e constante reconstrução de experimentos artísticos e didáticos, são desenhadas análises por meio do diálogo com substratos teóricos, que pensam sobre corpos expressivos.



Cada pesquisadora(or) do movimento corporal desenvolve suas próprias nuances de trabalho, processos de criação e modos de pesquisar. Minhas indagações no campo da reeducação corporal de pedagogas(os) afloram a partir de duas nascentes. Uma delas é a juventude em processo de formação docente, que irrompe com suas necessidades, perspectivas, subjetividades e culturas diversas. Em Lombardi (2020) apresento os resultados de uma pesquisa que envolve ações de escuta das(dos) estudantes, proposta tanto com objetivo de fortalecer suas falas e estimular seu protagonismo, como também como modo de reflexão sobre a prática docente e o processo formativo. A interrupção do tempo-máquina cultiva a delicadeza e a atenção para a escuta dos corpos presentes, permitindo uma prática educativa contextualizada, que extrapole as insuficiências de conteúdos já cristalizados pela tradição, que se faça humanizada, curiosa e aberta ao que traz a juventude contemporânea (Lombardi, 2020, p. 290).

A outra nascente da qual fluem provocações essenciais para o trabalho com os corpos e suas expressividades está nas crianças e suas múltiplas infâncias, por quem não cessamos de procurar nos transformar e nos extrapolar como profissionais das Artes e da Educação. Perspectivada pela lente infantil e as poéticas das crianças, procuro propor percursos e tecituras, para que os corpos de professoras(es) despertem e se reconheçam brincantes, estéticos e exploradores.

Especificidades da (des)Educação dos corpos na Licenciatura em Pedagogia

Considerando os propósitos das reflexões sobre os corpos na formação de pedagogas(os), são evidenciadas algumas especificidades desse contexto em comparação àquilo que se pretende em processos de trabalho corporal pensados para artistas da cena, esportistas ou pessoas de outras profissões, que discutem as muitas facetas do corpo humano e do movimento.

Pedagogas(os) precisam ter sensível aproximação e compreensão ao universo infantil, a fim de que sejam capazes de criar, planejar e executar, de modo lúdico, ações pedagógicas com os corpos e os movimentos das crianças. Isto porque, o



curso de Licenciatura em Pedagogia é, no Brasil, aquele que por excelência se destina a formar profissionais para o exercício da docência com bebês e crianças da Educação Infantil (em creches e pré-escolas) e de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além disso, o terreno da reeducação corporal de pedagogas(os) solicita que se tenha uma visão ampla das relações que nela estabelecidas, pois é característica do curso de Licenciatura em Pedagogia preparar profissionais para atribuições numerosas, sendo um curso constituído por um repertório plural de conhecimentos, pensando no fato de que a própria escola é uma organização complexa, inserida em realidades sociais e culturais distintas, exigindo das(dos) pedagogas(os) um fazer educativo voltado para processos de humanização e de sensibilidade afetiva e estética.

Diante deste quadro, a reeducação corporal de pedagogas(os) prevê a construção de conhecimentos pedagógicos por meio de estudos teórico-práticos e de reflexão crítica, de forma a capacitar a(o) profissional a lidar com grande diversidade de realidades das crianças e suas famílias. Então, o processo busca integrar a sensibilização e a autoconsciência corporal, mas também se preocupa com variadas questões prementes do corpo no campo da Educação, tais como as culturas corporais de movimento das comunidades locais, os corpos nas etnias, classes sociais, gêneros, deficiências, bem como as necessidades da educação de crianças que envolvem o brincar e as múltiplas linguagens (Lombardi, 2020).

Em função disso, em meu modo de ver e pesquisar sobre o assunto, é necessário acessar a (des)Educação e reeducação do corpo na formação de pedagogas(os) por meio de vários campos de conhecimentos que suponho ser fortalecedores dessa formação. Assim, nos últimos anos venho buscando formas de atravessar fronteiras disciplinares, tendo encontrado na abordagem multirreferencial um apoio que pode legitimar a pluralidade de fontes que vêm inspirando muitas(os) pesquisadoras(es) do corpo.

A multirreferencialidade é um conceito desenvolvido por Jacques Ardoino (1998) na década de 1960 e ampliado no Brasil por Barbosa (1998 a, 1998 b), Martins (2000, 2004), Barbosa e Ribeiro (2019), que tem como perspectiva estudar os



fenômenos educacionais considerando a heterogeneidade própria das relações educativas. Borba (1998) explica que a multirreferencialidade é uma posição epistemológica que supõe a quebra da monorracionalidade e do reducionismo na compreensão do fenômeno educativo porque apenas uma ou outra leitura dele não dá conta de sua complexidade. Desta forma, a multirreferencialidade propõe bricolagens conceituais e metodológicas de perspectivas múltiplas que sejam da ordem dos complexos.

Na formação de professoras(es) é fecundo que sejam combatidos padrões hierarquizantes e simplificadores sobre o corpo e a corporeidade, como forma de luta por transformações de antigos valores e conceitos de opressão e disciplinamento do corpo na escola. Neste sentido, uma abordagem multirreferencial pode contribuir com o posicionamento do corpo no cerne dos processos pedagógicos sendo que ele próprio “já é em si uma rede de relações, vínculos e laços” (Marques, 2012, p.31). Sendo o curso de Pedagogia de natureza plural, estudar sobre corpo na formação de suas(seus) profissionais implica em acessar uma grande diversidade de temas e problemas. Na escola, entretanto, em vez de ser educado para a emancipação, o corpo tem sido negado, docilizado e disciplinado.

Ao focalizar as práticas de movimento, é assumida no presente texto a consciência de que o diálogo delas com as teorias a elas incorporadas é constante, de tal forma que uma suposta separação entre teorias e práticas não seria possível. O olhar para a dimensão das práticas só acontece vinculado à ideia de que nos debruçamos na direção das vivências por razões didáticas e de aprofundamento das reflexões, porém conscientes de que são mantidos seus estreitos vínculos com os fundamentos, pensando na potência de uma formação estética.

Como caminho para apresentar os principais suportes conceituais da proposta, optou-se por fazer da escrita um lugar de encontro com algumas das professoras-artistas-pesquisadoras que me formaram, criando um breve memorial sobre minhas itinerâncias na formação corporal. Visitando as décadas de 1980 e 1990, este relato é marcado especialmente pela Dança Educativa de Rudolf Laban, a Técnica Klauss Vianna e o sistema de Jogos Teatrais de Viola



Spolin.

Trajetórias: bases conceituais das práticas de corpo e movimento

Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo
é o jeito de caminhar.
Aprendi
(o que o caminho me ensinou)
a caminhar cantando
como convém
a mim
e aos que vão comigo.
Pois já não vou mais sozinho.

Thiago de Mello (2009, p.21)

O memorial é a forma estética escolhida para discorrer sobre as principais bases conceituais que fundamentam as práticas de (des)Educação e reeducação do corpo que proponho no curso de Licenciatura em Pedagogia, objeto de atenção do artigo. A palavra “trajetória” significa o caminho percorrido por corpos impelidos por alguma força. Apresentar uma breve narrativa sobre minha itinerância formativa em corpo e movimento significa falar sobre as(os) professoras(es) que tive e as técnicas, didáticas e metodologias que com elas e eles aprendi. Por isso o subtítulo deste trecho usa a palavra no plural. O caminho me ensinou que minha trajetória acontece em comunhão com as trajetórias de muitas(os) parceiras(os). A narrativa contribui em alguma medida com o registro da história da área, pois visitando as décadas de 1980 e 1990 para realizar o exercício de memorização, faço o registro da atuação e de um pouco da biografia de pesquisadoras(es) que problematizaram, fortaleceram, transformaram e propiciaram avanços conceituais e metodológicos no campo do corpo e do movimento.⁴

O relato faz aflorar uma melhor percepção de que muito antes das gerações atuais, antes de mim e das pessoas “que vão comigo”, outras(os) artistas nos

⁴ Consultar Lombardi (2011) para ter acesso às biografias das professoras aqui mencionadas, de modo extenso e completo.



contextos da educação e das culturas já investigavam o corpo com atitude multirreferencial. É um exercício de genealogia e de autoconhecimento, revelador de que as proposições multirreferenciais que vêm se constituindo como dispositivo de formação corporal de pedagogas(os), são provenientes de exemplos de minhas/meus mestras(es) e, antes delas(es), de pioneiros como Rudolf Laban, que em seu tempo já buscava uma solução para o conflito entre o corpo e a mente (Mommensohn, 2006) e apontava para “intensidades espaciais e integrava corpo, mente, sensação e tensão espacial pelo movimento” (Miranda, 2008, p.13). De qual conceito de corpo estamos falando? Quais valores se fazem presentes no curso de Licenciatura em Pedagogia em se tratando da (des)Educação do corpo?

Da arte do movimento ou dança educativa de Rudolf Laban, com Eugênia Thereza de Andrade e Cybele Cavalcanti

Rudolf Laban (1879-1958) foi um dançarino, coreógrafo e educador que se tornou importante referência no estudo do movimento corporal por ser apontado como o precursor do pensamento e da sistematização do movimento. Conforme mencionado em Lombardi (2011), exerceu grande influência nas artes, na educação, na saúde e na pesquisa científica, tendo influenciado, inclusive, alunos que vieram a se tornar nomes valiosos na arte, tais como, Kurt Jooss (1901-1979), Mary Wigman (1886-1973), Maria Duschenes (1922-2014), Irmgard Bartenieff (1900-1981), Lisa Ullmann (1907-1985) e Pina Bausch (1940-2009). Seu trabalho teve repercussões fundamentais em todos os continentes do mundo, inclusive no Brasil, pois como afirma Mommensohn (2006), ele trouxe de volta a atenção sobre o movimento cotidiano, do ser humano e suas contradições, suas singularidades.

Nos referimos ao sistema Laban tanto como "Arte do Movimento" – assim ele o denominava quando trabalhava com grupos diversos –, como "Dança Educativa" – quando aplicava seu trabalho especificamente na área da educação (Lombardi, 2011). Muitas(os) pesquisadoras(es) brasileiras(os) foram formadas(os) nesse sistema e, a exemplo da professora Regina Miranda (2008), permanecem há décadas a investigar, estabelecer cruzamentos com saberes de outros campos, o que permite criar formulações pessoais sobre sua obra.



Estudei o sistema Laban a partir de 1987 no Jogo Estúdio, coordenado por Eugênia Thereza de Andrade. As aulas eram conduzidas tanto por ela, como pelo ator André Curti, criador da *Dos à Deux*, companhia de teatro gestual franco-brasileira. Eugênia estudou na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e veio para São Paulo em 1965 em busca de ser professora. Lecionou para crianças a partir de 1967, sob a orientação de Fanny Abramovich, e pesquisou o desenvolvimento das linguagens das crianças. Identificou-se com a psicogenética de Henri Wallon (1879-1962) tomando parte do grupo de estudos da professora Heloysa Dantas de Souza Pinto, da Universidade de São Paulo (USP), onde aprendeu que, desde os primeiros momentos, o corpo do recém-nascido expressa sensações e necessidades através de movimentos e que ali já comparece a necessidade de contato (Andrade, 1992).

Apesar do foco de suas aulas serem a Dança Educativa de Laban, elas também ofertavam elementos da Eutonia de Gerda Alexander (1908-1994) e da Expressão Corporal de Patricia Stokoe (1919-1996), bailarina e pedagoga proponente da Sensopercepção e da Expressão Corporal, que em 1974 compareceu ao curso de inauguração do Jogo Estúdio. Seu trabalho tinha objetivos educacionais voltados ao exercício da consciência e disponibilidade corporal, da investigação criativa de movimentos e ampliou as possibilidades de desenvolvimento da inteligência sensível e integradora.

Eugênia ensinava que a(o) professora(or) que não está atento ao próprio corpo não se faz capaz de perceber o universo da fantasia da criança e não está apto a educar para a formação de corpos expressivos, comunicativos e sensíveis a transformações. Por isso, desenvolvia práticas corporais que possibilitavam que entrássemos em contato com o corpo em sua integridade psicofísica e reencontrássemos uma unidade corpo-mente perdida nos enfrentamentos sociais (Lombardi, 2011). Ela afirma que é preciso que professoras(es) busquem apoio em práticas de movimento organizadas com objetivos educacionais e artísticos, porque “este fazer que se origina na atividade dos atores, dançarinos, pintores, músicos, abre-se para contribuir em vários campos da atividade humana [...] para todos que buscam um bem-estar que os integrem consigo mesmos e com o social” (Andrade, 1992, p.114).

Também do sistema Laban, fui aluna de Cybele Cavalcanti (1944-2017) a partir de 1992. Cybele foi uma bailarina, coreógrafa, professora que antes de se dedicar a Laban, estudou durante doze anos a *Character Dance*, uma subdivisão específica da dança clássica que se mistura com aspectos da cultura popular de diferentes países. Estudou artes plásticas e história da Arte, teve contato com profissionais de teatro, mímica, yoga, dança, como Oswald de Andrade Filho (1914-1972), Eugênia Theresa de Andrade, Joana Lopes e Maria Esther Stokler (1939-2006), o que acredita tê-la influenciado para o entendimento da importância das diferentes linguagens. Formou-se em Laban com Maria Duschenes, que a incentivou a trabalhar com as infâncias, experimentando propostas que unissem teoria, didática e técnica à prática corporal.

Cybele observava que professoras(es) de crianças se sentem perdidas(os) ao iniciarem suas vidas profissionais por não possuírem algum tipo de educação corporal no curso de Pedagogia. Nos trabalhos que realizou em creches públicas municipais percebeu que, em muitos casos, a brincadeira era proibida às crianças, por razões variadas. Criticava o alto número de crianças por classe, o que acarreta a necessidade de se lidar com o perigo em termos do corpo e impede as professoras de criarem um ambiente de liberdade para ensinar cada criança a prestar atenção a seus movimentos. Em grupos grandes a atenção individual à criança fica comprometida e a(o) professora(or) passa usar muito o recurso da repreensão, o que prejudica o fluxo do movimento. De acordo com sua análise, a criança tem a fluência liberada e está adquirindo controles que vão se desenvolvendo aos poucos, com o amadurecimento neurológico. Ao repreender a criança, ela tensiona o corpo, bloqueia o movimento e cria, gradativamente, o medo (Lombardi, 2011).

Cybele afirmava que a professora que compreende a linguagem corporal não se preocupa em ter uma aula específica para explorá-la com as crianças, mas sim, sabe aproveitar todos os momentos da rotina em que acontecem situações que apresentam indícios favoráveis a um enfoque corporal e, nestes momentos, os desenvolve em propostas criativas e expressivas de vivência corporal. Ela dizia que não é necessário e nem benéfico no trabalho com crianças paralisar uma atividade para dar início à aula de movimento. Na educação da criança essa experiência não



deve associar-se à rigidez de horários e nem ser fragmentada em aulas especiais pois, para a criança as linguagens são integradas (Lombardi, 2011). O adulto é quem as dissocia e para atuar na docência precisa de uma formação que o auxilie a reintegrar suas percepções. Por esta razão, Cybele insistia na necessidade de pedagogas(os) terem um espaço/tempo de práticas corporais que lhes possibilitasse acesso à linguagem do corpo das crianças e um maior entendimento a seu respeito, o que tornaria mais fácil trabalhar com elas.

Técnica Klauss Vianna, com Neide Neves

De 1992 a 1999 estudei a técnica desenvolvida pelo bailarino, coreógrafo e professor Klauss Vianna (1928-1992). Tive oportunidade de ter algumas aulas com o próprio Klauss, mas iniciei sistematicamente os estudos na Escola Klauss Vianna, com Rainer Vianna e Neide Neves (filho e nora de Klauss) no bairro da Vila Mariana em São Paulo e, posteriormente, continuei na Oficina do Movimento, onde Neide deu prosseguimento a seus trabalhos.

A Técnica Klauss Vianna é a estruturação didática do trabalho de Klauss iniciada em 1984 por Rainer e Neide. Inicialmente recebeu o nome de Dança Livre, em seguida, a partir de 1988, passou a ser ensinada com o nome de Dança Consciente e, posteriormente, Técnica do Movimento Consciente, frisando a importância da atenção presente e focada para um trabalho consciente e integral do corpo. A partir de 1992 passou a ser denominada Técnica Klauss Vianna, a fim de enfatizar a pesquisa teórico-prática realizada por seu autor (Lombardi, 2011).

Como esclarece Neves (2008), Klauss Vianna desenvolveu seu trabalho entre os anos 1950 e 1992 e sua prática mostrou-se compatível com várias linhas do pensamento contemporâneo nas teorias da comunicação, nas artes e na ciência, uma vez que sempre teve como principal objetivo a criação de movimentos, respeitando e utilizando a individualidade do sujeito (Neves, 2007). A prática auxilia na conquista de um estado de prontidão e disponibilidade corporal, que capacita a executar movimentos vivos e presentes, propiciando a emergência da comunicação. As instruções usadas na *TKV* visam a flexibilização dos padrões posturais e de movimento, resultam no movimento expressivo e estimulam a

percepção dos diferentes estados corporais (Neves, 2007).

Klauss Vianna afirmou que a primeira coisa que uma(um) professora(or) precisa fazer é auxiliar a(o) estudante a acordar e descobrir seu corpo, pois “se o corpo não estiver acordado é impossível aprender seja o que for” (Vianna, 1990, p.62). Sua técnica promove o autoconhecimento como base para a expressão pelo movimento e a compreensão da linguagem expressiva corporal, trabalha as articulações onde se localizam espaços internos, o princípio dos apoios ativos/direcionados e os trabalhos em solo/chão como forma de conquista, entrega, confiança, consciência, a compreensão das oposições corporais e dos ritmos de expansão e recolhimento (Neves, 2008). Em suas pesquisas, Neves (2010) propõe esforços para desestabilizar dicotomias tradicionais do tipo teoria-prática e mente-corpo, que têm sido responsáveis pela longevidade de algumas metáforas ontológicas, como por exemplo, o corpo-instrumento e o corpo-recipientes de informações, que colaboram com estereótipos.

Jogo Teatral, com Ingrid Koudela e Maria Lúcia Pupo

A partir de 1990 tomei parte em formações no sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin (1987, 2001, 2001 a, 2007), conduzidas pelas professoras Ingrid Dormien Koudela e Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. Esse sistema contribui em grande medida com a reeducação corporal de pedagogas(os) devido à importância da fisicalização, da corporificação e do gesto espontâneo estimulados na proposta, já que agindo fisicamente a pessoa abandona quadros estáticos e se relaciona com os acontecimentos e objetos em função da percepção objetiva do ambiente e das relações (Koudela, 1984).

Ingrid Koudela teve referências em Viola Spolin (1906-1994), de quem foi tradutora das obras para o português, Susanne Langer (1895-1985), Peter Slade (1912 -2004), Bertold Brecht (1898 -1956) e Jean Piaget (1896-1980). Ela relata que a função simbólica do jogo coloca o foco na criança, que é o princípio do nosso trabalho. Ela relata que aprendeu o verdadeiro sentido do Jogo Teatral quando pôde verificar que a raiz do processo de jogo acontece de verdade quando todos estão envolvidos na ação lúdica. Koudela (1984, p.147-148) escreveu:



Algumas ideias são essenciais para o entendimento do processo de Jogos Teatrais. A condição fundamental é a criação coletiva onde os jogadores fazem parte de um orgânico motivado pela ação lúdica. Aliada a essa condição está a eliminação dos papéis tradicionais aluno/professor, dicotomia superada pelo princípio de parceria a partir do qual é dissolvido o apelo da aprovação/desaprovação. Não existe certo/errado, nem formas certas ou erradas para a cena.

Maria Lucia de Souza Barros Pupo nos ensinava a articular jogos tradicionais e Jogos Teatrais com os referenciais teóricos sobre jogo na educação e realizava com as(os) estudantes modalidades de jogos teatrais a partir de textos de caráter narrativo, investigação que continuou a desenvolver (Pupo, 2005). Por meio da coordenação de processos criativos eram abertos espaços para a reflexão das aprendizagens que o jogo pode suscitar no interior dos grupos ou em qualquer indivíduo, independentemente de fatores como inserção profissional, condição social ou idade (Lombardi, 2011). Dentre suas influências estão Maria Alice Vergueiro (1935-2020), Ingrid Koudela, Fulvia Rosemberg (1942-2014), Ana Mae Barbosa, Richard Monod (1930-1989), Jean-Pierre Ryngaert.

Nas experiências com essas professoras pude aprender e refletir sobre a importância dos diversos tipos de jogo na vida humana, dentre os quais as acepções francesa e anglo-saxã de jogo dramático (Pupo, 2005a), compreendendo que o jogo é um exercício de investigação por meio do corpo, que a materialidade do teatro é o próprio corpo e o exercício de sua presença. Esses e outros elementos do jogo são destrinchados no trecho a seguir, que adentra as práticas.

(Des)Educação e reeducação do corpo no curso de Pedagogia

Antes da aula

Às 17h00 me dirijo ao prédio onde fica a maior sala de aula do campus. As aulas da disciplina “Educação, Corpo e Movimento” precisam acontecer nela porque há 60 estudantes matriculadas(os), já tendo chegado a 75, e as aulas precisam de espaço vasto para a realização das práticas de movimento. A aula começa às 19h00, mas preciso colocar para fora todas as carteiras e lavar o chão. É um campus de zona rural e as pessoas pisam com sapatos de terra, há sujeiras.

Para fazermos ações de solo/chão, sentar, deitar, brincar, o chão precisa ser cuidado.

A tarefa pedagógica das(os) professoras(es) de corpo e movimento sempre tem início com o preparo da sala de aula, esvaziando, limpando e organizando os materiais. Escolas e faculdades de Educação raramente têm espaços apropriados para ações com a dança e as linguagens expressivas do corpo porque tradicionalmente são lugares que negam o movimento como forma de aprendizado. Os corpos são contraídos, restringidos, encolhidos a espaços delimitados e o movimento incomoda. Neste sentido é que Márcia Strazzacappa (2008, p.3) afirma:

Empilhar carteiras para se conseguir um espaço vazio é praticamente condição *sine qua non* para quem se propõe a ministrar aulas de dança e/ou de teatro na escola. Raramente as instituições de ensino formal têm um espaço específico para atividades deste porte. Verificamos que não estão preparadas nem equipadas para acolher outras formas de ensino-aprendizagem que não seja a convencional: sala de aula com carteiras e lousa, para os alunos permanecem sentados e o professor à frente falando.

Em algumas aulas, de acordo com o andamento dos estudos ao longo do semestre, além de esvaziar, limpar e organizar os materiais que serão ofertados, crio ambiências para esperar as(os) estudantes no que se refere à visualidade cenográfica do espaço da sala de aula. A preparação do ambiente e dos materiais para receber futuras(os) professoras(es) de crianças revela-se importante para explicitar as concepções de educação que embasam nossas práticas e propiciar a exploração do espaço. O objetivo é atingir sentimentos não acessíveis pelos símbolos linguísticos e pelo pensamento conceitual, sugerir-lhes percepções sobre a fase de vida do bebê, quando acontecem os primeiros encontros com o mundo.

Para isso, ao longo dos anos já foram utilizados edredons, vários tipos de tecidos, brinquedos e outros tipos de artefatos da cultura visual com intenção de provocar esteticamente um acesso a memórias da infância, objetos que auxiliem a criar espaços esféricos/pessoais para mobilizar a sensação de recolhimento e



concentração do corpo, músicas como estímulo sensorial no ambiente, ações que funcionaram como gatilhos para a reflexão sobre a educação da criança pequena. Muitas vezes, neste tipo de ocasião, não é preciso começar a aula propondo nada, porque o espaço sem carteiras escolares se torna o propositor, convidando as pessoas a explorar os objetos, iniciar movimentos e brincadeiras sem que eu as tivesse sugerido. É esperado que as(os) estudantes compreendam o sentido de fazer o mesmo pelas crianças no futuro.

A aula é o momento do encontro que em sua pequenez tem sua maior grandeza

Zenita Cunha Guenther (1997, p.40), afirma que a aula é:

esse “momento concepcional” em que o educador e o educando encontram-se com a intenção expressa e aceita de fazer acontecer a educação, pouco teríamos a estudar sobre o assunto. Precisamos urgentemente aprender a investigar o momento do encontro educacional entre o professor e os seus alunos em toda a sua complexidade e simplicidade e em sua pequenez, que é, de fato, a sua maior grandeza.

Quando as(os) estudantes chegam para o encontro, tiram seus calçados e vamos iniciar as práticas, eu me sinto completamente presente. As aulas práticas, por vezes chamadas de oficinas, duram cerca de duas horas e meia. A reeducação do corpo que proponho começa no próprio corpo da(do) estudante, em seu espaço pessoal e seu espaço interno. Assim, as aulas em geral iniciam com propostas que convidam à auto-observação, autopercepção e autoconsciência, pelo entendimento de que aquilo que se passa no próprio corpo está ligado a processos psicológicos e mentais pode gerar uma sensibilidade para compreender o ser humano em sua multidimensionalidade.

É muito comum que façamos no princípio das aulas o que chamo de “trabalho de chão”, aprendizado desde a TKV. Fazemos diversas variações de relaxamentos na posição deitada, estudando sobre o significado da pausa do corpo, da entrega do peso, da localização das tensões musculares, do controle do tônus, dos diferentes estados corporais, da relação ativa entre o corpo e chão (Vianna, 1990). Similar ao que relata Dall’Oca (2018, p.89), são momentos com



propostas de movimentos sutis acompanhadas de questionamentos acerca dos apoios e oposições, tais como: “Quais partes do teu corpo estão tocando o chão?”; “Podemos aumentar a distância entre o sacro e o crânio?”; “O que acontece se flexionarmos os cotovelos?” A intimidade com o chão representa uma alternativa saudável para o autoconhecimento e para o aparecimento de memórias de infância. O chão para a criança é companheiro de confiança, sustento da brincadeira, lugar de deitar de barriga, de rolar, de sentar com amigas(os). Para pessoas adultas o desafio é desaprender a relação com ele.

Há alguns anos desenvolvo uma proposta de desenhos para que as(os) estudantes registrem o resultado de processos de consciência corporal do contato do corpo com o chão. Este tipo de registro pode dialogar com o exercício de percepção de todo o corpo por meio da escolha das cores dos lápis, gizes e canetas, do tamanho do papel, de sua localização na página, do próprio ato de desenhar os apoios do corpo, trazendo novos significados e compreensões. As(os) estudantes costumam relatar que ao desenharem os pontos de seu corpo que tocam o chão quando deitam, observam detalhes que sem o ato de desenhar não seriam percebidos.

Começar pela percepção de si, pelo reconhecimento sua própria história corporal, as conexões entre seu corpo, seu psiquismo e seu mundo antecede a percepção mais ampliada das outras pessoas. No caso específico de estudantes de Pedagogia, se almeja uma percepção no próprio corpo da responsabilidade que será assumida de ser co-criadora(or) junto às crianças de suas histórias de vida, constituídas em seus corpos.

Aquecimentos

Saímos devagar e com suavidade do chão para passar para outras etapas da aula. Os aquecimentos, contatos ainda iniciais dos corpos consigo e com o ambiente, variam em grande medida em todas as aulas. Como fruto da formação em Jogos Teatrais aprendi a usar jogos tradicionais, parlendas e danças de roda para aquecer, tanto sendo proposições minhas como das(os) estudantes que ensinam para a turma brincadeiras e cantigas que conhecem desde suas



comunidades.

Como o aquecimento serve para sensibilizar o corpo, a atenção e a presença, por vezes, proponho práticas da TKV, pois nessa técnica a percepção do que se passa no corpo e no ambiente é considerada fundamental em processos de trabalho de movimento. Podemos fazer alguns Jogos Teatrais sensoriais como "Ouvindo o ambiente", que tem como foco ouvir o maior número de sons no ambiente imediato. "Extensão da audição" instrui os jogadores a enviarem suas audições para o ambiente acima, abaixo, atrás e longe, como se os ouvidos fossem extensões físicas do corpo. "Sentindo o Eu com o Eu" trabalha a percepção física daquilo que está em contato com as partes do corpo. "Extensão da audição" conduz a observação dos objetos e do ambiente como uma percepção ativa (Lombardi, 2011). Considero que "Tocar e ser tocado" seja um jogo essencial para a compreensão do bebê, que tem por foco tocar um objeto e deixa-lo que te toque, de modo que este venha a ter, de forma efetiva, uma percepção sem ponderação ou análise racional controlada. Os Jogos Teatrais sensoriais são silenciosos e servem para que um grupo de torne receptivo à compreensão do papel dos sentidos. A opção por quais jogos e vivências corporais serão feitas no momento do aquecimento depende bastante da observação das necessidades e preferências de cada turma, mas em geral são propostas pensadas para o despertar da relação do próprio corpo com o espaço e as outras pessoas, conscientizando-se fisicamente das emoções e do tônus no momento.

Fundamentos

No momento das aulas que denomino "Fundamentos", atuamos na perspectiva de Laban (1978, 1990), na busca por compreender como se manifestam os fatores que compõem o movimento: a exploração do "espaço", o domínio do fator "peso", a entrada de contato com o fator "tempo" em suas ações e o amadurecimento do fator "fluência". Exploramos a interioridade de onde se originam o movimento e a ação, brincando com a fluência e a agilidade, as formas de representação espacial dos gestos. As ações corporais costumam suscitar muito interesse das(dos) estudantes ao descobrirem o quanto se pode aprender ao analisar o correr, sacudir, amassar, prensar, golpear, esticar, torcer, apertar,



fechar, abrir, etc.

A base são as propostas do sistema, as quais já representam importantes desafios estéticos para estudantes deste curso que, em geral, não chegam com larga experiência ou tendo tido possibilidade de conhecer um outro lugar de vivência do gesto expressivo e criativo. Também realizamos propostas que misturam os pressupostos de Laban a jogos e brincadeiras que possam instigar mais a interrelação entre os mundos interior e exterior. O próprio Laban (1990) consentiu que outras formas de aplicação dos princípios surgissem ao se levar em conta as muitas necessidades dos ambientes educativos.

Proponho dinâmicas de pesquisa de ações, podendo existir o uso de objetos caso eu perceba que isso irá facilitar a participação de pessoas que se sentem mais à vontade com o emprego de apoios externos. Nesta etapa das aulas, variando-se o que fazemos em umas e outras, também proponho tópicos corporais da TKV voltados à consciência e reconhecimento das articulações para a geração de movimentos expressivos. Vianna ensinou que ao trabalharmos uma determinada articulação, ampliamos sua mobilidade e o esforço realizado repercute sobre todo o corpo, uma vez que cada articulação é parte do todo. Desta forma, afirmou: “Ao trabalhar isoladamente uma articulação, ao dissociar as partes do corpo, pouco a pouco recupero a percepção da totalidade” (Vianna, 1990, p.83).

Criamos juntas(os) outras propostas que vamos investigar como tendo possibilidades de despertar reflexões sobre a criança por meio do corpo de futuras(os) professoras(es), como por exemplo as que envolvam a alternância de dois movimentos corporais básicos do organismo que são as circunstâncias opostas de concentração/enrolamento e de expansão/abertura, propostas de movimentos de envolvimento, desaparecimento e reaparecimento com o uso dos tecidos, jogos de "continente e conteúdo", todos esses que reconhecidamente despertam forte interesse nas crianças (Lombardi, 2011).

Brincadeira, jogos tradicionais, jogo teatral

A formação corporal das(os) profissionais da Educação Infantil está ligada também à compreensão do lúdico na vida da criança. Isso significa que o fazer



com a linguagem corporal nessa formação se constitui, em grande medida, a partir do ato de brincar, para que se tenha a compreensão dos modos de aprender das crianças. O corpo da criança é um corpo-brincante, sujeito cognoscitivo do brincar. Temos momentos das oficinas em que brincamos, a fim de ser possível relembrar os princípios e valor do jogo. Além de jogos tradicionais que solicitam dos corpos uma disponibilidade e presença, dos jogos teatrais acolhemos os conceitos de fiscalização, da improvisação, da liberdade para jogar e criar, do exercício da escuta e da observação atenta.

Escutar de modo sensível e observar é uma tarefa muito importante da docência. A questão da observação do movimento, do seu próprio e do repertório de movimento das outras pessoas da turma está sempre presente por inspiração de Spolin, que ilumina a importância da plateia intragrupo, ou seja, a ideia de existirem momentos em que enquanto parte do grupo trabalha em uma improvisação, outras(os) jogadoras(es) atuam como observadoras(es), alternando o jogar e o observar continuamente.

Em Laban se considera que pessoas observadas e observadoras aprendem mutuamente influenciados por seus processos de transformação, que não cessam de acontecer (Miranda, 2008) e expandem seus repertórios de movimento, de atitudes, de disponibilidade corporal. Na TKV a atenção e a escuta têm um papel preponderante na aprendizagem, sendo trabalhadas ao longo de todas as aulas e em todas as práticas como fundamento indispensável para o trabalho do corpo. De acordo com Neves (2017, p.4):

Em estado de atenção focada, pode-se observar, pelo menos em parte, o que se passa no corpo e no ambiente e na relação entre os dois; pode-se responder aos estímulos percebidos, conscientemente ou não, com os recursos disponíveis, de forma a criar soluções adaptativas. A atenção focada permite responder criativamente às necessidades que se apresentem em um determinado momento, colocando em ação a capacidade de criar novas soluções para situações, conhecidas ou não. Sem este estado de atenção, age-se de forma mecânica, repetindo padrões, hábitos construídos ao longo da vida, sejam estes relativos a movimento ou comportamento.

A improvisação é tomada como parte muito importante do processo de reeducação do corpo expressivo e brincante para Spolin (1987). Qual é o valor do



improvisar? A improvisação neste caso estabelece uma relação com a característica do jogo infantil, isto é, do brincar, de ser imprevisível, incerto. Não saber o que vai acontecer como parte relevante da experiência no corpo, contribui para a compreensão do aprender fazendo, jogando, em relação com as(os) parceiras(os), a partir do envolvimento total no presente.

Na TKV a improvisação também é um procedimento de sala de aula para trabalhar os tópicos corporais para gerar um fluxo de danças. Durante as aulas, o estudo do movimento apoia-se na estratégia de improvisar e perceber o que acontece enquanto se faz. A percepção do movimento e de sua relação com o espaço e com o outro ancora a prática diária de construção de um corpo presente que dança, seja este do adulto, do adolescente ou da criança (Miller e Laszlo, 2018). O improviso parte da disponibilidade corporal e só acontece em estado de presença, definida por Neves (2018, p.4) como um estado corporal no qual:

a atenção focada, permite a prontidão e o jogo cênico ou, dizendo de outra maneira, a conexão na ação dos atuantes, com seus parceiros, com o espaço e consigo mesmos. Trata-se, portanto, de um entendimento de Presença, que permite o acesso a diferentes estados, consequências das conexões momentâneas que têm lugar em cena e no cotidiano.

Criações

Todas as aulas envolvem a criação pessoal, que busca uma significação afetivo-cognitiva dos saberes das(dos) estudantes. Além disso, ao final do semestre letivo costumamos selecionar ações que desenvolvam uma ideia em caráter colaborativo, a partir de alguma provocação estética que contemple os fazeres realizados durante o semestre. São composições finais de células coreográficas de livre escolha, contações de histórias por meio de danças que podem ou não usar a música e a palavra, sempre em pequenos grupos que priorizam não a virtuosidade de cena, mas as descobertas corporais de movimento, que lhes fizeram mais sentido.

Uma noite especial é reservada para as apresentações, trazendo a força motriz do processo de (des)Educação e recriação para a esfera da recepção. A plateia é formada para apreciação das danças de corpos já não tão disciplinados,



que se permitiram certas transgressões, dando lugar a corpos mais atentos às sutilezas do brincar, do sentir e do interagir. Neste momento do curso tem sido uma constante a demonstração de satisfação por parte das(dos) estudantes ao perceberem os avanços em termos de consciência e liberdade que sentem em seus corpos, em comparação às aulas, no início do semestre letivo. Observamos juntas(os) que gestos mecanizados passaram a ser menos frequentes dando lugar a gestos imprevistos, mais pulsantes, carregados de sentidos, de consciência e intenção.

É dado ao movimento caráter de linguagem e ao gesto importância ritual, antes não possíveis dada a rudeza do ritmo de produção e pressa da vida cotidiana. Escolho pensamentos de Rengel (2006) sobre Laban para encerrar essas descrições. Ela afirma que o que Laban ensinou de mais valioso é que com o corpo adquirimos conhecimento. Ele dizia que não é possível separar conceitos abstratos, ideia e pensamentos da experiência corporal. A noção de que corpo e mente fazem parte de uma mesma realidade é a base para inúmeras possibilidades de emprego do movimento no processo educativo, e oferece suporte para uma movimentação menos restrita e mais criativa. Ao apreciar as criações umas(uns) das(dos) outras(os) e refletir sobre o percurso, nos abraçamos para encerrar os trabalhos em corpo e movimento.

Palavras finais

As práticas relatadas e sobre as quais se reflete, se referem ao período de aulas presenciais, anterior à ocorrência da pandemia de COVID-19 que chegou ao Brasil em fevereiro de 2020, e não têm a pretensão de se constituir como um método próprio. O texto apresenta um recorte do processo de experimentações artísticas e didáticas que têm sido feitas desde 2005 no curso de Licenciatura em Pedagogia, que propõem entrecruzamentos e criações com base nos lugares nos quais venho trabalhando, seus sujeitos e suas culturas. Este recorte não deve ser considerado separadamente ao debate social, cultural, educativo e artístico que é produzido pelas(os) estudantes em convergência aos fazeres, trazido por seus próprios corpos com certas demandas, que ainda não fazem parte do currículo –



cujos conteúdos, por vezes, se mantêm obsoletos – mas precisam fazer (Lombardi, 2020).⁵

Aprendi com minhas(meus) próprias(os) professoras(es) que as obras de grandes mestras(es) podem e devem ser relidas, fluidificando fronteiras, aglutinando elementos das culturas das comunidades, a fim de que possamos propor a nossas(os) estudantes modos de refletir, de criar e de (des)educar e reeducar. Atuar com os corpos na formação de professoras(es) provoca oportunidades de reflexão sobre o que um dia fomos, o que somos hoje, o que já não somos mais, o desconhecido/inusitado daquilo que poderemos ser, e anuncia o movimento como uma forma de pensar e aprender nas escolas e universidades.

Está posta a necessidade de buscarmos desconstruir modelos de educação transmissiva e dialogar mais abertamente sobre uma reeducação dos corpos pela via da sensibilização e das descobertas, pois desconsiderar a corporeidade e toda a sua complexidade, na formação de professoras(es), acarreta desprezar as necessidades e potencialidades das crianças nas escolas.

Referências

ANDRADE, Eugênia Thereza. *Corpo e fantasia no processo de conhecimento. Série Ideias n.10*. São Paulo: FDE, 1992. p.110-121.

ARDOINO, Jacques. Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias). In: Barbosa, J. G. (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p.42-49.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998a.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (Org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998b.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. Abordagem multirreferencial e formação autoral. *Revista Observatório*, v. 5, n. 1, p.38-73, 2019.

BORBA, Sérgio da Costa. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas

⁵ Sugere-se acessar Lombardi (2020) para acessar o debate sobre temas emergentes nos estudos do e no corpo no curso de Pedagogia.

ciências e nos espaços de formação. In: Barbosa, Joaquim Gonçalves (Org.). *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 11-19.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa, 4ª edição, São Paulo: Edusp. 2019.

DALL'OCA, Adriana Salles. A Técnica Klauss Vianna na Educação Infantil: uma experiência pedagógica na escola. *Revista TKV*, v.2, n. 2, p.77-105, 2018. Disponível em: <https://www.revistatkv.art.br/2ed-monografia-adriana>

GUENTHER, Zenita Cunha. *Educando o ser humano: uma abordagem da psicologia humanista*. Lavras, Mercado de Letras, 1997.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos. *Formação corporal de professoras de bebês: contribuições da Pedagogia do Teatro*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-103922/pt-br.php>. Acesso em: 10 jan. 2022.

LOMBARDI, L. M. S. S. Temas emergentes em estudos do e no corpo no curso de Pedagogia. *Revista Contrapontos*, Dossiê Artes do Corpo e Educação, v. 20, n. 2, 2020, p. 289-311. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc> Acesso em: 10 jan. 2022.

MARQUES, Isabel. *Interações: crianças, dança e escola*. São Paulo: Blucher, 2012.

MARTINS, João Batista. *Abordagem Multirreferencial: contribuições epistemológicas e metodológicas para o estudo dos fenômenos educativos*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 85-94, aug. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000200007>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MELLO, Thiago de. A vida verdadeira. In: Mello, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto - Porque a manhã vai chegar*. São Paulo: Bertrand, 2009, p. 21.

MILLER, Jussara e LASZLO, Cora Miller. Começar diferente: Técnica Klauss Vianna

para crianças e adolescentes. *Revista TKV*, vol. 2, nº. 2, 2018. Disponível em: <https://www.revistatkv.art.br/2ed-artigo>

MIRANDA, Regina. *Corpo-espaco: aspectos de uma geofilosofia do movimento*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

MOMMENSOHN, Maria e PETRELLA, Paulo (org.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

MOMMENSOHN, Maria. Apresentação. In: Mommensohn, Maria e Petrella, P. (org.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006, p.15-22.

NEVES, Neide. *Um olhar para Klauss Vianna*. In: IV Reunião Científica da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas. Belo Horizonte. Arquivos da IV Reunião Científica da ABRACE, 2007.

NEVES, Neide. *Klauss Vianna: estudos para uma dramaturgia corporal*. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Neide. *A técnica como dispositivo de controle do corpomídia*. 2010. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NEVES, Neide. Atenção. Verbete. *Revista TKV*, vol. 1, nº. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistatkv.art.br/vebete-atencao> Acesso em: 21 jan. 2022.

NEVES, Neide. Presença. Verbete. *Revista TKV*, vol. 2, nº. 2, 2018. Disponível em: <https://www.revistatkv.art.br/verbete-2ed>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PUPO, Maria Lúcia Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral*. São Paulo: perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. *Educação e Realidade*, v. 30, jul./dez. 2005a, p. 217-228. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462> Acesso em: 21 jan. 2022.

RENGEL, Lenira. Fundamentos para análise do movimento expressivo. In: Mommensohn, M.; Petrella, P. (org.). *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006, p. 121-130.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo, Perspectiva, 1987.

SPOLIN, Viola. *O Jogo Teatral no livro do diretor*. São Paulo, Perspectiva, 2001.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001(a).



SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia Maria. *Empilhando carteiras à procura de um espaço vazio*. In: ABRACE - Associação Brasileira de Artes Cênicas, 2008, Belo Horizonte. Memória Abrace. Belo Horizonte, 2008.

VIANNA, Klauss. *A Dança. Siciliano*, São Paulo, 1990.

Recebido em: 15/01/2021

Aprovado em: 19/02/2022

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Teatro – PPGT
Centro de Arte – CEART
Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas
Urdimento.ceart@udesc.br