

Memória e imaginário aprendente: da rebeldia à espetacularidade

Memory and the imaginary learner: From Rebellion to Spectacularity

 Lucicleude Mendes da Silva *

Recebido em: 6 jun. 2022
Aprovado em: 25 ago. 2022

Resumo: Neste artigo levanto alternativas de superação e reapropriação de algumas lembranças e traumas do passado de forma que o educador possa compreender, decodificar e resignificar melhor alguns comportamentos rebeldes em sala de aula. As projeções emocionais do passado podem transformar-se em manifestações artísticas, convertendo a memória emotiva em atividade criativa. Especialmente na adolescência, o universo onírico parece camuflar-se entre o medo do suposto “ridículo” e a infância ainda latente em cada um. Os contos, sonhos, pesadelos e histórias da infância, ainda fazem parte dos impulsos e anseios, embora não se assumam facilmente tal sensibilidade na idade em questão, ou melhor, na idade das questões. O receio para reviver estas experiências impede que um imaginário criativo galgue espaço para uma etapa de experimentar saberes. Todavia, friccionando o imaginário e a memória criativa, a resiliência pode ser vista como uma real alternativa de transformação individual e coletiva.

Palavras-chave: Imaginário. Memória. Saberes. Teatro do Oprimido. Violência nas escolas.

Abstract: This article aims to try to clarify alternatives of overcoming and reapropriation of some memories and past traumas. This way the educator can understand, decode and better reframe some rebellious behavior in the classroom. The emotional projections of the past can become artistic manifestation, converting the emotional memory into creative activity. Especially in adolescence, the dream universe seems to camouflage itself between the fear of the supposed “ridiculous” and the childhood still latent in each one. The tales, dreams, nightmares and childhood stories, are still part of the impulses and desires, though don’t assume easily such sensitivity at the age in question, or rather, at the age of questions. The fear to relive these experiences prevents a creative imagination to climb room to a step of experiencing knowledge. However, rubbing the imagination and the creative memory, the resilience can be seen as a real alternative to individual and collective transformation.

Keywords: Imagination. Knowledge. Memory. Theater of the Oppressed. Violence in Schools.

* Lucicleude Mendes da Silva é licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília. Pós-Graduada (Lato Sensu) em Supervisão e Orientação Escolar e em Psicopedagogia pelo Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (IESA). Qualificada no mestrado pela Universidade de Brasília- PROFARTES. Professora efetiva do quadro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (40h) e também da Secretaria Municipal de Educação de Valparaíso de Goiás (20h). Contato: cleide.mendes.unb@gmail.com

Introdução

Para encontrar soluções é sempre necessário que antes se faça uma análise minuciosa do problema a ser solucionado. Os estudantes que encontram na violência a única alternativa para externar suas emoções no espaço escolar, projetam, muitas vezes, um ambiente familiar e social hostil que será replicado em outros contextos.

A busca de uma pedagogia dos afetos, que acolha, escute e receba o estudante com todas as problemáticas que o envolvem, é mais complexa, mas também pode proporcionar resultados mais positivos. Os jogos dramáticos e teatrais enquanto dinâmicas coletivas permitem a expressão de opressões e possibilitam um diálogo possível dentro desta complexidade. Quando se permite projetar, se alcança melhores resultados, mas não sem antes decodificar as lembranças do passado que a memória guarda e resguarda até que elas explorem de forma violenta.

Possibilitar que uma lembrança violenta vire uma obra de arte como uma escultura, uma pintura ou uma cena com um final feliz, apresenta alternativa de superação material e imaterial e também pode preparar o estudante para lidar melhor com os problemas cotidianos.

Neste cenário de insegurança, a arte, enquanto alternativa de expressão de emoções, permite que a experiência artística possa dialogar com a vida familiar, social e escolar deste estudante esclarecendo desencontros e trabalhando a disciplina de maneira afetiva e efetiva.

Desta maneira, este trabalho pretende elencar alternativas de resignificação das opressões vividas pelos estudantes, de forma que estes, possam projetar melhor suas emoções através da arte, especialmente através das práticas com jogos dramáticos e teatrais propostos pelo dramaturgo Augusto Boal através do Teatro do Oprimido.

Compreendendo melhor a memória

Compreender a educação sem antes passar pela decodificação das imagens projetadas pela memória pode ser muitas vezes um processo perigoso. Cada ser representa em suas atitudes, o que é projetado por seu viés socioantropológico que está diretamente ligado às memórias do passado.

Nosso cérebro detém dois tipos de memória: a do hipocampo, onde ficam resguardadas as memórias dos detalhes acontecidos na nossa vida; e as amígdalas, responsáveis pelo armazenamento dos sentimentos passados em cada etapa vivida. O hipocampo pode ser facilmente compreendido e controlável, já as amígdalas são inconscientes e automáticas (LUCKESI, 2010).

Passando por este entendimento, o tronco central do cérebro, além de guardar imagens e registros dos

acontecimentos traumáticos e felizes, também detém os sentimentos gerados por estes acontecimentos. Estes estão armazenados em um local diferente, possibilitando que algumas projeções emocionais sejam, a qualquer momento, trazidas para o presente, sem que se possa compreender de onde elas vêm. Estas projeções podem ser positivas ou negativas e na maioria das vezes não é explicada se não vier acompanhada da memória do hipocampo.

Desta forma, alguns comportamentos rebeldes em sala de aula podem ser expressados sem uma real explicação, e isto não quer dizer que o estudante seja “problemático”. Especialmente na adolescência, quando as reações são extremistas, por uma necessidade de autoafirmação, estas reações são ainda mais comuns. Cabe ao professor compreender e resignificar a atitude desencadeada sem contudo negligenciá-la.

Quando um jovem se posiciona dentro da escola disposto a iniciar uma briga há duas possíveis interpretações etnocenológicas: pode ser que esse jovem esteja se posicionando como opressor apenas enquanto personagem. Para se impor ante a outros e se mostrar forte, evitando assim outros embates que evidenciem sua fragilidade. Esta situação é compreendida na etnocenologia¹ por rito espetacular. Contudo, quando uma briga acontece sem deliberadamente prever um espectador, podemos vislumbrar um rito cotidiano que pode ser espetacular. As duas possibilidades geram desdobramentos pra este jovem. E por que não podem gerar uma experiência artística?

Se o professor propõe que esses embates virem debates cênicos pode por exemplo propor como experiência construtiva o teatro-fórum de Augusto Boal, onde um opressor e um oprimido são colocados em cena e o público que pode ser uma em horário formal de aula propõe uma solução para aquele problema em cena. Pense em como pode ser interessante colocar o aluno que sempre é opressor no papel do oprimido, ou ainda, convidá-lo para responder em cena como se livrar daquela situação de opressão. A experiência artística poderia aqui inverter papéis e discutir violência de uma forma mediada. Pode ainda propor saídas para um aluno oprimido que não sabe como reagir a determinada situação familiar ou social.

No ensino público, as reações descontroladas de rebeldia são ainda mais comuns. Já que grande percentual dos estudantes passa por risco psicossocial. Muitas projeções são positivas, e dizem respeito a lembranças saudosas da infância ou adolescência, mas outras muitas também passam pelos traumas ocasionados por situações de violência ou abandono social e familiar.

Freud denominou essa fenomenologia de transferência e contratransferência, entendendo que uma reação emocional

desproporcional de uma pessoa a uma circunstância qualquer não pertence a essa circunstância, mas, sim, ao passado dessa pessoa que, nesse momento, “transfere” para a relação presente alguma coisa do passado, por meio de um processo projetivo. Contudo, a reação de quem recebe o impacto da ação projetiva pode ser reativa e, por isso, também desproporcional a circunstância. A essa fenomenologia, Freud denominou contratransferência. (LUCKESI, 2010, P. 132)

As transferências e contratransferências, denominadas por Freud, acontecidas no ensino público, muitas vezes resultam em embates físicos e verbais. Gerando insegurança e desconforto em toda a comunidade escolar. Entretanto, se tais transferências forem estimuladas para que impulsos criativos possam resignificar estas projeções, a frequência das reações automáticas das amígdalas serão cada vez menos comuns.

Fayga Ostrower elucida que “o imaginário criativo consiste em transpor certas possibilidades latentes para o real(...) o trabalho constantemente recria a própria vida em uma mobilização interior de considerável intensidade emocional” (2014, p.71). Desta forma, a atividade criativa funciona como uma alternativa de aprendizado e terapia conseqüentemente. Memória, imaginação e experiência artística capazes de encontrar uma nova alternativa de troca de saberes efetivos, tendo como conseqüência uma melhora substancial na vida familiar, social e escolar de cada educando.

Imaginário e memória na escola

No ambiente de escola pública, a necessidade de autoafirmação se faz tão ávida quanto à de sobreviver. Para se ter valor, precisa-se parecer forte. Capaz! Longe das infundas carências por um tutor mais forte. Também é importante elucidar que jovens tidos como “problemáticos” têm personalidade forte e características de liderança. Desta forma, se tal capacidade for utilizada da maneira correta, essas personalidades e lideranças podem gerar eventos espetaculares na experiência artística capazes de tocar ao outro enquanto expectador, mas principalmente a si próprios.

A contação de histórias, por exemplo, pode ser vista como uma boa alternativa de voltar a instigar o imaginário outrora exclusivamente infantil. E por que não contar a própria história de maneira criativa e intuitiva para compreender a si próprio e aos outros colegas de cena em seus lugares de fala? As histórias e leituras contadas ou lidas são tão essenciais para o aprendizado quanto a memória individual de cada estudante. Talvez, aliando tais experiências, se possa concretizar ações. E é também dramatizando tais leituras que se forma cidadãos.

E como estimular um imaginário aprendente? Ele existe? Se ensina a imaginar? Não, este é um processo antes individual e posteriormente coletivo. É necessário

pensar em uma educação que se permita sair da “fôrma” curricular sem, entretanto, abandoná-la. Mas não se ensina a imaginar, se instiga um imaginário.

Gilbert Durand (ANO) explicita que a educação é carente de metáforas vivas, necessárias para um aprendizado continuado. Além da educação formal, existe um currículo educacional paralelo voltado para uma educação fática, humana que abre espaço para a vida e não somente para os conteúdos formais.

Experimentar a troca de histórias, saberes e fantasias pode ser um rico exercício capaz de motivar muitas outras potencialidades e talentos dos estudantes envolvidos. Após vivenciar o imaginário criativo, o corpo automaticamente é ativado a responder melhor os estímulos.

Ainda conscientes da memória emotiva e corporal, é preciso lembrar que educador e educando, ambos são sujeitos, corpo-mente e os papéis se invertem constantemente. Cada corpo traz consigo uma história, também contada corporalmente e que assim como a história verbal, precisa ser expressada para fechar melhor as feridas abertas e não cicatrizadas. Por isso, o processo de autoconhecimento e troca de experiências trazidas pela consciência dos jogos, precisa também abrir um espaço corporal para que tudo aconteça efetivamente (LUCKESI, 2010).

Sobretudo, é imprescindível elucidar que a educação não prevê somente o desenvolvimento e relações do corpo e mente do educando, mas também do que envolve o cotidiano deste educando, como os fatores sociais, econômicos e familiares. Para tal, é interessante pensar desde logo neste educando como ser em processo de resiliência. Um estudante com capacidades, motoras, cognitivas, mas também imaginativas, fator indispensável para se galgar uma real nova etapa de saberes através da espetacularidade.

Entre contextos e reações

Especialmente no contexto da pandemia de covid-19 (registrada desde o ano de 2020 no Brasil), muitos alunos desaprenderam a lidar com suas emoções de maneira coletiva. Após o retorno da pandemia, as situações de introspecção, crises de ansiedade e de pânico tornaram-se corriqueiras no ambiente escolar.

Compreendendo que estas ações e reações de violência estão diretamente ligadas ao contexto psicossocial do estudante e de suas memórias resguardadas nas amígdalas, é possível relacionar os acontecimentos traumáticos como perdas de familiares, vizinhos e amigos; dificuldades financeiras vividas pela família; pressões relacionadas a autonomia necessária para avançar nos estudos durante o período remoto; falta de contato social com outros estudantes; entre outros agravantes.

A necessidade de autoafirmação para parecer mais forte depois de um período de tantas fragilidades vai muitas vezes levar o estudante ao enfrentamento por meio da violência, até mesmo, sem um motivo plausível. Na maioria das vezes, nem mesmo o estudante sabe o porquê de estar sendo violento. As reações violentas estavam guardadas sem espaço para expressá-las no contexto familiar ou pelo contrário podem ter sido potencializadas pelo ambiente hostil de cobranças e pressões familiares.

Neste contexto o professor, orientador, gestor, supervisor ou coordenador, sem informações que estabeleçam um paralelo entre vida social, cultural, escolar e familiar, encontra nas sanções administrativas como advertência, suspensão ou até transferência, a única opção que alerte o estudante e sua família de seu mal comportamento.

Por que arte?

Como alternativa de superação e reapropriação das memórias, propõe-se a realização de atividades artísticas que expressem sentimentos, emoções, ideias e percepções, possibilitam atravessamentos que não são terapia, mas podem ter resultados terapêuticos. Expressar as sensações trazidas também pela pandemia, se tornou uma necessidade, além de permitir trabalhar a autoestima dos estudantes, tão pouco valorizada com a distância do isolamento. Dewey explica como essa produção artística partindo do eu na construção do tempo e ambiente em que vivemos acontece:

A verdadeira obra de arte é a construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e energias orgânicas e ambientais. (...) O ato expressivo que constitui a obra de arte é uma construção no tempo, e não uma emissão instantânea. (...) Significa que a expressão do eu em e através de um meio, constituindo a obra de arte, é em si uma interação prolongada de algo proveniente do eu com as condições objetivas, processo em que ambos adquirem uma forma e uma ordem que de início não possuíam (DEWEY, 2017, p. 153).

Muitas vezes buscando o essencial, a arte é vista como mero entretenimento. Deixa-se de compreender este processo de expressão do “eu” para com o ambiente na construção de nosso tempo, como nos provoca Dewey. Desta maneira, os sentimentos positivos e negativos se acumulam, e de tanta repressão, acabam por transbordar em algum momento.

Outro autor também elucida que a arte é uma possibilidade latente, que também possibilita uma evolução. Grotowski, explica a arte como uma possibilidade de cruzar fronteiras e vencer limitações emocionais, num processo de autoconhecimento:

Por que nos preocupamos com arte? Para cruzar fronteiras, vencer limitações, preencher o nosso vazio – para nos realizar. Não se trata de uma condição, mas de um processo através do qual o que é obscuro em nós torna-se paulatinamente claro. Nesta luta com a nossa verdade interior, neste esforço em rasgar a máscara da vida, o teatro com sua extraordinária perceptibilidade sempre me pareceu um lugar de provocação. (GROTOWSKI, 1992, p. 19)

Falando especialmente da linguagem dramática da arte, um aluno que faz teatro na escola desenvolve-se de maneira disciplinar. Trabalha equilíbrio de corpo e mente; aprende a se comunicar melhor com os outros e consigo próprio exercitando a inteligência emocional em coletivo e em público; se sente mais confortável em situações de liderança, o que é essencial para destacar-se na vida profissional; entre outras infindáveis possibilidades. Este tipo de exercício o tornará um aluno muito mais preparado para viver em sociedade e para o mundo do trabalho, com uma formação verdadeiramente integral que não se pauta apenas em decorar conteúdos até aprovação acadêmica.

Os jogos dramáticos são organizados como dinâmicas coletivas que permitem a projeção de emoções e energia através de exercícios que intercalam movimento e criação. Em uma música com ritmo acelerado como um rock por exemplo, seguir o ritmo e parar para executar comandos como pular, sentar, deitar, bater palmas ou fazer um golpe qualquer de luta, pode permitir que ao invés de introspecção os alunos possam projetar para fora desde o suor, até o grito ou a energia guardada e não explorada. Tudo é possibilidade criativa. Há jogos que podem ser copiados de grandes teatrólogos, outros inspirados e outros criados pela própria dinâmica do cotidiano escolar.

Há tempos alguns autores já enfatizam a necessidade desta prática no ambiente escolar como um instrumento relevante para a formação integral dos alunos. Entre esses autores, Ricardo Japiassu escreve:

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar, coordenando-as, as dimensões sensorio-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada. (JAPIASSU, 2008, p.28).

Partindo dos jogos teatrais, estímulos físicos e psicológicos podem afetar o aluno no seu contexto disciplinar e escolar. Contudo, pensar nos exercícios que preparam o estudante para se concentrar, se equilibrar, falar mais alto e com dicção, entre outros itens, também é pensar que podemos prepará-los, por reflexo,

para as suas próprias vidas. O mundo do trabalho e o contexto familiar e social exigem do aluno habilidades que, se não são exercitadas, não podem ser apresentadas. Peter Slade explica a contribuição destes jogos para os mais jovens:

O jogo dramático é uma parte vital da vida. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança e do jovem pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de nutrição e não é o mesmo que interferência. (SLADE, 1978, p. 17).

Para Peter Slade o jogo dramático é também um processo de nutrição. É como se, ao dar espaço para os jogos teatrais, nutríssemos as experiências, a criatividade e a absorção de novas práticas e conhecimentos. Se o teatro sozinho não é capaz de nutrir um estudante para que este seja capaz de reconhecer-se dotado de possibilidades emancipatórias e se nutra de novas práticas que exercitem também sua inteligência emocional, é no mínimo um estímulo necessário.

Metodologias e possibilidades no teatro do oprimido (TO)

Enquanto teorias de enfrentamento à violência e exercício da inteligência emocional, alguns autores se destacam na Psicologia e na Educação. Além da teoria, Augusto Boal propõe um arsenal de técnicas descobertas no Teatro do Oprimido (TO) como alternativa de autoconhecimento e de possibilitar reflexões para que uma pessoa possa sair de uma situação de opressão. O livro *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*² faz um convite à revolução que parte de dentro pra fora. Apesar de Boal ser citado entre teatrólogos, ensaístas, diretores e dramaturgos, suas técnicas compõem interfaces também com a Educação, a Psicologia e a Sociologia.

Algumas de suas técnicas podem ser utilizadas no ambiente escolar enquanto alternativa de reflexão. São elas:

- **Teatro-Imagem:** onde uma cena de opressão é montada de maneira estática com os espectadores³. Também é possível fazer essa atividade inicialmente com um desenho por meio de um *story bord*. Em seguida, uma outra pessoa que não a que propôs o problema, monta a solução para a situação de opressão. Por último, a cena do meio é criada para interligar o problema à sua solução final. Mais de uma resposta podem ser encontradas enquanto alternativa de resolução daquela opressão.

- **Teatro-Fórum:** onde um debate se desenha por

meio de uma cena teatral. São colocados em cena dois personagens principais: um opressor e um oprimido. Outros personagens podem participar da cena que deve ser curta e terminar congelada no auge da cena de opressão, sem a solução. Neste momento, quem assiste a cena é convidado a substituir o oprimido em cena (não apenas falando, mas interpretando no lugar do outro ator) para dizer como ele responderia àquela situação de opressão. Desta maneira, soluções podem surgir para uma opressão que as vezes nem é enxergada pelo oprimido.

- **Teatro-Invisível:** uma cena de opressão é ensaiada previamente sem que os espectadores saibam que é teatro. Ela deve acontecer em um lugar comum e bastante frequentado como o pátio da escola, a quadra ou até mesmo a própria sala de aula. Pretende-se com essa experiência provocar os alunos presentes a refletirem e agirem diante da situação de opressão. É importante que haja um momento de debate depois sobre o ocorrido, caso haja uma intenção pedagógica e clara da parte da direção da cena. Muitas vezes, no entanto os espectadores não descobrem depois que era teatro. Há neste caso uma função de provocação e sondagem dos pares envolvidos.

- **Teatro-Jornal:** o teatro jornal pretende transformar qualquer notícia de jornal em cena. Enquanto possibilidade, é interessante pegar notícias fúteis e importantes. A reflexão do que devemos ou não dar importância também é necessária. Ao final da construção e apresentação das cenas faz-se uma roda de debates sobre as percepções dos estudantes.

Além das técnicas de Boal, jogos dramáticos (dinâmicas coletivas com todo o grupo de alunos) ou teatrais (uma parte dos alunos interpreta uma cena e outros assistem como espectadores) podem possibilitar revoluções coletivas, mas também particulares. Boal vai escrever alguns anos depois, quando está exilado na Europa, o livro *Arco-íris do desejo* "que usando palavras e imagens vai trabalhar a teatralização de opressões introjetadas (...) o objetivo é mostrar que estas emoções internalizadas tiveram sua origem e guardam íntima relação com a vida social" (BOAL, p.16, 2019).

O arco-íris do desejo de Augusto Boal vai trazer ainda mais possibilidades com consequências terapêuticas, mas é necessário que haja um estudo mais aprofundado destas técnicas para que aconteçam de maneira responsável, principalmente no ambiente escolar. O teatro do oprimido, no entanto, possibilita o diálogo reflexivo e ativo dos espectadores e permite a socialização através dos jogos teatrais e é mais que bem-vindo no ambiente escolar.

Além dos jogos teatrais com espectadores e atores,

os jogos de integração também permitem que, em ação, os corpos e mentes possam se colocar em maior equilíbrio desde o exercício físico até os de improvisação exigindo pensamento acelerado e lógico para resolução de problemas.

Além de Boal, autores como Viola Spolin, Peter Slade, Michael Chekov e outros criadores e disseminadores de jogos podem possibilitar um diálogo com sentidos e emoções e alcançar o que a psicologia e a rigidez disciplinar ainda não tenham permitido.

Considerações finais

Para um aluno que responde com violência, muitas vezes o enfrentamento rígido e disciplinar pode significar também uma violência, dependendo do tom e da maneira em que se aplica a disciplina. Depois de tanto tempo em

isolamento e silenciamento, talvez o que falte de verdade seja apenas um lugar de fala para estes estudantes.

É certo que a arte não é em si, uma alternativa terapêutica ou revolucionária, mas permite experimentar possibilidades de libertação de expressões guardadas e não externadas. Se estas projeções podem ser experimentadas através da prática teatral e dos jogos teatrais, nem que seja para se trabalhar os afetos, sentidos e emoções deste estudante, talvez a escola possa ocupar um lugar mais acolhedor, e, portanto, também mais prazeroso, para este estudante.

A pedagogia dos afetos pode não ser uma ciência exata, mas ainda assim é uma alternativa que traz mais esperança que medo, tanto a quem aplica quanto a quem recebe. Entre autores como Augusto Boal e outras poéticas emancipatórias e libertadoras é possível encontrar um lugar mais sensível e por isso com mais sentido para experimentar novos e mais revolucionários saberes. ■

Notas

¹ Originalmente definida como “estudo dos comportamentos humanos espetacularmente organizados” (PRADIER, 1995).

² Teatro do Oprimido foi escrito no começo da década de 1970, quando Augusto Boal, depois de ser preso e torturado pela ditadura cívico-militar brasileira, se encontra no exílio em Buenos Aires. Foi um dos modos de reagir à condição de desterrado: “Me olhava no espelho vazio e todo mundo tinha ido embora – até eu!”. (BOAL, p. 9, 2019)

³ Boal vai chamar de espectador a plateia que se confunde com os atores em cena, porque para ele o teatro cabe a atores e não-atores. Ele vai tirar o espectador da situação inerte e levá-lo para a ação (BOAL, 2019).

Referências

- BOAL, Augusto. **O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2019.
- CHEKHOV, Michael. **Para o Ator**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DURAND, Gilbert. **As Estruturas Antropológicas do Imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de Teatro**. Campinas: Papiros, 2001.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Disfunções Emocionais e Prática Educativa: Corporeidade e Neurociências**. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido et al(org). **Corporeidade e Educação: Tecendo Sentidos**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2010.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. Petrópolis, Vozes, 2014.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para Sala de Aula: um manual para o professor**. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2017.