

O corpo como memória: entre gestos, gestos docentes e gestos do ator

The body as memory: between gestures, teaching gestures and actor gestures

El cuerpo como memoria: entre gestos, gestos docentes y gestos del actor

Tatiana Linhares dos Santos¹

<https://orcid.org/0009-0000-6503-6723>

Angélica Vier Munhoz²

<https://orcid.org/0000-0002-2644-043X>

¹ Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: tldsantos@universo.univates.br.

² Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: angelicamunhoz@univates.br.

Resumo

Este artigo apresenta um recorte da dissertação de Mestrado em Ensino intitulada “Inventariando memórias de gestos docentes”, desenvolvida entre 2023 e 2025 na Universidade do Vale do Taquari (Univates), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A investigação se desenha a partir das seguintes inquietações: de que modo ensinamos por meio de gestos docentes? Como tornamos o gesto docente uma prática autoral e criadora? Na docência, criamos gestos tais quais o ator cria em sua prática? Fundamentada na perspectiva foucaultiana de arquivo e nos procedimentos arquivísticos delineados por Aquino (2020), buscamos compreender o gesto docente em sua dimensão estética, ética e política. A pesquisa apresenta uma breve aproximação entre o gesto do ator e o gesto docente.

Palavras-chave: Gesto do ator. Gesto docente. Arquivo.

Abstract

This paper presents an excerpt from the master's dissertation in Teaching entitled “Inventing memories of teaching gestures”, developed between 2023 and 2025 at the University of Vale do Taquari (Univates), with support from the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). The research is based on the following questions: how do we teach through teaching gestures? How do we turn the teaching gesture into an authorial and creative practice? Do we create gestures in teaching as an actor does in their practice? Based on the Foucauldian perspective of the archive and the archival procedures outlined by Aquino (2020), we sought to understand the teaching gesture in its aesthetic, ethical, and political dimensions. The research presents a brief approximation between the actor's gesture and the teaching gesture.

Keywords: Actor's gesture. Teaching gesture. Archive.

Resumen

Este artículo presenta una sección de la tesina de Maestría en Enseñanza, titulada Inventorizando memorias de gestos docentes, desarrollada entre 2023 y 2025 en la Universidad de Vale do Taquari (Univates), con apoyo de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



La investigación se basa en las siguientes preguntas ¿Cómo enseñamos a través del gesto docente? ¿Cómo convertimos el gesto docente en una práctica autoral y creativa? Al enseñar, ¿creamos gestos de la misma forma que los actores crean en su práctica? A partir de la perspectiva foucaultiana del archivo y de los procedimientos archivísticos esbozados por Aquino (2020), buscamos comprender el gesto docente en sus dimensiones estética, ética y política. La investigación presenta una breve aproximación entre el gesto del actor y el gesto docente.

Palabras clave: Gesto del actor. Gesto docente. Archivo.

1 Introdução

Este trabalho é o recorte de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari (Univates), no período de 2023 a 2025, que contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). A pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo Espaço Movimento (CEM/CNPq/Univates), o qual existe desde 2013.

A dissertação intitulada “Inventariando memórias de gestos docentes” teve como ponto de partida as seguintes inquietações: de que modo ensinamos por meio de gestos docentes? Como tornamos o gesto docente uma prática autoral e criadora? Na docência, criamos gestos tais quais o ator cria em sua prática? Como procedimento metodológico, buscou-se realizar uma pesquisa arquivística, a partir da noção de arquivo de Michel Foucault (2008), que o define como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”. (Foucault, 2008, p. 147). Para tanto, foram desenvolvidos os três eixos de uma pesquisa em arquivo, tal como delineados por Aquino (2020): a) o eixo ou arquivamento temático, o qual coloca em circulação, a partir de um recorte temporal, os discursos sobre um determinado tema, assim como as transformações ocorridas acerca do mesmo; b) o eixo ou arquivamento teórico, no qual autores e conceitos em torno do tema em questão são mobilizados e colocados em relação com os materiais encontrados no arquivamento temático; c) o eixo ou arquivamento empírico, o qual corresponde ao trabalho do arquivo “como um labor, ou seja, o trabalho propriamente de construção/reconstrução como saldo da manipulação de um conjunto de fontes selecionadas para esse fim” (Aquino, 2020, p. 347). Sendo assim, no eixo temático, buscou-se rastrear nas dissertações e teses da CAPES as noções de gesto, ensino, docência e aula. No eixo teórico, foi realizada uma revisão teórica acerca da noção de gesto e gesto docente, assim como a relação do gesto docente com o gesto do ator de

teatro. Por fim, no eixo empírico, buscou-se construir um inventário de gestos, realizado por meio de encontros com um grupo de professores do 9º ano de uma escola de Lajeado/RS.

Para este artigo, propõe-se apresentar apenas o eixo teórico desenvolvido na investigação, o qual consiste num percurso investigativo sobre o gesto, o gesto docente e o gesto docente na relação com o gesto do ator. Dessa forma, o artigo se desdobra em três seções: a primeira delas se dedica a uma revisão teórica sobre o conceito de gesto e suas implicações no campo da docência; a segunda realiza um olhar genealógico sobre a constituição histórica do gesto docente; e a terceira aproxima esse gesto do trabalho do ator, investigando suas intersecções e singularidades. O que se busca aqui não é apenas descrever os gestos, mas compreender como eles constroem formas de presença e significação por meio de camadas subjetivas, políticas e pedagógicas do ato de ensinar e de atuar.

2 Do gesto ao gesto docente

*Gestos e sentidos,
o tempo guarda memórias,
arquivo de nós.*

Há muitos modos de compreender o gesto. No livro de contos “Os gestos”, de Osman Lins, o protagonista André perdeu a voz e encontra nos gestos a maneira de contato com o mundo. “Eu pensava nos gestos. Em não falar, não escrever. Gesticular, apenas. Eu pensava nos gestos.” (Lins, 1994, p. 14). Etimologicamente, no dicionário Michaelis (2009, online), a palavra “gesto” significa:

sm 1 Movimento do corpo, principalmente das mãos, dos braços, da cabeça e dos olhos, para exprimir ideias ou sentimentos, na declamação e conversação. **2** Forma de se expressar. **3** gesticulação. ETIMOLOGIA *lat gestum* (Michaelis, 2009).

Já para Flusser (2014, p. 16-17), “gesto é o movimento no qual se articula uma liberdade, a fim de se revelar ou de se velar para o outro.” É bem possível que não encontremos uma definição homogênea para o gesto, pois, para defini-lo, é necessário compreender o quanto pode ser intenso, carregado de sentidos, amplo, expressivo. Para Agamben,

[em] 1886, Gilles de La Tourette, *ancien interne des Hospitaux de Paris et de la Salpêtrière*, publicou pela Dalahaye et Lecrosnier os *Études cliniques et physiologiques sur la marche*. Era a primeira vez que um dos gestos humanos mais comuns era analisado com métodos estritamente científicos. Cinquenta e três anos antes, quando a boa consciência burguesa estava ainda intacta, o programa de uma patologia geral da vida social anunciado por Balzac tinha produzido somente cinquenta folhetins, soma de toda forma decepcionante, da *Théorie de la démarche*. Nada revela a distância, não apenas temporal, que separa as duas tentativas quanto a descrição que Gilles de la Tourette faz de um passo humano (Agamben, 2008, p. 9).

Agamben (2008) também destaca a aparência insana do gesto, que muitas vezes é inexplicável e não se encaixa nas normas morais ou nas expectativas de conduta, contribuindo para uma reflexão sobre o gesto como uma forma de expressão que vai além da comunicação verbal e pode ser entendida como um ato simbólico que desafia as convenções sociais e morais.

O gesto, não tendo um fim, não organiza o corpo para uma meta. O gesto não é nem um meio e nem um fim; antes é a exibição de uma pura medialidade, o tornar visível um meio enquanto tal, em sua emancipação de toda finalidade. O exemplo do mímico é, nesse sentido, esclarecedor. O que imita o mímico? Não o gesto do braço com a finalidade de pegar um copo para beber ou com qualquer outro escopo, mas, ao contrário, a mimese perfeita seria a simples repetição desse determinado movimento tal e qual. O mímico imita o movimento, suspendendo, entretanto, sua relação com um fim. Isto é, ele expõe o gesto em sua pura medialidade, e em sua pura comunicabilidade, independente de sua relação efetiva com um fim (Agamben, 2018, p. 2-3).

Segundo Agamben (2008), o gesto não se limita a uma simples execução física, mas envolve uma significação que transcende sua materialidade, pois “o que caracteriza o gesto é que, nele, não se produz, nem se age, mas se assume e suporta. Isto é, o gesto abre a esfera do *ethos* como esfera mais própria do homem” (Agamben, 2008, p. 12).

A partir dessa compreensão do que pode ser o gesto, podemos estender a discussão para pensarmos o gesto docente. Cabe entender que o gesto docente emerge como uma manifestação complexa que transcende a mera transmissão de conhecimento, dada sua natureza multidimensional e sua importância no processo de ensino. Dessa forma, no contexto docente, o gesto se manifesta nas mais diversas formas, desde a postura do professor em sala de aula até

suas escolhas didáticas e atitudes perante os alunos. Cada gesto do professor é carregado de sentidos e potencializa a construção do ambiente de uma aula. Para Larrosa,

[os] gestos remetem, então, às formas como estamos (ou não) [...] afinados, sintonizados ou entoados com o mundo, com a maneira existencialmente primigênia como nos encontramos no mundo e com o mundo (Larrosa, 2019, p. 75).

Sendo assim, o gesto docente é produzido pela sensibilidade do professor ao perceber e acolher as singularidades que permeiam o ambiente de seu exercício. O gesto docente não se restringe ao domínio do conteúdo, mas implica um fazer docente, uma determinada artesanaria que se converte em uma postura empática, capaz de estabelecer relações genuínas com os educandos. Segundo Larrosa,

[...] são os gestos que conduzem, que iluminam, que apontam, que desenharam, que criam e oferecem palavras e imagens ao mundo. Mãos que, além de fabricarem objetos pedagógicos propriamente ditos – como mapas, textos, cronogramas, provas –, ao manipularem tesoura, cola, caneta, papel, tintas, manipulam também o mundo e o transformam em objeto de contemplação e aprendizado. Assim, o gesto do professor, além de ser criativo, na medida em que cria algo a ser apreciado e aprendido, é sobretudo educativo (Larrosa, 2021, p. 143).

É possível afirmar que o gesto docente transcende a mera técnica de ensino, configurando-se como uma prática profundamente ética e relacional. Um dos aspectos essenciais do gesto docente, segundo Galard (2008), é que ele é muito mais do que simples atos ou movimentos físicos; é expressão sutil, carregada de produção de sentidos. Nas palavras de Galard,

[...] há, portanto, um “efeito” do gesto, que não se reduz aos resultados que se esperam de um ato. O gesto se mostra. Ele tem sentido, ao marcar um tempo de pausa no encadeamento dos atos. Há, em qualquer gesto, algo suspenso que dá margem à repercussão simbólica, ao valor de exemplo (Galard, 2008, p. 59).

O professor, ao exercer seu ofício docente, emite signos. Tais signos não são emitidos pela matéria de estudo e nem por uma didática formal de ensino, mas pelo modo como o professor se relaciona com a sua matéria e com a sua didática. São os gestos, as maneiras, como

diz Larrosa (2016), que emanam do corpo do professor que fazem que uma aula aconteça e que os alunos se sintam atraídos, mais ou menos, por determinada matéria de estudo. Um gesto emana signos da mesma forma que uma obra de arte é capaz de os emanar, não é preciso nenhum artificialismo para que isso aconteça. Conforme Galard:

Um gesto, para atingir a plenitude de sentido de que uma verdadeira obra de arte é capaz, de modo nenhum precisa conter implicações infinitas. Pelo contrário, suponhamos que estas sejam pouco numerosas e límpidas para a intuição, imaginemos que uma posição analítica se presume capaz de traduzir logo em algumas palavras esses signos tão abertamente inteligíveis; pelo fracasso inesperado da intenção discursiva se reconhecerá a justeza do gesto (Galard, 2008, p. 54).

Uma vez que os gestos docentes dizem respeito não a uma despersonalização do professor, no sentido de que todos deveriam produzir os mesmos gestos, mas a uma singularização, aquilo que marca sua diferença, seu estilo, sua marca, não parece que o gesto seja algo que possa ser ensinado formalmente. Como afirma Galard (2008, p. 104), “[o] ato se torna gesto quando seu único sentido é mostrar-se, quando se dedica primeiro a se fazer compreender, quando se transforma em linguagem”. Mas como constituímos nossos gestos então? Como aprendemos a produzi-los? Para Flusser, “gesto é o movimento no qual se articula uma liberdade, a fim de se revelar ou de se velar para o outro” (Flusser, 2014, p. 16-17). Esse “movimento de liberdade” associa à docência um modo de existir, as diferentes formas como constituímos a nossa subjetividade docente. Para Larrosa (2021, p. 75), “[os] gestos constituem (ou constituíam) e, simultaneamente, expressam a relação entre um saber-fazer, um saber-viver e um saber-viver-juntos que vai mais além da funcionalidade porque ocorre em formas (em formas-de-fazer e em formas-de-viver) e, portanto, em beleza”.

Nem sempre é assim que nos constituímos professores, contudo. Ao observarmos um professor em aula, podemos perceber que, muitas vezes, seus gestos docentes refletem uma postura codificada diante do seu modo de ensinar, de se colocar diante de seus alunos, de se relacionar com a matéria de estudos, de usar as ferramentas de ensino. São gestos que reproduzem um certo modo de ser professor que, de algum modo, também nos constituíram de tal forma que naturalizamos tais gestos e não percebemos o quanto eles nos despersonalizam e nos padronizam. Lembremos mais uma vez de Flusser ao afirmar que “gestos são movimentos pelos quais se manifesta uma maneira de estar no mundo” (Flusser, 2014. p. 111). Então, quais gestos nos constituem? Quais gestos produzimos enquanto docentes? Ou quais gestos reproduzimos?

Só percebemos os gestos de um professor quando eles se repetem ao longo do tempo, tornando-se sua assinatura, seu modo de existir docente. Na perspectiva de Cordeiro (2019), “cada professor, cada professora, no momento em que prepara e apresenta suas aulas, o faz de um modo singular e, quando colhe êxito, também o faz de maneira autêntica, criativa e estudada” (Cordeiro, 2019, p. 12). Para entender e perceber esses gestos, é necessário, muitas vezes, estar atento e sensível ao outro, pois muitos desses gestos passam despercebidos; entretanto, “ainda que invisíveis, fazem-se invariavelmente presentes no espaço-tempo de uma aula” (Rechia e Cubas, 2019, p. 114). Na visão de Cordeiro (2019, p. 22), a melhor forma de identificar esses gestos é o olhar atento aos registros das falas (memórias) dos alunos, tal como descreve:

Sentíamo-la presente, autêntica, apaixonada. As suas aulas – que eram mais uma espécie de liturgia – produziam em mim um efeito mágico. Eu ficava a contemplá-la, absorvendo o que ela dizia, antropofagicamente haurindo tudo que ela era... *na arte da aula* (Cordeiro, 2019, p. 22).

Assim, os gestos docentes, mesmo que repetidos, não são meramente mecânicos ou automatizados, mas carregam consigo uma carga de significados acumulados ao longo das experiências, como professores e como alunos. Segundo Rechia e Cubas (2019, p. 114), “tais gestos e modos de fazer são comumente formados no percurso através da prática, das lembranças, das inspirações, dos saberes advindos da leitura e da experiência”. São gestos que perpassam tempo e espaço e se constituem em um modo de ser professor. Como diz Galard (2008, p. 20): “Todos os nossos atos são constantemente suscetíveis de se converter em gestos, de simbolizar um modo de ser, um jeito de tratar os outros”. Ao mesmo tempo, o gesto docente é a artesanaria de seu fazer, daquilo que um professor escolheu fazer como ofício, e é nesse sentido que Larrosa (2021) afirma: “O gesto do artesão está tão vinculado ao mundo em que desenvolve o trabalho [...] que seu movimento se confunde com seu caráter” (Larrosa, 2021, p. 143).

3 Um arquivo de gestos docentes

*Há gestos que se perdem no tempo,
como ecos de uma aula que nunca termina.*

Além dos registros históricos dos mais variados recursos, metodologias, literaturas que foram e são utilizadas pelos professores em suas aulas, há também um arquivo de gestos que igualmente foram e são reproduzidos no percurso educacional e que, de um modo clássico, caracterizam um modo identitário de ser professor. Para Flusser, “[...] o gesto é o resultado de movimentos históricos precedentes. Também semanticamente: o gesto tem significado histórico” (Flusser, 2014, p. 64-65). Por uma outra via, o gesto docente pode remeter a uma ordem do sensível ou a um modo de existir docente que ultrapassa os movimentos mecânicos e a disciplina do corpo. Para que possamos compreender essa dimensão sensível do gesto docente, contudo, buscamos primeiro contextualizar a partir de quando começamos a associar os gestos de um professor ao movimento sensório-motor e/ou disciplinador do corpo.

Nas comunidades primitivas pré-históricas, por meio de convivências em grupo, ocorria um ensino informal sobre as coisas práticas da vida coletiva, com o objetivo de sobrevivência e perpetuação cultural. Não havia nenhuma preocupação com um determinado modo de ensino e menos ainda com uma disciplina do corpo. Já na Grécia Antiga socrática, o ensino passa a ser visto de maneira mais formal. A academia platônica e o liceu aristotélico, apesar de suas notáveis diferenças, passaram a sistematizar o uso constante da razão, isto é, a atitude filosófica dentro desses estabelecimentos. Wermann e Machado (2016, p. 11-12) afirmam que “o primeiro traço a aproximá-los, obviamente, foi o incessante processo de produção do conhecimento pelo uso da razão, isto é, a filosofia mesma em sua plenitude, em seu esplendor”. O mestre filósofo era o responsável pela educação dos seus discípulos, em geral cinco, e via de regra ensinava política, artes, aritmética e filosofia. A educação ateniense priorizava duas partes: a física e a intelectual. Assim, ter um corpo forte, resistente e apto para defender a pólis era extremamente importante para os atenienses e os meninos já eram introduzidos na educação do corpo muito cedo.

No livro “A hermenêutica do sujeito”, Foucault (2019) descreve a relação dos gregos com o cuidado de si e conta que, no período socrático, havia uma premissa de que era preciso ser capaz de governar a si mesmo para governar a pólis. Governar a cidade não era para todos, mas destinado apenas aos jovens aristocratas que, por seu *status*, estavam predeterminados a exercer sobre sua cidade e seus concidadãos um certo poder, de modo que o cuidado de si também só dizia respeito a uma pequena parcela da população. Ainda assim, para aqueles que

estavam aptos para o governo da pólis, era necessário exercitar o cuidado de si de tal forma a adquirir a arte (a *teckné*) que o possibilitaria bem governar os outros. Foucault (2019) destaca que essa relação do cuidado de si se dá de maneira diferente entre os helenistas, pois se torna uma prática não somente para aqueles destinados a governar, mas para todos os homens que tiverem tempo, capacidade cultural, econômica e social. Retornando aos socráticos, o teatro, a música e as artes, de modo geral, estavam associados ao conceito de mimese. A arte mimética dizia respeito à reprodução de gestos, falas, ações, por isso estava relacionada à interpretação e à mímica. Podemos assim ver que já havia uma preocupação entre os gregos socráticos com a educação do corpo, seja por meio de uma *teckné* que implicava determinados gestos e práticas de um ofício, seja por meio de uma *mímesis* que ensinava a arte da mímica e da reprodução de gestos.

Já na Idade Média, o encargo de transmissão do saber era quase exclusivamente pertencente aos mosteiros, portanto uma educação voltada para a elite, sob o comando da Igreja. No início do século XII, tem-se a fundação da primeira universidade – a Universidade de Bologna, com o curso de Direito. No final do século XII, foi fundada a Universidade de Paris, a qual criou uma matriz pedagógica. Essa matriz pedagógica jesuítica, depois conhecida como o *modus parisiensis* (Ó, 2019), fundou uma ordem e uma maneira de ensinar que ainda estão presentes hoje: normas pedagógicas, progressões dos estudos, o controle e assiduidade das aulas, a frequência dos exercícios escolares, os exames, as promoções – tudo feito em regime de internato. Os alunos eram submetidos à vigilância e a normas disciplinares. Os professores exigiam a leitura de livros, interpretações fidedignas e ditados. Os alunos eram divididos em classes, cada qual com seu programa previamente fixado, e era preciso atingir determinados níveis de conhecimento para poder ter ingresso numa determinada classe. Mais adiante, foi determinado que tanto os alunos como os professores deveriam viver intramuros, em regime de internato, associando a clausura dos sujeitos com a concentração nos estudos. Havia um controle dos planos de estudos e a disciplina interna estava relacionada à distribuição de bolsas de estudos e à permanência dos professores na Universidade (Ó, 2019). A Universidade era, portanto, um apêndice da catedral local, ao redor do movimento de fraternidades, e só no século XIII começaram a surgir os colégios seculares que ensinavam estudos teológicos, que até então eram destinados somente aos monges.

A instituição escolar tal qual a conhecemos hoje surge no período da Revolução Industrial (a partir de 1750), quando a burguesia estimula uma escola com ensinamentos práticos para

a vida e para os interesses da classe emergente. A constituição da instituição escolar está ligada ao aparecimento e desenvolvimento do capitalismo, uma vez que houve a necessidade de mão de obra para operar as máquinas e para tal manejo era necessário ter, minimamente, uma instrução básica. A classe burguesa percebeu na educação uma forma de disciplinar esses milhares de trabalhadores. Dessa forma, as demandas da industrialização passaram a organizar a estrutura física, curricular e didático-epistemológica da escola a partir do funcionamento fabril. Isso trouxe a perspectiva de um único professor ensinando dezenas de alunos passivos, bem como fez emergir as mesmas características observadas na produção industrial: tarefas lineares, repetitivas, segmentadas e mecânicas, todas objetivando a eficiência. Daí podemos situar a produção de gestos codificados e disciplinares para cumprir protocolos escolares. Com a ascensão da sociedade disciplinar e a disseminação das técnicas de controle social, a escola passou a ser um dos espaços privilegiados para a aplicação dessas práticas disciplinares. Logicamente que, para exercer tarefas disciplinares, era preciso um corpo disciplinado, que repetisse sempre os mesmos gestos.

Michel Foucault, em sua obra “Vigiar e punir”, analisa como o poder disciplinar se manifesta em diversas instituições, incluindo a escola, destacando a importância da disciplina na formação dos indivíduos e na regulação de seus comportamentos. Para Foucault: “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 2009, p. 126). A partir do século XVIII, com o desenvolvimento do panoptismo e a disseminação das técnicas de vigilância e controle, a escola tornou-se um ambiente propício para a aplicação dessas práticas disciplinares, que se efetuam por meio da reprodução de gestos. É importante destacar que, ao pensar um corpo disciplinar, associamos os gestos a um determinado padrão de movimentos do corpo; quanto menos expressividade do corpo, mais obediente será.

O panóptico, conceito desenvolvido por Jeremy Bentham e analisado por Michel Foucault (2009), é uma ferramenta de controle social fundamental na sociedade disciplinar. É o modelo arquitetônico de uma prisão em que os detentos são vigiados por um único observador central, sem que saibam se estão sendo observados ou não. Destaca Foucault: “O olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame” (Foucault, 2009, p. 164). Essa estrutura de vigilância constante e invisível tem o poder de disciplinar os indivíduos, tornando-os dóceis e obedientes. Tal técnica de vigilância cria uma

relação de poder em que os vigiados internalizam a vigilância, passando a regular seus próprios comportamentos de acordo com as normas estabelecidas. Sendo assim, Foucault considera que

[o] Panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (Foucault, 2009, p. 194).

Ao instaurar o panóptico como uma tecnologia de poder na sociedade disciplinar, as instituições e autoridades conseguem exercer um controle mais eficaz sobre os corpos e as mentes dos indivíduos, promovendo a disciplina e a conformidade com as normas sociais, tornando-se um instrumento de produção de saber e de regulação do comportamento humano, contribuindo para a manutenção da ordem social e do poder instituído.

Assim, o gesto disciplinar na escola, embora já estivesse presente no século XII, com a constituição de um *modus operandi* (o *modus parisiensis*), consolida-se com a formação do poder disciplinar na sociedade moderna, o qual, entre outras finalidades, se ocupa em controlar e adestrar os corpos e as mentes dos alunos e professores para atender aos interesses da sociedade disciplinar. A escola se torna, portanto, um espaço onde se exercem as técnicas de disciplina e vigilância, contribuindo para a formação de indivíduos dóceis, conforme as normas sociais estabelecidas. Mas se a exigência de determinados gestos era imposta aos alunos – corpo ereto, imóvel, passivo, mão erguida para falar –, essa exigência também se dava no corpo do professor. O corpo do professor também deveria ser contido, não poderia mostrar sentimentos, deveria ter uma postura rígida para manter o domínio e o controle dos estudantes. Assim, vários gestos foram constituindo a docência e pervivem ainda de forma anacrônica: o tom de voz firme, o corpo aprumado, a expressão severa do rosto, “sem mostrar os dentes”.

Aquino (1999, p. 169), ao relatar sua experiência escolar, descreve: “Seriiedade, dedicação e respeito. Imagens das professoras do meu tempo. Elas sempre tinham razão [...]. Dava tanto medo que o jeito era agradar, estudando mais, levando maçã, flor...”. Essa era a imagem formada dos e pelos professores. Contratos, regras, leis que, quando quebrados por uma das partes, submetiam o infrator a sanções. Nesse caso, a parte era o estudante e as sanções diziam respeito a ficar sem recreio, sem Educação Física, a ser encaminhado para direção e

possivelmente a assinar o “livro preto”, ter os pais chamados na escola. Tem-se aí o controle e disciplina formados pelo medo: por parte do aluno, das sanções, e por parte do professor, de não saber atuar em um cenário no qual ele não “mantivesse o controle”. Nessa perspectiva, a aula tornou-se um conjunto de gestos voltados para a disciplina e o controle social, e estes estavam relacionados, em geral, a gestos físicos; não é à toa que a preocupação com a indisciplina ainda é um assunto recorrente no ambiente escolar. Santos e Rosso (2012), ao entrevistarem professores sobre a questão da disciplina escolar, percebem que eles afirmam utilizar a coerção quando não há cooperação com relação às regras estabelecidas no espaço-tempo da aula, mesmo que, segundo eles, isso amplie a desobediência por parte dos discentes.

Sabemos que o professor, por vezes, ainda volta sua prática docente para a reprodução de comportamentos, utilizando-se da força de seu gesto e do poder concedido pelo caráter disciplinador de seu ofício, de modo que aquilo que está ensinando aos seus estudantes é a manutenção de um modelo fabril disciplinador. A partir daí, algumas problematizações poderiam ser feitas: o gesto de coerção por parte dos professores, diante da indisciplina escolar, poderia ser fruto da memória dos signos vividos desde o início de suas formações, quando ocupavam os bancos escolares e a prática coercitiva era referenciada pelos códigos sociais do período? Por outra via, se esses códigos não fazem mais sentido, haveria um arquivo de memórias que ainda associa os gestos do professor a gestos coercitivos? Ou estaríamos diante de uma crise geracional, causada pelo (não) reconhecimento dos signos produzidos por gestos docentes, tão emblemáticos de uma época? Segundo Munhoz e Aquino,

[...] repetimos gestos codificados através dos séculos, e os repetimos tantas vezes que a autoria desaparece no pó da história, por vezes não deixando qualquer vestígio. Tais gestos são capturados por modos convencionais do fazer docente, correspondendo a certa legibilidade identitária ou mesmo a dada funcionalidade da profissão (Munhoz e Aquino, 2020, p. 51).

O corpo do professor é produzido por sua história, suas práticas, os trânsitos entre tempos e espaços sociais que circularam em meio a uma cultura escolar que se constitui ao longo dos séculos. A distância temporal e as transformações tecnológicas, políticas e comportamentais entre o século XII e o século XXI, porém, assim como a inevitável reflexão de nosso tempo, não haveriam de ter modificado os modos de existir docente? Será que, apesar de todas essas mudanças, teriam os gestos docentes permanecido imutáveis? Se analisamos que

o gesto docente foi por muito tempo produtor e reproduzidor de discursos e práticas disciplinares, como podemos pensá-lo de forma reversa, como questionador do poder disciplinar?

Para Foucault, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (Foucault, 2009, p. 132). Talvez possamos pensar que os gestos docentes produziram um arquivo de determinada época e denotam, de alguma forma, um certo jeito do professor colocar e usar o seu corpo na aula, assim como produziram determinadas maneiras de regular o corpo gestual dos estudantes. Lembrando que, para Aquino e Val (2018, p. 45), o arquivo, a partir de Foucault, é “o conjunto de disposições que regem, em dada época e para determinada sociedade, os limites do dizível e, por extensão, os contornos cambiantes da memória coletiva, instaurando um movimento de apropriação e reativação incessantes de determinados enunciados.” Dessa forma, o fazer docente é, muitas vezes, uma repetição de gestos propriamente aceitos dentro do contexto escolar. Como afirmam Munhoz e Aquino (2020, p. 42): “Arquivamos a memória dos gestos, tornando nosso próprio corpo um arquivo.” Compreender o quanto padronizamos e repetimos gestos, portanto, poderá nos ajudar a perceber a despersonalização do professor e do seu lugar no espaço-tempo da sala de aula; daí o propósito de interrogar o arquivo com vistas a ver o que dele ainda ressoa no presente.

4 Entre o gesto do ator e o gesto docente

*O gesto nasce no intervalo do que não foi dito,
um quase-movimento,
uma palavra que tropeça antes de existir.
Ele mora no instante em que o olhar pousa,
mas não invade.
Como quem espera que o outro
se complete em si mesmo.*

O corpo é o nosso contato com o mundo e com tudo que nele existe; um corpo de sentidos, de sentir, de existir. Para Larrosa (2021), “modo que se faz visível através de formas particulares e gestos precisos. Desses que moldam o corpo ao ofício” (2021, p. 12-13). Se é através do corpo que existimos, portanto, é também através dele que nos expressamos, nos

relacionamos com o mundo e construímos nossa singularidade. O corpo é o nosso instrumento de interação com a realidade, através do qual experimentamos sensações, sentimentos e emoções.

Sendo o corpo nosso contato com o mundo e o gesto nossa forma sensível de presença, para o professor o gesto docente é sua forma de existir em sala de aula, de se relacionar com o aluno, de mostrar a sua escolha de estar ali como docente. Como Larrosa descreve:

Todos nós que já frequentamos escolas temos guardada na mente uma imagem que associamos à palavra “professor”. Essa imagem pode misturar nossa memória de infância com a lembrança de uma professora do Ensino Médio que admiramos, ou mesmo com um personagem de filme preferido. O fato é que preenchemos a palavra de um sentido que atribuímos a ela e, na maioria das vezes, à profissão docente como um todo, e é difícil não mobilizar essa imagem mental quando pensamos a figura do professor (Larrosa, 2021, p. 125).

De outro modo, o gesto é a maneira como nos relacionamos com a matéria de nossa aula, como a estudamos, pesquisamos, criamos, como a colocamos diante de nossos alunos, e esse gesto docente deve ser um convite ao estudante, como cita Larrosa: “O que o professor faz é admirar o mundo e convidar a admirá-lo. O que o aluno oferece a seu professor é a possibilidade de voltar a olhar esse mundo por seus olhos” (Larrosa, 2021, p. 313). No livro “Esperando não se sabe o quê”, Jorge Larrosa cita Elias Canetti, que descreve a sua experiência de aluno:

Tudo o que aprendia de viva-voz pela boca dos professores conservava o semblante de quem o dizia e assim ficava fixado para sempre na minha memória. Mas, ainda que de certos professores não aprendesse nada, me impressionavam, apesar de si mesmos, por sua aparência peculiar, seus movimentos, sua maneira de falar, e especialmente por suas simpatias ou antipatias em relação a nós, segundo cada um se sentia. Havia todos os graus de calor e afeto, e eu não me lembro de um professor que não tentasse ser justo. Mas não era a todos igualmente fácil serem justos, esconder suas preferências. A isso se somava a variedade de recursos internos – a paciência, a sensibilidade, a expectativa (Larrosa, 2019, p. 57 *apud* Blumenberg, 2000).

Podemos considerar que, em determinados momentos da prática docente, o espaço da sala de aula aproxima-se simbolicamente do espaço cênico, à medida que se constitui como um lugar de presença, escuta e interação. Nessa perspectiva, o professor, embora não seja um ator em sentido estrito, mobiliza gestualidades, vozes e afetos de maneira performativa, criando um

ambiente relacional que remete à cena teatral. Essa aproximação possibilita pensar a aula como um acontecimento vivo, em que a chamada “quarta parede” – termo que foi experimentado e sistematizado com o teatro contemporâneo – pode ser simbolicamente rompida, instaurando uma dinâmica de troca sensível entre quem ensina e quem aprende. Explica Pavis (2008):

[...] o teatro contemporâneo quebra deliberadamente a ilusão, “reteatraliza” a cena, ou força a participação do público. Uma postura dialética parece ser mais apropriada: existe separação entre palco e plateia e isso pode sofrer várias transformações, e ora eles estão apartados, ora juntos, sem que uma coisa elimine a outra, e o teatro vai vivendo dessa constante denegação (Pavis, 2008, p. 316).

A partir de agora, proponho pensar a relação do gesto docente do professor com o gesto do ator. Se o gesto docente em uma aula, como já mencionamos, vai muito além daquilo que definimos como o conteúdo a ser ensinado e aquilo que o diferencia não é o conteúdo que vai ensinar, nem seu método de trabalho, mas suas “marcas”, o modo como se relaciona com as matérias de estudos e com os estudantes, então tal gesto é de uma natureza diferente daquela que constitui o professor em sua formação acadêmica, a partir dos saberes pedagógicos. Nessa medida, poderíamos pensar que a gestualidade de um professor diz mais respeito àquilo que se impõe como um estilo, tais como o tom de voz, seu gestual, seus “trejeitos”, a maneira como entra e sai de sala de aula, escreve no quadro, olha para os alunos. Segundo Larrosa (2021),

[as] mãos do professor são então mãos que iluminam, que trazem à presença, que apresentam e representam; também são mãos que mostram, que indicam, que assinalam, que chamam ou atraem a atenção, que ensinam, que fazem sinais para o que aparece e merece o esforço de ser olhado. Em relação às imagens que apresenta, o professor é um representante (não faz o mundo ou as imagens do mundo, mas as faz presentes, as apresenta e as representa) (Larrosa, 2021, p. 94).

Essas gestualidades também estão presentes na prática do ator. No monólogo das mãos¹, o ator Giuseppe Ghiaroni (2011) assim as descreve:

¹ O poema “Para que servem as mãos”, de Giuseppe Ghiaroni (2011), do qual apenas um fragmento foi inserido neste artigo, é parte de uma escrita mais extensa que se debruça sobre a expressividade das mãos. A decisão de incluir apenas parte do poema no texto principal se deu para manter a fluidez da argumentação, sem, contudo, perder a potência dessa imagem poética, que ressoa em todo o artigo como um vestígio do que não pode ser completamente dito, mas que se faz presente no corpo que ensina. O poema completo pode ser encontrado em <https://mopesco.odonto.ufg.br/n/23776-monologo-das-maos>.

[...] as mãos servem para pedir, prometer, chamar, conceder, suplicar, exigir, acariciar, recusar, interrogar, admirar, confessar, calcular, comandar, injuriar, incitar, teimar, encorajar, acusar, condenar, absolver, perdoar, desprezar, desafiar, aplaudir, reger, benzer, humilhar, reconciliar, exaltar, construir, trabalhar, escrever...[...] (Ghiaroni, 2011).

Das mãos se originam boa parte de nossos gestos, que variam em seus sentidos, a depender da cultura, do espaço, do grupo no qual estamos imersos. As mãos são uma extensão da nossa voz, dão forma ao nosso vocabulário, ilustram aquilo que as palavras muitas vezes não conseguem dizer de maneira clara. Para a cultura latina, o gesto manual muitas vezes se sobressai ao discurso, espalha-se como se as mãos pudessem ter o seu próprio léxico. Flusser diz:

Nossas mãos são incansáveis. Devemos fazer um esforço para mantê-las paradas. São animais com cinco antenas constantemente ávidos do mundo [...]. Não há fenômeno sobre a Terra comparável em avidez com as mãos e são elas órgãos de percepção, de comunicação, de defesa e de ataque em movimento constante (Flusser, 2014, p. 82-83).

No processo de formação do ator, é comum a realização de práticas corporais e vocais voltadas ao aprimoramento da presença cênica. Respiração, alongamento, dicção, projeção vocal, foco do olhar, expressão facial, domínio dos gestos e ocupação do espaço são aspectos fundamentais do trabalho de cena, cujo aperfeiçoamento se dá por meio de técnicas específicas que buscam potencializar a expressividade e a escuta do corpo em ação. Essas práticas, embora sistematizadas em contextos profissionais de formação artística, revelam algo mais profundo: uma pedagogia sensível das mãos, capaz de conduzir o olhar da plateia. Quando um gesto surge em sua inteireza, é como se o corpo ensinasse algo sem dizer qualquer palavra – e talvez seja aí que a arte do ator encontra sua potência memorável. Nesse gesto que emerge do corpo, pode-se entrever uma forma de aprendizagem que é também estética e sensível.

A importância das mãos na prática teatral vai além de sua função instrumental na execução de tarefas específicas; já no contexto das atividades laborais, as mãos desempenham um papel central. Como Larrosa (2021) observa, as mãos não devem ser compreendidas apenas

como ferramentas de produção, mas sim como elementos que destacam e apresentam as atividades desempenhadas, como a padaria, a sapataria, a medicina ou a carpintaria. Elas não apenas “fazem coisas”, mas também chamam a atenção para as práticas associadas a esses ofícios, organizando o espaço para a contemplação, a discussão, a prática ou o estudo das respectivas atividades. As mãos do ator, as mãos do professor, assim como as mãos dos artesãos, são material de labuta.

Para Deleuze e Guattari (1992, p. 220), “[...] não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o”. Muito daquilo que ensinamos, na realidade, é uma visão de mundo que está entre o espectador e o mundo. O estudante, portanto, não aprende somente aquilo que o professor ensina, mas o modo como ensina, seu mundo, seus valores, sua ética. Isso porque os gestos docentes em uma aula não estão imunes aos valores que se impõem a eles; são frutos de um determinado recorte de tempo e espaço, de um certo perspectivismo em relação a determinada maneira de estar no mundo.

Mas como pensar em uma possível relação entre professor e ator, entre gesto docente e gesto cênico? Talvez possamos pensar que a preparação do professor para a aula e do ator para encenar uma aula/cena frequentemente compartilham similaridades intrínsecas, que remetem não apenas a alguns procedimentos e técnicas específicas, mas também a uma profunda imersão na arte de existir. Para Larrosa,

[...] e talvez isso nos faz ser o que somos não seja algo que se descobre, mas algo que se inventa, embora, é claro, também seja necessário aprendê-lo. O problema, finalmente, de como se chega a ser o que se é, e que é o que faz com que sejamos professores, mas sabendo que poderíamos ser também qualquer outra coisa, e ao mesmo tempo sendo, ou tentando ser, professores de verdade, embora, de vez em quando, uma voz nos lembre de que somos uns farsantes (Larrosa, 2019, p. 391).

Deleuze, em entrevista concedida à Claire Parnet (1995), na letra P de professor, vai afirmar que uma aula precisa ser ensaiada. Será que podemos pensar o professor como um ator, que ensaia sua aula tal como um ator ensaia sua cena? Certamente não se trata de um teatro representativo; aliás Deleuze (1995) afirmava não gostar de teatro, com exceção do teatro italiano de Carmelo Bene. Para Deleuze (2010, p. 13), o teatro de Carmelo Bene, diferente do teatro representacional, “opera amputando, subtraindo alguma coisa”, e o que é amputado, subtraído em cena são os elementos do poder. Nesse sentido, comenta Deleuze (2010, p. 13), em relação ainda ao teatro de Bene, “não é a matéria teatral que ele modifica; é também a forma

do teatro, que cessa de ser representação, constituindo-se como um teatro da não representação”.

Tanto no processo de formação do ator quanto na formação do professor, parece ser necessário vivenciar um processo de experimentação constante. E é esse processo de experimentação que torna o ator ou professor autor de seus próprios atos, senhor de seus próprios gestos. Para Larrosa, aquilo que torna o professor um farsante, pois fala em seu próprio nome, a partir da “sua verdade”.

Não se trata de equiparar o ofício do ator com o ofício do professor, mas reconhecer que em ambos há necessidade da presença, da atenção ao outro e da construção de uma relação significativa com o público – seja ele composto por espectadores ou por estudantes. Assim como o ator, que se prepara para habitar uma cena com verdade, o professor é convocado a assumir sua presença de modo íntegro, performativo e ético. Nesse sentido, a analogia entre o palco e a sala de aula não visa à fusão dos papéis, mas à compreensão de que gestos criadores sustentam a prática docente como a arte do encontro, da escuta e da presença. Conforme Vavaki (2022),

Assim, a artesanaria estaria vinculada à capacidade do artista de inventar estratégias – ou seja, colocar-se em condições, exercícios, ambientes, relações – tanto variadas quanto singulares para investigar e alargar a experiência sempre em devir do si-mesmo (Varvaki, 2022, p. 20).

A preparação do professor e do ator, portanto, transcende a mera aquisição de conhecimento e habilidades técnicas, envolvendo um profundo conhecimento sobre seus modos de existir e se colocar autenticamente no mundo. Ao reconhecer a dualidade entre autenticidade e representação, tanto o professor quanto o ator podem aprimorar sua prática e a relação com a sua arte, seja a de atuar como ator, seja como professor. Para Copeau,

Aí repousa o mistério: que um ser humano possa se pensar e se tratar como matéria de sua arte, agir sobre si mesmo como sobre um instrumento com o qual deve identificar-se sem deixar de se diferenciar dele, atuar e ser ao mesmo tempo aquilo que atua, homem natural e marionete (Copeau, 2013, p.162).

Também para Helena Varvaki (2022), a ideia do ator como artesão de si mesmo, nomeado ao seu livro, diz respeito à dedicação à arte e à disposição para assumir os riscos da criação. Varvaki escreve que, “[...] articulados com os pressupostos da pedagogia autoral, tal como um mantra, muito precocemente aprendido, atores e professores repetem que o ator deve dedicar-se ao seu instrumento de trabalho” (Varvaki, 2022, p. 50).

É possível também pensar que, no processo criador, tanto para o ator quanto para o professor, é fundamental cultivar uma postura de curiosidade e perseverança. Ao estarmos abertos para explorar novos caminhos na atuação e na busca de nos reinventarmos, somos capazes de enfrentar as inevitáveis frustrações que surgem ao confrontarmos nossas próprias resistências e desafios. Na “artesanaria”, é preciso compreender um processo de formação continuada e sensível. Conforme expresso por Varvaki,

[...] se, como atores, estivermos atentos aos nossos processos de criação, curiosos para trilhar novos caminhos na atuação, se tivermos a capacidade de tolerar a frustração decorrente do contato com nossas resistências e impasses, trabalhar com/a partir deles, poderemos usar a imaginação/sensibilidade/inteligência e criar o que chamarei de artesanias. Defino artesanias como procedimentos, exercícios e jogos com vistas a lidar/atravessar/deixar-se transformar pelas resistências e dificuldades encontradas na criação de um papel ou nos processos de formação continuada. Pensando as artesanias como parte desse processo de trabalho sobre si a longo prazo (Varvaki, 2022, p. 78-79).

Entregar-se à artesanaria, prática enraizada nas habilidades das mãos e na criação humana, é acolher a possibilidade de transcender fronteiras culturais e temporais. Há de se reconhecer o caráter artesanal do ensino, enfatizando a importância do pensar e da experimentação. Ao explorar a imagem da artesanaria, é importante destacar a complexidade e a singularidade do trabalho do professor, o que implica na criação de suas gestualidades.

É nesse sentido que os gestos que compõem a artesanaria do ator também compõem a artesanaria do professor. É por meio dos gestos que o ator cria e se recria, ainda que esses gestos sejam da ordem do invisível. Os gestos fazem que o ator se desloque de si mesmo, enquanto se faz presente em cada movimento, em cada olhar, palavra, intenção. Descreve Copeau:

Se o ator é um artista, ele é, de todos os artistas, aquele que mais sacrifica da sua pessoa para o ministério que exerce. Ele não pode doar nada se não doar a si mesmo, não em efígie, mas de corpo e alma, e sem intermediário. Ao mesmo tempo sujeito e

objeto, causa e fim, matéria e instrumento, sua criação é ele mesmo (Copeau, 2013, p. 162).

Por fim, podemos dizer que os gestos são a manifestação de existência no mundo, tal como escreve Flusser (2014, p. 36): “A existência se manifesta por gestos. O homem está no mundo na forma dos seus gestos”. Talvez o que aproxima o ofício do professor e o ofício do ator seja mesmo seus gestos.

5 Considerações finais

A breve escrita deste estudo buscou evidenciar como os gestos se constituem como uma expressão singular do fazer docente e da atuação cênica, entrelaçando corpo, linguagem e subjetividade. A partir das mãos, que se revelam como extensão da voz e do pensamento, exploramos a maneira como os gestos não apenas comunicam, mas também instauram relações, produzem sentidos e constroem a presença tanto no palco quanto na sala de aula. A reflexão sobre a artesanaria do ator e do professor levou a compreender que ambos são artífices de seus próprios gestos, engajados em um processo contínuo de experimentação, (re)invenção e transformação. O ator, assim como o professor, tem seu próprio corpo como instrumento sensível e expressivo, tornando-se autor de sua presença.

Dessa forma, podemos concluir que o gesto docente se constitui em um modo de existir no mundo, de estabelecer encontros e de produzir subjetividades. Assim como o ator, que se recria a si mesmo a cada novo papel, o professor se refaz a cada aula, reinventando-se nas relações. A existência se manifesta por gestos; então, ensinar e atuar são modos de estar no mundo, de afirmar uma presença e de dar forma ao invisível. Os gestos são os traços deixados no tempo, marcas sensíveis daquilo que, por meio do corpo, se torna experiência compartilhada.

Referências

AGAMBEN, G. Notas sobre o Gesto. *In: Artefilosofia*, Ouro Preto, n. 4, p. 9-14, jan. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/raf/article/view/731/687>. Acesso em: 14 mar. 2024.

AQUINO, J. G. **Foucault, arquivo, educação: dez pesquisas**. Universidade de São Paulo. 2020.

AQUINO, J. G. *et al.* **Autonomia e Autoridade na Escola**. São Paulo: Sumus, 1999.

AQUINO, J. G.; VAL, G. do. Uma ideia de arquivo: contributos para a pesquisa educacional. **Pedagogia y Saberes**, v. 49, p. 41-53, 2018.

COPEAU, J. **Apelos**. São Paulo, Perspectiva, 2013.

CORDEIRO, D. S. **Arte da aula**. /Organização Denilson Soares Cordeiro; Joaci Pereira Furtado, São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

DELEUZE, G. Um manifesto de menos. *In*: DELEUZE, G. **Sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munoz. São Paulo, SP: Editora 34, 1992.

FLUSSER, V. **Gestos**. 1. ed. São Paulo, Annablume, 2014.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Márcio Alves da Fonseca e Selma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 2009.

GALARD, J. **A Beleza do Gesto: Uma estética das Condutas**. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. 1. ed., reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GHIARONI, G. **Monólogo das mãos**. Disponível em: <https://mopesco.odonto.ufg.br/n/23776-monologo-das-maos>. Acesso em: 30 mar. 2024.

LARROSA, J. **Elogio do professor**. 1. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LINS, O. **Os gestos**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1994.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em: michaelis.uol.com.br/modernoportugues/busca/portugues-brasileiro/gesto. Acesso em: 16 mar. 2025.

MUNHOZ, A. V.; AQUINO, J. G. Entre o corpo e o arquivo: aproximações à ideia de gesto docente. **Revista Educação e cultura contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 40-58, 2020.

Ó, J. R. de. **Fazer a mão**: por uma escrita inventiva na universidade. Lisboa: Edições Saguão, 2019.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Tradução para a língua portuguesa sob direção de J. Ginzburg C Maria Lúcia Pereira. 3. ed. São Paulo: Perspectiva. 2008.

RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. Una skholé para profesores: el estudio como dimensión constitutiva del oficio de profesor. **Teoría de la Educación**, v. 31, p. 109-130, 2019. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teri.20862/20779>. Acesso em: 3 mar. 2024.

SANTOS, E. R. dos; ROSSO, A. J. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. **Psicologia da Educação**, n. 34, p. 127-157, 2012.

VARVAKI, H. **Ator**: um artesão de si mesmo. São Paulo: Cândido, 2022.

WERMANN, J. A.; MACHADO, F. F. Uma aproximação entre a academia de Platão, o Liceu de Aristóteles e as Universidades. **Theoria** - Revista Eletrônica de Filosofia, v. 3, p. 1-17, 2016. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao19/01012016RT.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2024.

Enviado em: 19/03/2025

Revisado em: 20/05/2025

Aprovado em: 23/05/2025