



CADERNOS DO  
**GIPE  
CIT**

ANO 28  
N. 53  
2024.2

ISSN ELETRÔNICO  
2675-1917



# **PEDAGOGIAS DAS ARTES CÊNICAS -** Dimensões poéticas, políticas e espetaculares **CULTURAS DA INFÂNCIA**

ORG. ANA CLÁUDIA CAVALCANTE  
ANTÔNIA PEREIRA BEZERRA  
CRISTIANE SANTOS BARRETO



CADERNOS DO  
**GIPE  
CIT**

ISSN ELETRÔNICO  
2675-1917

SALVADOR

ANO 28

N 53

P. 1-204

2024.2

# **PEDAGOGIAS DAS ARTES CÊNICAS –** Dimensões poéticas, políticas e espetaculares **CULTURAS DA INFÂNCIA**

## **AUTORES**

Diego de Medeiros Pereira; Eduardo Augusto Vieira Walger; Isabeli do Carmo Alves; José Carlos Ferreira Rêgo (Pinduka); Junior Ken Iti Obata; Luisa Duprat (Maria Tuti Luisão); Meire Aparecida Lóde Nunes; Ohanna Simioni Picolo Pereira; Robson Rosseto; Taís Ferreira; Thaís Regina Ravazi de Souza; Verônica Chielle Becker; Vicente Concílio; Yohana Miranda Silva; Yoshabel Macedo Batscha.

## **ORGANIZAÇÃO**

Ana Cláudia Cavalcante; Antônia Pereira Bezerra; Cristiane Santos Barreto.

## **COORDENAÇÃO EDITORIAL**

Ana Cláudia Cavalcante

## **COMISSÃO CIENTÍFICA – EDIÇÃO 53**

Alda Fátima de Souza; Alexandra Gouvea Dumas; Amanda Aguiar Ayres; Ana Cláudia Silva Cavalcante; Antônia Pereira Bezerra; Aroldo Santos Fernandes Júnior; Carla Meira Pires de Carvalho; Carminda Mendes André; Carolina Vieira Silva; Célida Salume Mendonça; Cilene Nascimento

Canda; Cristiane Santos Barreto; Débora Cristina Paes Landim de Almeida Rodrigues; Eliene Benício Amancio Costa; Emerson de Paula; Evani Tavares Lima; Gessé Almeida Araújo; Helen Sarapeck; Henrique Bezerra de Souza; Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque; Jacyan Castilho de Oliveira; Jones Oliveira Mota; Jorge das Graças Veloso; Karina Ribeiro Yamamoto; Lenira Peral Rengel; Licko Turle; Lucas de Almeida Pinheiro; Luciana Reis Comin; Luiz Eduardo Rodrigues Gasperin; Marcos dos Santos Santos; Neila Cristina Baldi; Osvanilton de Jesus Conceição; Paulo Henrique Alcântara; Renata Patrícia da Silva; Robson Carlos Haderchpek; Rodrigo Moraes Leite; Sidmar Silveira Gomes; Sílvio Roberto Silva Carvalho; Simone Requião; Suzana Schmidt Viganó; Taína Assis Soares; Uendel de Oliveira Silva; Veronica Daniela Navarro; Vicente Concílio.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)**

**REITOR**

Paulo César Miguez de Oliveira

**VICE-REITOR**

Penildon Silva Filho

**PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

Ronaldo Lopes Oliveira

**DIRETOR DA ESCOLA DE TEATRO**

Luiz Cláudio Cajaíba Soares

**COORDENAÇÃO DO PPGAC**

Leonardo José Sebiane Serrano

**VICE-COORDENAÇÃO DO PPGAC**

George Mascarenhas

**CONSELHO EDITORIAL**

André Carreira (UDESC); Angela de Castro Reis (UNIRIO); Antônia Pereira Bezerra (UFBA); Beti Rabetti (UNIRIO); Christine Douxami (Univ. Franche Comté); Ciane Fernandes (UFBA); Daniel Marques (UFBA); Denise Coutinho (UFBA); Eliana Rodrigues Silva (UFBA); Fernando Mencarelli (UFMG); Gilberto Icle (UFRGS); Olinda Margareth Charone (UFPA); Sérgio Farias (UFOBA); Wladilene Lima (UFPA).

**REVISÃO**

Alex Simões

**PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO**

Nando Cordeiro

**FOTO DA CAPA**

Da obra de Sonia Rangel



PPGAC/UFBA/Escola de Teatro  
Avenida Araújo Pinho, 292 – Campus do Canela.  
CEP: 40110-150. Salvador-BA/ BRASIL  
Telefone: 55 71 3283-7858. E-mail: ppgac@ufba.br  
(<http://www.ppgac.tea.ufba.br>)

**Cadernos do GIPE-CIT** é um periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia – UFBA, lançado pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade, em 1994. Este grupo de pesquisa deu origem ao Programa, em 1997, e à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE, em 1998. Os Cadernos propõem-se a divulgar resultados parciais de seus pesquisadores efetivos e associados, professores, doutorandos, mestrandos e artistas. A iniciativa vem contando com o apoio do CNPq (1997/1999), da FAPEX e da UNEB (1999/2000) e do PROAP-CAPES/ MEC (a partir de 2004). Edições do **Cadernos do GIPE-CIT** podem ser encontradas em bibliotecas especializadas, bem como no PORTAL DE PERIÓDICOS DA UFBA (<https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit>).

© 2024, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA. Qualquer parte desta revista poderá ser reproduzida, desde que citada a fonte. Os conceitos emitidos em textos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores. **Cadernos do GIPE-CIT** conta com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/ MEC – Brasil.

Ficha Catalográfica por Biblioteca Nélon de Araújo – TEATRO/UFBA

Cadernos do GIPE-CIT: Grupo interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – N. 53, 2024.2. Salvador (BA): UFBA/ PPGAC.

204p.;

Periodicidade semestral

ISSN eletrônico 2675-1917

1. Teatro. 2. Dança. 3. Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas.

|                                                                               |           |                                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>EDITORIAL</b>                                                              | <b>4</b>  | <b>CURADORIA DO ESPAÇO EM CONTEXTO</b>                                            |            |
| Ana Cláudia Cavalcante, Antônia Pereira Bezerra,<br>Cristiane Santos Barreto  |           | <b>DRAMÁTICO: práticas pedagógicas na</b>                                         |            |
|                                                                               |           | <b>Educação Infantil</b>                                                          | <b>100</b> |
|                                                                               |           | Junior Ken Iti Obata, Robson Rosseto                                              |            |
| <b>PREFÁCIO I BRINCAR É PRECISO</b>                                           | <b>10</b> |                                                                                   |            |
| Sonia Rangel                                                                  |           | <b>ARTE (DRAG) EDUCAÇÃO: brincadeiras de</b>                                      |            |
|                                                                               |           | <b>desmontar e remontar corpos em formação de</b>                                 |            |
| <b>PREFÁCIO II BRINCANDO E CANTANDO NA</b>                                    |           | <b>imaginários indisciplinados</b>                                                | <b>127</b> |
| <b>ENCANTARIA DAS INFÂNCIAS</b>                                               | <b>15</b> | Luisa Duprat (Maria Tuti Luisão)                                                  |            |
| Graça Veloso                                                                  |           |                                                                                   |            |
| <b>PREFÁCIO III CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ARTES</b>                              |           | <b>DANÇA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO</b>                                            |            |
| <b>CÊNICAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES</b>                                   | <b>20</b> | <b>BÁSICA: autoconhecimento, sensibilização</b>                                   |            |
| Deolindo Checcucci Neto, Ana Cláudia Cavalcante                               |           | <b>artística e desenvolvimento do senso crítico</b>                               | <b>143</b> |
|                                                                               |           | Yohana Miranda Silva, Thais Regina Ravazi de Souza,<br>Meire Aparecida Lóde Nunes |            |
| <b>PRÁTICAS TEATRAIS COM E PARA CRIANÇAS:</b>                                 |           |                                                                                   |            |
| <b>o que as pesquisas revelam e como influenciam?</b>                         | <b>29</b> | <b>EXPERIMENTOS DO DIZER: um diálogo entre</b>                                    |            |
| Diego de Medeiros Pereira, Isabeli do Carmo Alves,<br>Yoshabel Macedo Batscha |           | <b>Brecht e Boal</b>                                                              | <b>163</b> |
|                                                                               |           | Eduardo Augusto Vieira Walger, Vicente Concilio                                   |            |
| <b>GRÃOS DA VOZ: Culturas da Infância e Oralidade</b>                         |           |                                                                                   |            |
| <b>Performativa</b>                                                           | <b>48</b> | <b>DAR-LHES A PALAVRA: performance de alunos-</b>                                 |            |
| José Carlos Ferreira Rêgo (Pinduka)                                           |           | <b>espectadores em processo de Mediação Teatral</b>                               | <b>185</b> |
|                                                                               |           | Ohanna Simioni Picolo Pereira                                                     |            |
| <b>HANNA NA ESCOLA: processo colaborativo</b>                                 |           |                                                                                   |            |
| <b>entre criação cênica e aulas de teatro e dança na</b>                      |           |                                                                                   |            |
| <b>Educação Infantil</b>                                                      | <b>81</b> |                                                                                   |            |
| Verônica Chielle Becker, Taís Ferreira                                        |           |                                                                                   |            |

ANA CLÁUDIA CAVALCANTE,  
ANTÔNIA PEREIRA BEZERRA,  
CRISTIANE SANTOS BARRETO

Quando as crianças brincam  
E eu as oiço brincar,  
Qualquer coisa em minha alma  
Começa a se alegrar.

E toda aquela infância  
Que não tive me vem,  
Numa onda de alegria  
Que não foi de ninguém.

Se quem fui é enigma,  
E quem serei visão,  
Quem sou ao menos sinta  
Isto no coração.

*Quando as crianças brincam.* Fernando Pessoa



### **Com o contentamento das crianças,** anuncia-

mos a publicação dos trabalhos que compõem a segunda parte do dossiê **PEDAGOGIAS DAS ARTES CÊNICAS – Dimensões Poéticas, Políticas e Espetaculares**. A edição número 53 do Cadernos do GIPE-CIT reúne seis trabalhos relacionados à disseminação de princípios, informações e conhecimentos relativos às **Culturas da Infância** e, além disso, compartilhamos aqui dois artigos que relatam experiências pedagógicas com o teatro, envolvendo grupos de adolescentes.

Dessa forma, consideramos que o dossiê temático proposto, subdividido nas edições 52 e 53 do periódico, agregando ao todo 23 trabalhos, proporcionou à rede de pesquisadores, artistas e professores relacionada às questões pertinentes à temática destacada pela chamada pública uma variedade de abordagens que contribuem com atualizações e reavaliações necessárias sobre relações entre Educação, Arte e Cultura, abrangendo especificamente linguagens/modalidades artísticas que compõem as Artes Cênicas, tais como o Teatro, a Dança, a Performance, além de expressões espetaculares da Cultura Popular e seus processos formativos e criativos em espaços instituídos, espaços não formais e informais de ensino. Dessa forma, observa-se que as **Pedagogias das Artes Cênicas** são abordadas pelas referidas edições na tridimensionalidade proposta pelo título.

Considerando uma necessidade emergencial pensar as potencialidades do conhecimento arregimentado pelos investigadores (artistas, professores, pesquisadores) do campo das Artes Cênicas em articulação com as culturas que envolvem e são produzidas pelas crianças – e pelos adolescentes como um aprofundamento natural do subtema destacado pela edição 53, apresentamos de forma leve e festiva os trabalhos acolhidos.

O artigo **PRÁTICAS TEATRAIS COM E PARA CRIANÇAS: o que as pesquisas revelam e como influenciam?**, de Diego de Medeiros Pereira, Isabeli do Carmo Alves e Yoshabel Macedo Batscha, tem como ponto de partida um levantamento bibliográfico de produções e de pesquisas desenvolvidas em cursos universitários de Teatro e de Artes Cênicas no Brasil, a partir do ano de 2010, com o intuito de contemplar duas questões centrais: o que se tem produzido, teoricamente, sobre Teatro para bebês? E que relações entre a cena contemporânea e o Teatro feito para Crianças têm sido evidenciadas nas discussões sobre essas práticas? O artigo defende que sejam constituídas relações menos didáticas e mais poéticas com as crianças, ressaltando que diálogos



estabelecidos com a Pedagogia das Artes Cênicas podem ser profícuos no processo de criação de espetáculos que respeitem as especificidades das infâncias.

José Carlos Ferreira Rêgo (Pinduka), no artigo **GRÃOS DA VOZ: Culturas da Infância e Oralidade Performativa**, discorre sobre necessidades específicas para a formação de professores de Teatro, considerando que existe um potencial fluxo de estudos sobre as noções de *infância*, *jogo*, *oralidade* e *teatralidade* a serem empreendidos antes de se chegar às práticas educacionais com crianças. A ênfase da pesquisa está na ampliação e incremento de um acervo de brincadeiras com a palavra, destacando os textos orais apropriados para a vocalização, a partir de registros sobre experiências sensíveis com culturas infantis populares, repertoriando a oralidade lúdica em estado performativo.

Verônica Chielle Becker e Taís Ferreira avaliam o protagonismo de crianças pequenas em aulas de Teatro e de Dança em uma escola de Educação Infantil, conveniada à Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RS), bem como as relações estabelecidas com o processo de criação de um espetáculo cênico, no artigo **HANNA NA ESCOLA: processo colaborativo entre criação cênica e aulas de teatro e dança na Educação Infantil**. As ações analisadas estabelecem uma conexão entre Pedagogias das Artes Cênicas e a produção cultural para a infância.

Em **CURADORIA DO ESPAÇO EM CONTEXTO DRAMÁTICO: práticas pedagógicas na Educação Infantil**, Junior Ken Iti Obata e Robson Rosseto buscam contribuir com as práticas de professores de artes e demais educadores que atuam na Educação Infantil. Por meio do desenvolvimento da noção de curadoria do espaço, os autores defendem que sejam plasmados, nas instituições formais de Educação, ambientes que convidem as crianças a brincarem, a se relacionarem, a se socializarem, a interagirem e a construïrem conhecimentos através da linguagem do Teatro.

Luisa Duprat (Maria Tuti Luisão), por meio do artigo **ARTE (DRAG) EDUCAÇÃO: brincadeiras de desmontar e remontar corpos em formação de imaginários indisciplinados**, compartilha metodologias de processos artístico-pedagógicos, construïdos a partir de reflexões críticas acerca do conceito de infância e de família nuclear, bem como as tensões que surgem dessas instituições histórico-sociais. Com base nos autores Marcus Barreto, Renato Nogueira, Paul Preciado, Donna Haraway e Marina Marcondes Machado, a pesquisadora aproxima o campo da Educação com as Culturas das Infâncias e a Arte *drag*, com o objetivo de propor territórios formativos interessados



em criar espaços de experimentações de si, por meio do deslocamento dos papéis sociais atribuídos aos indivíduos, desde a primeira infância.

**DANÇA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: autoconhecimento, sensibilização artística e desenvolvimento do senso crítico**, o artigo de Yohana Miranda Silva, Thais Regina Ravazi de Souza e Meire Aparecida Lóde Nunes compartilha resultados de investigação acerca das potencialidades da Dança Contemporânea como perspectiva pedagógica, em atendimento às necessidades de crianças e adolescentes na Educação Básica. O trabalho parte do pressuposto de que a interlocução entre a noção de corporeidade e princípios da Dança Contemporânea possibilita um diálogo consciente do *eu* com o mundo exterior, mediante vivências que extrapolam os movimentos automatizados e meramente reprodutivos, apresentando um caminho para a ruptura da reprodução inconsciente, tanto de movimentos como de valores sociais correlacionados, contribuindo para processos educacionais autorreflexivos que promovam o autoconhecimento, a sensibilização, bem como a formação de senso crítico dos estudantes, em sua formação básica. A pesquisa busca contribuir com o debate sobre a Dança na Educação Básica, em prol da formação de seres conscientes, críticos, sensíveis e autônomos.

O artigo **EXPERIMENTOS DO DIZER: um diálogo entre Brecht e Boal**, de Eduardo Augusto Vieira Walger e Vicente Concilio, investiga a articulação entre as Peças Didáticas de Bertolt Brecht e o Teatro-Fórum, de Augusto Boal, por meio da realização de duas oficinas para adolescentes (de 14 a 17 anos) e uma mista (adolescentes e adultos) em Pinhais, no Paraná. O objetivo do trabalho é compreender como tal *diálogo* pode criar um espaço de liberdade e de participação democrática, onde os participantes não são apenas espectadores, mas elementos ativos na construção do conhecimento e da transformação social. Das referidas oficinas, resultou o espetáculo *Experiências do Dizer*, que, no contexto criativo, contou com o auxílio dos protocolos de Ingrid Koudela, desenvolvendo uma prática denominada pelos autores de Peça Foro-Didática. Trata-se de uma adaptação que combina elementos de teorias e práticas de Brecht e de Boal.

**DAR-LHES A PALAVRA: performance de alunos-espectadores em processo de Mediação Teatral**, de Ohanna Simioni Picolo Pereira, compartilha resultados preliminares de pesquisa acerca de experiências relacionadas à Mediação Teatral com alunos-espectadores, crianças e adolescentes, estudantes da Educação Básica. O estudo enfoca atividades desenvolvidas em 2023, no Teatro



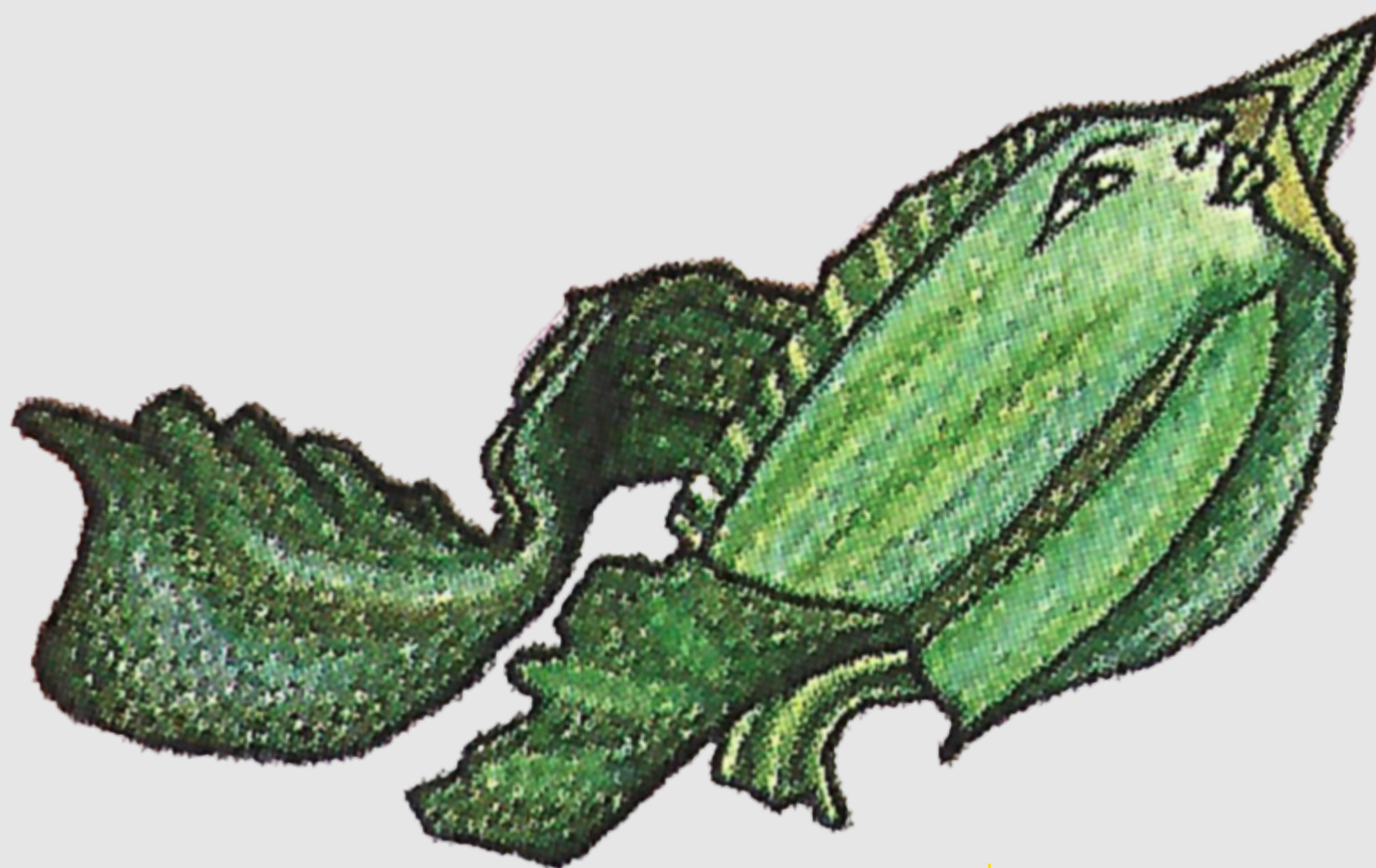
Luís de Camões (LU.CA) em Lisboa, Portugal, e posteriormente conduzidas para o território da Escola. As práticas de mediação concentram-se em evidenciar uma performance de recepção, junto a estudantes entre 12 e 16 anos, buscando condições para que a fruição de um espetáculo teatral seja prolongada (ou expandida) coletivamente, resgatando dimensões que integram o acontecimento teatral. Desdobramentos como partilha de sensações, afetos, contações de histórias, memórias revisitadas e novas poéticas autorais tomam o foco na análise que recorre aos aportes teóricos que mesclam os campos da experiência, da educação estética, da Mediação Teatral e do Teatro infanto-juvenil.

Como abertura para esta edição, especialmente dedicada a nossas crianças e adolescentes, temos os seguintes prefácios, frutos de contribuições de artistas/pesquisadores convidados:

**Deolindo Checcucci Neto e Ana Cláudia Cavalcante** tecem *Considerações sobre as Artes Cênicas para crianças e adolescentes* – nos palcos, nos picadeiros e nas telas, buscando colocar na roda a necessidade de artistas, professores, pesquisadores, gestores, comunicadores e pais atentarem para a relevância da produção cênica na formação integral como experiência do *fazer*, do *refletir* e também do *apreciar*, ressaltando, nesse prefácio, que a criança e o adolescente como plateia/público/espectador devem contar com uma sistemática Mediação Cultural, de forma a possibilitar a viabilização de conquistas, tais como as contidas no Art. 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990): “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

Para o professor e pesquisador **Graça Veloso**, “o imaginário, para as infâncias, é tão real quanto a realidade. Ele é parte componente de seus viveres, feitos de ações que se materializam em suas corporificações pelo lúdico, pelas cantigas, pelos corre-corres, pelos pula-pulas, pelas oralidades presentes, sempre, nas maneiras de produção de seus mundos particulares, singulares e únicos”. No prefácio *Brincando e Cantando na Encantaria das Infâncias*, Graça aborda a relação da Infância com a Cultura Popular, buscando uma aproximação com realizações presentes nas pequenas comunidades rurais, quilombolas e periferias de centros urbanos.

Ressaltamos ainda a participação da artista visual e cênica, professora e pesquisadora, **Sonia Rangel**, que selecionou do seu acervo criativo imagens<sup>1</sup> que dialogam e redimensionam o debate aqui travado, além de assinar o texto de abertura do caderno *Brincar é preciso*.



SONIA RANGEL

<sup>1</sup> Pinturas-desenho-colagem sobre eucatex, de autoria de **Sonia Rangel**. Série produzida nos anos 80, que se caracteriza pela utilização na colagem de fragmentos de roupas de bonecas costuradas pela própria artista. Tratamento das imagens: Zé de Rocha e Vanessa Cercil.

## SONIA RANGEL

Artista cênica e visual, Sonia Lucia Rangel é Professora Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e membro da Academia de Ciências da Bahia; colaboradora nos programas de pós-graduação da Escola de Teatro e da Escola de Belas Artes da UFBA, nas linhas de pesquisa Poéticas e Processos de Criação. Mestre em Artes Visuais e Doutora em Artes Cênicas, possui obras em acervos públicos e privados no Brasil e no exterior, com diversas premiações e vários livros publicados, alguns pela editora baiana Solisluna. Pela Edufba, em 2020, publicou *Penso imagens ou imagens me pensam?*, volume 10, da coleção *Pesquisa em Artes*.

---

**Pela lembrança provocada** no próprio convite, sou grata e escolho neste breve texto compartilhar ideias citando alguns autores que me ajudaram a aplacar – mas também a intensificar – a inquietação sobre o perguntar e o compreender como a ludicidade foi tema e estrutura de muitas obras de minha autoria, tanto no Teatro como nas Artes Visuais. Como a ludicidade entrou na sala de aula?

Assim, já depois de extensa realização e, desse modo, pela busca e encontro com as ideias desses autores, essa chave de pensamentos modificou-me e foi modificando meu próprio modo de ver o mundo. Também pude esclarecer para mim mesma certas estratégias intuitivas criadas para a sala de ensaio ou para a sala de aula. Pela via de registro da minha memória-esquecimento vou citá-los aqui, desejando que possam inspirar a curiosidade na pesquisa de outros buscadores, artistas, mestres, professores.



Hoje compreendo melhor como a ludicidade, sendo uma força vital, guarda um componente biológico que ultrapassa a esfera do humano – pois animais também brincam – e ela nos liga a um largo espectro de pertencimento como seres vivos. E essa força nos seres humanos, mesmo sendo psico-bio-físico-social e inerente à teoria dos jogos, foi, durante muito tempo, em seu estudo histórico, equivocadamente, não só desprezada, mas também considerada de nula importância, categoria menor, ou reduzida apenas ao tempo da infância.

No âmbito da teoria dos jogos, então, nunca é demais evocar o que ainda se consideram textos basilares do século passado: o *Homo Ludens*, de Johan Huizinga, primeira edição em 1938 e, muitos anos após, só em 1958, *Les jeux e les hommes*, de Roger Caillois. Se o primeiro autor inaugura a teoria dos jogos como fundamento da cultura, o segundo autor realiza uma crítica ao primeiro e amplia o instrumental para uma leitura dos jogos, propondo quatro categorias fundantes: *agôn* (competição), *alea* (sorte), *mimicry* (simulação), *ilinx* (vertigem). Categorias imbricadas entre si, apresentando oposições e dominâncias sempre em possibilidades combinatórias. O teatro, as artes do espetáculo de um modo geral, predominantemente, lógico que se situam na categoria *mimicry* (o disfarce, a máscara).

Outro texto para mim importante, *O Brincar e a Realidade*, 1971, de Donald Woods Winnicott, situado como pós-freudiano e pós-junguiano; para este autor, a construção do conhecimento passa necessariamente pela atividade do brincar. Desde os primeiros impulsos, para ele, a criança suga o peito da mãe, mas também, ao mesmo tempo, “brinca” com ele. Amplia a compreensão do brincar não só para o campo da arte como para toda a ciência, pois o coloca inerente à função do pensamento e da consciência.

Um autor latino-americano, Gabriel Weisz dialogou com o campo inaugural da Etnocenologia, há um instigante texto de sua autoria, *Textura xamânica do corpo*<sup>1</sup>, numa das publicações, a de 1999, organizada pelo saudoso professor Armino Bião e pela professora Christine Greiner, mas lembro aqui, pelo específico do tema deste Caderno, sua autoria num outro texto *El juego viviente*, primeira edição em 1986 pela editora mexicana Siglo Veintiuno. O que me instigou no pensamento deste autor e nessa então nova disciplina foi sempre a perspectiva de estudar o corpo “vivo”, como jogo de ação-reflexão inseparáveis, o corpo na ou da experiência.

Os estudos do pensamento, da consciência e da percepção humanas somam-se na direção de incluir jogo e sonho, portanto, campo do imaginário, compondo a plasticidade de nosso mapa neural

---

<sup>1</sup> WEISZ, Gabriel. *Textura Xamânica do Corpo* em Etnocenologia: textos selecionados. Christine Greiner e Armino Bião, organizadores – São Paulo: Annablume, 1999.



como bem integra António Damásio em seus modelos, bem como outros autores contemporâneos da neurociência. Brincar não só é uma atividade séria e imprescindível como necessária ao longo da vida humana. Sob pena de empobrecer, até embotar a nossa capacidade de reflexão em complexo pensamento. Também compreender o seu funcionamento que não é bom nem é mau, apenas é, somando-se, no contemporâneo, as tecnologias do imaginário às tecnologias digitais.

Bom lembrar a natureza da ludicidade naturalmente enraizada como força humana biológica no intermediar das primeiras experiências com o mundo, e na original curiosidade pelo conhecer que cada ser inaugura. Artistas e poetas de todas as artes sabem disso, como crianças o sabem, e o que em nós nos permanece, habitando a mesma inquietação, dor e prazer vividos nos “quintais”, como espaço físico no real ou espaço no imaginário.

Nessa via poética, não posso esquecer de outro amado autor, que também releio, Gaston Bachelard. Na sua fenomenologia da imaginação se dedica a estudar as imagens nos poemas, na voz dos poetas. Tanto em *A poética do devaneio* (1961) como em *A poética do espaço* (1958), Bachelard dedica grande parte aos devaneios voltados para o espaço da casa e para a infância.

Um belo livro autobiográfico que ainda releio, que recomendo como iniciação ao pensamento de Jung, *Memórias, sonhos, reflexões*<sup>2</sup>, corajoso, com a coragem do pós-oitenta anos, especificamente, a parte que trata do tema da casa e da memória da infância, exemplos inspiradores de matéria-prima para a vida toda.

Mas tomando com bom humor uma questão lá do início – como a ludicidade entrou na sala de aula? – e ela foi entrando de mil modos e estratégias, conscientes ou não, me vem à lembrança uma estratégia que me valeu nota zero. Portanto, prazer em fazer também esbarra em retorno traumático.

Era no antigo ginásio, eu não gostava da matéria muito menos do professor, do que e de como era ensinada a tal da Geografia. Numa prova, fiz um “poema” belo e inteligente, na minha juvenil concepção, questionando, “filosoficamente”, pra que serviria frente aos dramas cotidianos estudar Geografia? Saber de cor os nomes de rios, bacias hidrográficas e outros acidentes, se já estavam anotados nos mapas, para que decorar? Se não seria mais interessante sondar “as terras inventadas”, aquelas sobre as quais só os inventores (os poetas, lógico, isso eu não disse,

---

<sup>2</sup> JUNG, Carl Gustav. **Memórias, sonhos, reflexões**. Trad. Dora Ferreira da Silva. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.



mas pensava) saberiam? Questionava a própria utilidade da Geografia! Imagina, a profissão do professor! Fiquei com nota zero, pois não respondi, aliás eu não sabia nada sobre o assunto cobrado, que era um “decoreba”, eu recusava, não havia feito o trabalho exigido e, além do zero, recebi escrito no papel da prova a inesquecível pergunta em letras garrafais: QUE LOUCURA É ESSA? Com uma imensa sequência de interrogações...

Ah, hoje posso sorrir... Só lamento não ter guardado a materialidade dessa prova. É lógico que depois do humilhante trauma, não fui chamada para conversa, e “me enquadrei”, senão, não teria obtido meu diploma ginasial. Uma travessura lúdica que poderia ter sido jogada de outra forma, ah se o professor fosse outro... ah se a escola fosse outra... Um bom pretexto para ser questionada, sim, poder explicar a tal “loucura” expressa e quem sabe ser apresentada ao conto de Guimarães que à época eu ainda não conhecia “A terceira margem do rio”. Ou quem sabe sondar aqueles itinerários lá em Pasárgada.

Bem vinda essa gente que aqui se dedica a pensar o brincar e as Culturas da Infância em reflexões e tempos multidimensionais – a nos atropelar? Será que o que se exige nas velocidades nos empobrece? Nos permite ou não gestar o tempo da consciência crítica? Que habilidades embotam ou viabilizam nossas possibilidades do criar-pensar? Perguntas e dúvidas da encruzilhada. Uma necessária, atual e arcaica an-coragem da experiência humana se faz. Mas o jogo dramático infantil ainda nos pode ensinar o grande jogo do teatro, original no sentido de origem. No rito da presença, entender a própria oculta política da experiência. O que, nestes belos tempos, pois são os nossos, por ela, nos está sendo outorgado ou negado? Enfim, atentos ao que as crianças continuam a nos apontar, que a experiência com o Teatro e as Culturas da Infância nos guiem ao pensamento do criar-pensar, ao prazer do próprio conhecimento.



**PINTURA-DESENHO-COLAGEM**  
sobre eucatex de **Sonia Rangel** integra uma série produzida nos anos 80. Esta série se caracteriza pela utilização na colagem de fragmentos de roupas de bonecas costuradas pela própria artista. Tratamento das imagens: Zé de Rocha e Vanessa Cercil



# PREFÁCIO II

## BRINCANDO E CANTANDO NA ENCANTARIA DAS INFÂNCIAS

### GRAÇA VELOSO

Jorge das Graças Veloso é ator, diretor e dramaturgo. Doutor em Artes Cênicas (PPGAC/Universidade Federal da Bahia - UFBA) e Professor Adjunto IV na Universidade de Brasília – UnB, com estágios pós-doutorais em Arte e Cultura Visual pela UFG e em Artes Cênicas pela UFBA. É autor de mais de uma dezena de livros sobre Etnocnologia/Artes do Corpo e do Espetáculo, sendo o mais recente o e-Book *ETNOCNOLOGIA: Pedagogias, Cenas Singulares, Pluriepistemologias*, edição do PPGCEN/IdA/UnB.

*Passa, passa gavião, todo mundo é bão.*

*Passa, passa gavião, todo mundo é bão.*

*Passa, passa três veiz, a última há de ficar.*

*A lavadeira faiz assim, assim, assim*

*A passadeira faiz assim, assim, assim.*

*Terezinha de Jesus, numa queda foi ao chão*

*Acudiram três cavaleiros, todos  
três, chapéu na mão.*

*O primeiro, foi seu pai, o segundo seu irmão*

*O terceiro foi aquele, que a Tereza deu a mão.*

Versos de um cancionero infantil  
tradicional dos *Brasis* de dentro.



## **Ao ser convidado** para a escrita deste prefácio (o

que aceitei com muita alegria), inicialmente eu não conseguia me acalmar diante de uma inquietação: como falar de algo tão distante do cotidiano de leitores e leitoras que, por prioritariamente urbanos/as que são, estão inseridos/as quase que totalmente num universo das *virtualidades*. Ocorre que, para abordar a relação da infância com a Cultura Popular, jogos, brincadeiras, canções, necessário se faz uma aproximação com outras realidades, aquelas que hoje, para serem encontradas, têm que ser procuradas no chão das pequenas comunidades rurais, quilombolas, ou, raramente, nas periferias de centros urbanos menores.

Mas elas ainda existem e resistem. E mais ainda, existem e resistem nas magias e encantarias de nosso imaginário, de nossas memórias. Muito brinquei em minhas infâncias e adolescências, nos lugarejos por onde andei, por estes imensos Brasis de dentro. E privilegiadas são as/os infantes que ainda hoje, em distantes paragens, continuam brincando e cantando em rodas de adivinhações, de passa-anel, de cantigas de roda, de pique-esconde, de mocinho e bandido, de pique-pega. E que, por terem espaços privilegiados nas terras batidas de pequenas praças, de ruas empoeiradas, continuam exercendo seu inalienável direito à produção de culturas únicas e intransferíveis: as culturas da infância, vividas tão intensamente nas franjas sociais e nas distantes (material e simbolicamente) vilas, arraiais, comunidades tradicionais e/ou quilombolas de nossas terras.

Não existe, porém, nessas palavras de introdução, nenhum caráter de saudosismo ou supervalorização de um passado distante, frente à realidade do presente. É inegável que, principalmente nos meios mais urbanizados, torna-se cada vez mais difícil encontrar esse tipo de práticas culturais das infâncias, a não ser em pequenos guetos de comunidades mais voltadas à preservação de valores ancestrais ou em instituições educacionais alternativas, como em cooperativas de professores ou escolas mantidas por grupos específicos de pessoas interessadas nesse tipo de diálogos com jovens. Não é também, apesar do foco em tempos idos, uma negação de que é cada dia mais recorrente: uma compreensão de que os tempos das infâncias são produtores e mantenedores de culturas próprias. E sobre essa temática, é mais e mais possível dialogar com pensadoras e pensadores que reconhecem, nos e nas infantes, esse protagonismo cultural próprio de suas idades.

Consolida-se, em nossos tempos, uma percepção de que cada pessoa se caracteriza por sua singularidade. Mais até do que uma ideia relacionada às diferenças. Se pensamos em diferenças,



estamos pressupondo outras igualdades, o que é uma inverdade, quando nos referimos a cada sujeito e sua individualidade ou a cada grupo social e sua identidade. Isso mesmo, pois, quando nos referimos às noções de grupo social, ainda são necessárias, politicamente, afirmações de suas identidades. Como maneiras de resistir diante de normatividades hegemônicas, faz-se impositivo, ainda, apesar das abordagens sobre identidades fluidas e/ou líquidas, um portar-se a partir das identificações comuns a grupos e/ou comunidades.

Existem, portanto, maneiras próprias e perceptíveis nas identidades negras, femininas, femininas negras, indígenas, LGBTQIAPN+, de idosos, de pessoas com deficiência, ou de qualquer outro grupo que se coloca fora do hegemônico branco/masculino. E cada ser humano, individualmente, percebe o mundo e nele se coloca a partir desta sua singularidade. Uma pessoa com deficiência física percebe o mundo e no mundo se coloca a partir desta singularidade, assim como todas as outras individualidades, sejam elas étnicas, de gênero, ou outra qualquer. E assim não poderia ser diferente com as infâncias e adolescências.

Ao contrário da corrente afirmação de que todas as ações de infantes são preparatórias para a vida adulta, as culturas infantis são praticadas por pessoas dos tempos presentes. Cada saber adquirido ou inventado na convivência de seus pequenos ou grandes grupos é voltado para a realização do hoje. E cada saber ou fazer acumulado é mais uma realização para os tempos do agora. Não existem, nas culturas infantis, preocupações com o acumular pelo acúmulo, mas sim uma maneira de apreender, visando suas interações com o grupo presente, em seu momento de saber/fazer.

E esse saber/fazer se aprende coletivamente, no trânsito entre a magia e a encantaria da descoberta e da afirmação imaginária nas relações. O imaginário, para as infâncias, é tão real quanto a realidade. Ele é parte componente de seus viveres, feitos de ações que se materializam em suas corporificações pelo lúdico, pelas cantigas, pelos corre-corres, pelos pula-pulas, pelas oralidades presentes, sempre, nas maneiras de produção de seus mundos particulares, singulares e únicos. E mesmo que as brincadeiras, os jogos e os brinquedos sejam os mesmos de sempre, nunca se repetem. Por serem tão singulares, são únicos a cada vez que são acessados, compartilhados, comungados. Brincar, para infantes, é sempre fazer do mesmo, sem nunca se repetir. Não se repetem porque são sempre protagonistas da invenção, da reinvenção e dos “faz de conta”. E, a cada momento, a relação com os e as pares se reveste de desconhecidos, de descobertas.

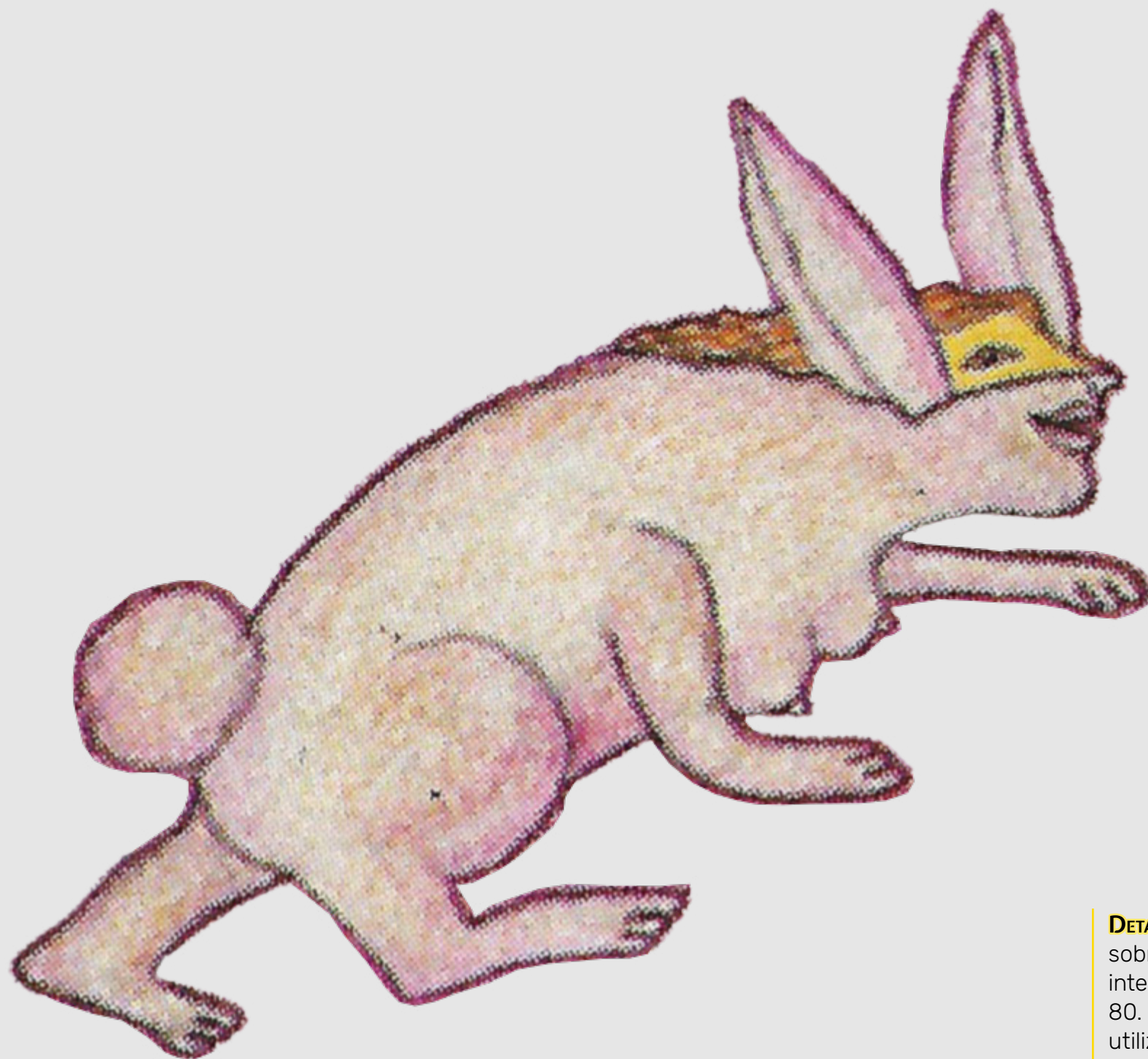


Partindo desses pressupostos, as culturas infantis mantêm, sim, saberes ancestrais, passados de geração a geração, desde suas heranças mais primevas, o passo que também modificam, reinventam, ressignificam esses saberes e essas heranças. Como protagonistas que são de seu agora, infantes produzem suas culturas com autonomia. Principalmente por algumas razões que se apresentam: são baseadas na ludicidade, não têm compromissos com a permanência e não estão submetidas às normas rígidas do adulto.

Crianças são capazes de fazer, desfazer, inventar, reinventar e depois novamente desconstruir tudo para recomeçar do nada. O que importa é o prazer do estar juntos/as, aqui/agora, fazendo e refazendo. Isso não significa ausência absoluta de regras. Pelo contrário: elas são detentoras de suas próprias regras e as defendem com a mesma capacidade que têm de reinventá-las.

Por isso a permanência, em nossas memórias, mesmo nas mais avançadas idades, de nossos vividos “passa, passa gavião, todo mundo é bão”, “passa, passa três vezes, a última há de ficar”. São heranças matriciais de um imaginário que, no mundo das tradições de nossos Brasis de dentro, insistem em permanecer, mesmo que outras tecnologias, virtuais ou não, nos imponham também outras maneiras de viver. Mas as nossas infâncias não passam, sempre se repetirão em nossos mundos lúdicos e imaginários, em nossos eternos “faz de conta” que nos mantêm vivas/vivos para continuar existindo. Se, como diz Guimarães Rosa, “viver é muito perigoso”, a re-existência de nossos tempos de jogar, brincar, cantar, dançar nas lembranças infantis torna esse “perigo”, lembrando Nietzsche, menos sofrido em nossa eterna “dor da consciência da finitude”.

Voltando, porém, às crianças de nossos mundos de tradições, as heranças culturais de infantes existem e são praticadas, porém elas estão sempre relacionadas aos contextos do presente de cada grupo. Se ressignificam a partir de seus lócus geográficos, étnicos, de relação com a natureza, se urbanas ou rurais, se de grupos historicamente subalternizados ou se têm acesso às inovações tecnológicas ou não. Uma coisa, porém, está sempre presente: são culturas do coletivo, da solidariedade, do comunitário. São sempre culturas do estar juntos, em festas do brincar.



**DETALHE DE UMA PINTURA-DESENHO-COLAGEM**  
sobre eucatex, de **Sonia Rangel**, que  
integra uma série produzida nos anos  
80. Esta série se caracteriza pela  
utilização na colagem de fragmentos  
de roupas de bonecas costuradas  
pela própria artista. Tratamento das  
imagens: Zé de Rocha e Vanessa Cercil.



# PREFÁCIO III

## CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ARTES CÊNICAS PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES<sup>1</sup>

### DEOLINDO CHECCUCCI NETO

Diretor e dramaturgo premiado, possui graduação em Direção Teatral pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e é Mestre em Direção Teatral pela *University of Kansas*, Lawrence, EUA (1983). Professor, aposentado, da Escola de Teatro da UFBA. Dirigiu cerca de 60 montagens teatrais ao longo da sua carreira. Autor das peças *O Voo da Asa Branca* ou *Luiz Gonzaga*, *o Rei do Baião*; *Maria Quitéria*; *Raul Seixas*, *a Metamorfose Ambulante*; *Irmã Dulce*; *A mulher de Roxo*; *Um Corte no Desejo*; *Curra*; *Misererenobis*; *Sexo é com Walkíria*; *Ciúme de você*, dentre outras. Diretor dos musicais infantis *Sapomorfose*; *Um Dia, Um Sol*; *Na Lua, na Rua, na Tua*; *Em busca do sonho perdido* e *A Coroa de Raquel*, além de *Joana, a boneca de pano que virou Barbie*.

### ANA CLÁUDIA CAVALCANTE

Atriz e jornalista, é Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (UFBA), tendo realizado pesquisa sobre Tevês Universitárias, emissoras Educativas (TVE) e tevês relacionadas a sistemas públicos de Educação, como a TV Anísio Teixeira (IAT-Secretaria de Educação/BA), a TV Paulo Freire (Secretaria de Educação/PR) e a TV Escola (MEC). Realizou estágio pós-doutoral pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado (Capes-MEC) junto ao PPGAC/UFBA. Autora das peças/roteiro *Clarissa em Espiral*, *Tudo pela Família*, *Lágrima Alegria* e *Salão Rainha do Mar*. Entre março de 2007 e abril de 2011, foi coordenadora geral da TV Anísio Teixeira.

**Nesta edição** do Cadernos do GIPE-CIT que enfoca particularmente as Culturas da Infância – além de abordar experiências com adolescentes, em articulação com perspectivas pedagógicas para as Artes Cênicas, é importante destacar as produções feitas para o público infanto-juvenil nesse campo. Pensar tais produções não somente na intenção de formar espectadores para “o futuro”, mas pensar na singularidade desse público que vibra e constitui o presente, e em qual seria o lugar da Educação nesta reflexão.

A criança é um ser extremamente curioso e sincero. Ao assistir a uma peça, um filme ou um espetáculo circense, reage espontaneamente, demonstrando se gosta ou não, se foi tocada ou não pelo conteúdo estético-sinestésico compartilhado. Os adolescentes constituem um público ainda mais delicado, pois enfrentam suas próprias transformações, buscando ainda formas de adaptação ao mundo que lhes é posto à frente.

---

<sup>1</sup> Deolindo Checucci desenvolveu, no final da década de 1980 e início dos anos 90, o Núcleo de Estudos de Teatro para Crianças e Adolescentes junto à Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 1990, os dois autores deste prefácio se encontraram na realização do espetáculo infantil produzido pelo Núcleo, *Sapomorfose*, baseado na peça *Sapomorfose ou O príncipe que coaxava*,



Assim, encenar para uma plateia infanto-juvenil requer um cuidado especial com a linguagem e os conteúdos correlacionados. A arte cênica feita para esse público tem como princípio o desenvolvimento emocional, sensorial, psicológico e intelectual de seres que estão em formação em todos os aspectos – neurobiológicos, sociais, culturais. Dessa forma, requer uma visão arte/educativa sensível de seus realizadores e mediadores (pais, professores, artistas, comunicadores).

O Circo, particularmente a palhaçaria, se tornou ao longo do tempo sinônimo de infância. No entanto, quais os investimentos que existem para que o Circo e seus artistas façam parte de fato do repertório cultural de crianças e adolescentes? A guerra tem sido em suprimir ou limitar o tempo em que os mais jovens permanecem diante das telas, em experiências remotas e, muitas vezes, sem intermediação. Temos que pensar não somente no que devemos restringir, mas sobretudo no que é preciso legitimar e expandir.

Embora o Teatro seja arte milenar e o Cinema (desde os irmãos Lumière e as experiências de Georges Méliès) já tenha idade avançada, a produção cênica infanto-juvenil é algo bem recente, particularmente no Brasil.

No início da produção do teatro infanto-juvenil, foram encenados contos de fada dos Irmãos Grimm, de Charles Perrault, de Hans Christian Andersen e outros autores. *Branca de neve e os 7 anões, Cinderela, a Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho, João e Maria* são alguns dos contos transformados em peças teatrais por diversos grupos. Esses eram os mitos que sustentavam as produções textuais dramáticas especificamente para o público infantil, muitas vezes enfatizando a dicotomia bem x mal, em busca de uma mensagem moralizante, em detrimento da fantasia e do lúdico. Ainda hoje, reivindicamos o lugar para os mitos africanos e os contos dos povos originários do solo brasileiro no imaginário das nossas crianças e adolescentes.

Observa-se que os contos de fada continuam como base dramaturgica para peças de teatro, bem como para diversas produções da indústria cinematográfica, que propõe releituras contínuas, em produtos de animação e *live action*, muito embora a indústria do entretenimento, particularmente a instaurada nos Estados Unidos, consiga constituir e disseminar seus próprios mitos numa escala global. No entanto, conforme Fanny Abramovich (1989)<sup>2</sup>, ao adocicar os contos de fada, e remover conflitos essenciais destes, Walt Disney, por exemplo, “tirou também toda a densidade, significado e revelação” contidos.

de Cora Rónai. O espetáculo estreou no Teatro Santo Antônio (atual Teatro Martim Gonçalves) e permaneceu aproximadamente dois anos em cartaz. No elenco: Ana Cláudia Cavalcante, Aicha Marques, Antônia (Dinah) Pereira Bezerra, Celso Jr., Diogo Lopes Filho, Edlo Mendes, João Figuer, José Carlos Ferreira Rêgo (Pinduka) e Marcelo Praddo. Direção geral: Deolindo Checcucci. Preparação de atores: Harildo Déda. Direção musical: Luciano Bahia. Coreografias: Marta Saback. Figurinos e Maquiagem: Claudete Eloy. Assistente de Direção: Teresa Costalima. Operação de Luz: Alejandro Velasquez.

---

**2** ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989. ABRAMOVICH, Fanny. **O estranho mundo que se mostra às crianças.** São Paulo: Summus, 1983.



Além disso, toda produção artística vem carregada de uma perspectiva filosófica, de uma visão de mundo; conforme Mikhail Bakhtin (1995)<sup>3</sup>, a linguagem está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico. Muito embora tenhamos produções surpreendentes, desenvolvidas pela indústria do entretenimento, que encantam crianças de todas as idades, estas não devem entorpecer os educadores, pois é preciso disponibilizar aos mais jovens um repertório multicultural nas diversas linguagens e modalidades artísticas que constituem as Artes Cênicas, ampliando a percepção do mundo e da própria existência.

Claro está que as Escolas e instituições que formam educadores e artistas não podem simplesmente fechar os olhos para as produções cênico/dramatúrgicas feitas para crianças e adolescentes, sejam nos livros, nos quadrinhos, nos palcos, nos picadeiros, nas telas. Sem dúvida, a indústria cultural tem olhos bem abertos para o mundo da Escola, invadindo, a seu modo, o espaço educacional com imagens que ilustram cadernos, estojos, mochilas, lancheiras, formando não só fruidores de conteúdo, como também consumidores, em perspectivas transmidiáticas. As narrativas e personagens ficcionais atravessam meios, veículos e suportes constituindo um universo que povoa o imaginário, gerando produtos que movem a economia criativa com uma agilidade nunca antes vista.

Evidentemente, a criança e o adolescente, ainda que tratados como cidadãos de segunda classe, são compreendidos como público-alvo pela indústria do consumo, o que inevitavelmente gera a sensação de exclusão em indivíduos e agrupamentos familiares que não conseguem, por questões econômico-financeiras e de classe social, acessar esses produtos ou acompanhar a sua lógica de perecibilidade.

Nesta reflexão é importante incluir os *games*, e suas proposições dramatúrgicas, que podem ser acessados também por diversos dispositivos móveis, tais como os *tablets* e telefones celulares, que são ou suprimidos ou ignorados no cotidiano da Escola, muito embora estejam nas mãos, bolsos e mentes dos educandos, ou seja, estejam criando e/ou invisibilizando outras perspectivas e abordagens culturais para os mais jovens.

Não é possível, então, que, com toda essa produção, e com o advento da Inteligência Artificial e seus desafios, educadores e artistas docentes que atuam na Educação Básica ignorem tais produções e seu potencial. O educador precisa conhecer a cultura, ou melhor, as culturas que

---

<sup>3</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.



impactam na formação de crianças e adolescentes – dentro e fora dos muros da Escola. Não porque tenha que legitimar tudo que esteja disponível, mas porque há que se caminhar dois passos à frente, no sentido de contextualizar e ressignificar essas experiências. Tudo que acontece no mundo interessa à Escola como objeto de estudo e reflexão.

Observa-se que o cinema do Brasil, como também a renomada televisão nacional desenvolveram, ao longo da sua história, reduzida programação para crianças e adolescentes, proporcionalmente ao que se realizou para maiores de 18 anos. As emissoras de TV reproduziram, por longos anos, seriados “enlatados” e desenhos animados, muitas vezes intercalados por programas de auditório questionáveis em suas abordagens. É possível, ainda assim, identificar séries de ficção, programas humorísticos, filmes e programas musicais como referenciais na produção para esse segmento, embora na atualidade sejam passíveis de inúmeras críticas relacionadas ao tratamento que concederam a questões de gênero, étnico-raciais, de geração, socioculturais, de orientação sexual, dentre outras.

Podemos destacar ainda iniciativas isoladas de emissoras públicas/estatais, as Televisões Educativas, que caminharam em outro sentido e em alguns casos buscaram articular comunicadores, artistas, educadores, bem como os conhecimentos e saberes que detêm, nos processos criativos que antecedem a produção e a veiculação.

A internet, com suas plataformas, canais, aplicativos e repositórios, borrou as fronteiras entre os públicos das diversas faixas etárias, adultizando a produção para crianças e infantilizando a produção feita para adultos e também para adolescentes, pois, os adolescentes seguem quase esquecidos em sua singularidade, imprensados entre o que se cultiva para a infância e o que se denomina como produção “adulta”.

A verdade é que existe um fosso que separa pesquisadores, arte/educadores, comunicadores e artistas realizadores de produções para o público em questão. E os pais seguem sendo conduzidos, na hora de escolher o que apresentar para seus filhos como alimento cultural, quase que exclusivamente pelos meios de comunicação e suas estratégias de marketing.

Conforme o pesquisador Raimundo Matos de Leão (2010, p. 86)<sup>4</sup>, falando especificamente sobre o Teatro Infantil:

---

<sup>4</sup> LEÃO, Raimundo Matos de. **Teatro para crianças:** dramaturgia e encenação. UFBA. Revista Repertório, (14), 85–96. Salvador, 2010. <https://doi.org/10.9771/r.v0i14.4671>. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/4671>>. Acesso em: 20 out. 2024.



Em meio aos espetáculos de qualidade artística comprovada, segue-se uma produção que não prima por apresentar encenações esteticamente bem acabadas. Isso não quer dizer que não se tenha público. Pelo contrário. Os critérios, de certa forma duvidosos, determinam a escolha por parte do público e contribuem para que produções ruins tenham suas plateias repletas de crianças e acompanhantes submetidos ao “teatrinho” de fim de semana. Ao lado desse universo, há a grande produção, cujo marketing divulga e vende o alto investimento como atrativo, o que nem sempre é sinal de qualidade. Tanto em uma situação quanto na outra, a escolha de a qual espetáculo levar as crianças está nas mãos dos adultos, pais e professores. Na maioria dos casos, a seleção é feita sem critérios estéticos, recaindo nos aspectos mais visíveis e por isso influenciadores para que se levem as crianças ao teatro.

O campo parece devastado, particularmente quando pensamos em qual o papel que as Políticas Públicas de Educação, de Comunicação e de Cultura têm desempenhado. Considera-se que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos e a produção artística e comunicacional também pode e deve ser um instrumento de humanização, formação e sensibilização, em prol de experiências que possam fazer pensar a(s) realidade(s) e sonhar com outros mundos possíveis, que podem ser inventados, reencontrados ou construídos, até porque o planeta e sua natureza demandam uma nova psicosfera.

Consideramos também que o Teatro, seus processos e seu legado são uma fonte inesgotável para realizações nos palcos, praças e espaços institucionalizados da Educação, bem como nos ambientes digitais, que devem ser politizados, normatizados e disputados por aqueles que pensam a Educação *stricto sensu* e em sentido expandido.

O Teatro compreendido como veículo e como linguagem tem sido indubitavelmente uma fonte inesgotável para a produção cênica que se realiza em outros meios, inclusive no que se refere às construções cênicas para crianças e para adolescentes. Convenções, estruturas dramatúrgicas, poéticas, estéticas, construção de personagens, linhas de atuação, expressividade corporal e vocal seguem como base para artistas criadores nos diversos meios. No entanto, a experiência com o teatro em si tem sido pouco oferecida como elemento cultural para os mais jovens.



# TEATRO E INFÂNCIA

Ainda que desassistido, subestimado, a história do Teatro infanto-juvenil tem seus marcos a serem reconhecidos no Brasil. De acordo com registros históricos, a primeira peça infantil encenada foi *O Casaco Encantado*, de Lucia Benedetti, em 1948, no Teatro Ginástico, Rio de Janeiro, pela Cia. Artistas Unidos que foi fundada pela atriz Henriette Morineau. A montagem foi dirigida por Graça Melo, com cenografia de Nílson Pena. Lúcia Benedetti também escreveu as peças *Simbita e o Dragão* e *João anda pra trás*, dentre outras, sendo considerada como pioneira da nossa dramaturgia infantil.

Em 1951, Maria Clara Machado fundou O Tablado<sup>5</sup>. O grupo era também uma escola, por onde passaram vários atores/atrizes em sua formação. Maria Clara era diretora, dramaturga, professora e produtora. Deixou um legado na produção de Teatro para Crianças, tendo escrito 27 peças infanto-juvenis.

A obra de Maria Clara contém assuntos importantes para o público a que se dirige; temas do cotidiano, mesclados com um convite ao ingresso no universo da imaginação. Em 1953, Maria Clara montava sua primeira peça direcionada ao público infantil, nomeada *O Boi e o Burro a caminho de Belém, um Auto de Natal*. Em seguida, ganhou dois prêmios na categoria Dramaturgia pela prefeitura do Rio de Janeiro; as peças premiadas foram *O rapto das cebolinhas* e *A bruxinha que era boa*.

Em 1955, escreveu uma das mais belas peças da dramaturgia nacional *Pluft, o fantasminha*. O tema dessa obra referencial da literatura infantil brasileira é a coragem, que pode surgir do medo, e o amor, que pode nascer das diferenças. Pluft é um fantasminha tímido, que vive com a mãe (Dona Fantasma) e o tio Gerúndio (um marinheiro fantasma que dorme em um baú). Pluft tem medo de gente, embora sua mãe explique que gente é que tem medo de fantasma, até que um dia ele conhece a menina Maribel. O terrível pirata Perna-de-Pau sequestrou a menina e a escondeu justamente na casa onde mora Pluft e sua família. Para ajudar Maribel, o fantasminha se envolve numa história que está relacionada a um tesouro, a piratas, marinheiros e muitas aventuras. Segundo a autora, é a sua obra-prima.

---

<sup>5</sup> Martim Gonçalves foi um dos primeiros integrantes do grupo O Tablado, idealizado por Maria Clara Machado, e também o primeiro diretor da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, fundada em 1956, na gestão do reitor Edgard Santos.



A peça foi montada no Brasil e no exterior e foi também adaptada para o cinema, direção de Romain Lesage, em 1964. A minissérie *Pluft, o fantasminha* foi dirigida recentemente por Rosane Svartman (2022) e lançada pela Globoplay.

Além das montagens, o grupo tinha o *Cadernos de Teatro*, uma série de publicações contendo estudos sobre vários autores teatrais e seus textos, além da publicação de obras dramatúrgicas de Maria Clara Machado e da apresentação de exercícios, jogos dramáticos e técnicas de improvisação desenvolvidos ou por ela adaptados. Os cadernos contribuíram muito com os processos de criação de diversos grupos pelo país e, também, com o desenvolvimento do segmento Teatro Infanto-juvenil no Brasil. Muitos autores que desenvolveram uma dramaturgia infantil surgiram a partir da fundação do grupo O Tablado, como Silvia Orthof, Walter Quaglia, José Rubens Chasseraux, Cora Rónai e muitos outros.

No Teatro feito na Bahia, é possível destacar alguns dos realizadores que se dedicaram ao público infanto-juvenil, tais como Sônia Robatto, Jurema Penna, Manoel Lopes Pontes, Lucia Di Sanctis, Jurandyr Ferreira, Sostrátes Gentil, Maria Idalina, Alvinho Guimarães, Eduardo Cabús, Raimundo Blumetti, Maria Manuela, Gil Santana, Walter Quaglia, Carlos Petrovich e Deolindo Checcucci<sup>6</sup>. Ademais, Maria Eugênia Milet; Ruy Cezar e Rô Reis (com o projeto artístico-pedagógico da Casa Via Magia) redimensionaram as articulações entre teatro e educação, desenvolvendo pesquisas, espetáculos e experimentações cênicas com e para crianças e adolescentes.

Neste contexto, importante registrar a Coleção TABA lançada em 1982, que trazia a cada fascículo um livrinho ilustrado com histórias escritas especialmente por autores brasileiros, acompanhado de um disco em vinil contendo a encenação musical. A coleção lançada pela editora Abril foi composta por 40 fascículos e contou com a coordenação artística da atriz e dramaturga baiana Sônia Robatto. Apresentou contos infantis de Joel Rufino dos Santos, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Ilo Krugli, Maria Clara Machado, Sylvia Orthof, Sônia Robatto, dentre outros escritores. As canções foram musicadas e/ou interpretadas por artistas referenciais da MPB, tais como Chico Buarque, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Tom Zé, Gal Costa, Ney Matogrosso e João Gilberto.

Mais recentemente, podemos destacar o trabalho de Débora Landim na Companhia Novos Novos, grupo residente no Teatro Vila Velha; o grupo Teca Teatro, com Luciana Comin e Marconi Araponga como condutores; o trabalho com e para crianças e adolescentes de Fausto Soares e a produção

---

<sup>6</sup> “Através de suas produções infantis, Deolindo Checcucci buscou desenvolver um teatro crítico e inovador, capaz de promover a reflexão e a mudança social. Podemos observar essas características através do Acervo Deolindo Checcucci – Teatro Infantil, organizado no âmbito da Equipe Textos Teatrais Censurados, coordenada pela professora Dra. Rosa Borges, na Universidade Federal da Bahia – UFBA”. FAGUNDES, Carla Ceci Rocha dos Santos. **Deolindo Checcucci e o teatro infantil baiano no contexto da ditadura militar**: arquivo, edição e estudo crítico filológico. Tese. PPGLITCULT. UFBA. Salvador. 2019. Disponível em <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35039>>. Acesso em: 10 out. 2024.

cênica e pesquisa desenvolvida pelo grupo Canastra Real – *Contos em Cantos*, por José Carlos Ferreira Rêgo (Pinduka) e Luciene Souza. Além de algumas experiências híbridas, entre o teatro e o circo, como o trabalho do ator, diretor e palhaço João Lima.

Com essas considerações e referências, buscamos colocar na roda a necessidade de professores de arte, artistas, pesquisadores, gestores, comunicadores e pais atentarem para a relevância das Artes Cênicas na formação integral<sup>7</sup> dos nossos meninos e meninas como experiência do *fazer*, do *refletir* e do *apreciar*. Contudo, ressaltamos que a criança e o adolescente como plateia/público/espectador devem contar com uma sistemática Mediação Cultural, pois, somente assim, conforme determina o Art. 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>8</sup>, “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura”.

**IMAGEM 1**

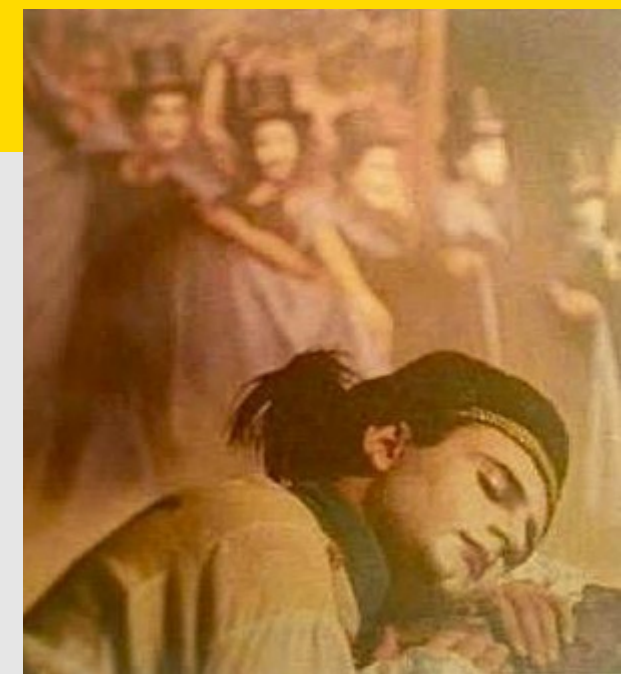
Cena de *Sapomorfose* (1990). Direção de Deolindo Checcucci. Em cena, Celso Jr., Ana Cláudia Cavalcante, José Rêgo (Pinduka), Marcelo Prado. Fonte: Acervo pessoal dos autores.

**7** Conforme a pesquisadora Ana Mae Barbosa, em sua abordagem triangular, a experiência artística deve se estruturar em três vértices interconectados: o fazer artístico, a apreciação estética e a reflexão sobre o fazer e o apreciar.

**8** Lei Número 8.069, conquistada no dia 13 de Julho de 1990.

**IMAGEM 2**

Cena de *Sapomorfose* (1990).  
Direção de Deolindo Checcucci. Edlo  
Mendes, Ana Cláudia Cavalcante,  
João Figuer e Aícha Marques. Fonte:  
Acervo pessoal dos autores.

**IMAGEM 3**

Cena de *Sapomorfose* (1990). Direção  
de Deolindo Checcucci. À frente,  
Celso Jr. (o príncipe/sapo); ao fundo,  
parte do elenco do espetáculo.  
Fonte: Acervo pessoal dos autores.



# PRÁTICAS TEATRAIS COM E PARA CRIANÇAS: o que as pesquisas revelam e como influenciam?

## **DIEGO DE MEDEIROS PEREIRA**

Doutor e Mestre em Teatro pelo Programa de Pós-graduação em Teatro (PPGT) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciado em Artes Cênicas, também por esta universidade. Docente da Graduação e da Pós-graduação em Artes Cênicas, do Mestrado Profissional em Arte da UDESC. Líder do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq). Artista da Cena. Coordenador da Trupe da Alegria.

## **ISABELI DO CARMO ALVES**

Professora, atriz, pesquisadora das infâncias. Licenciada em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integrante do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq). Fundadora da Cia Tal de Teatro.

## **YOSHABEL MACEDO BATSCHA**

Atriz, professora, diretora e pesquisadora. Formada em Licenciatura em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Fundadora da Cia Tal de Teatro, integrante dos grupos de estudos getis/CNPq e Laboratório AHQIS.

## RESUMO

O presente artigo, fruto de dois anos de pesquisa no âmbito da Iniciação Científica, trata de discussões acerca de práticas artísticas e pedagógicas desenvolvidas **com** e **para** crianças. Parte-se de um levantamento bibliográfico de produções e de pesquisas desenvolvidas em cursos universitários de Teatro e de Artes Cênicas no Brasil, a partir do ano de 2010, com o intuito de contemplar duas questões centrais que conduziram as investigações: o que se tem produzido, teoricamente, sobre Teatro para bebês? E que relações entre a cena contemporânea e o Teatro feito para Crianças têm sido evidenciadas nas discussões sobre essas práticas? Considera-se que, ainda que haja produções acadêmicas sobre os referidos temas, são alguns grupos teatrais que as têm levado para as universidades; conclui-se que é necessário investir na ampliação dos debates para que as práticas se alterem, no sentido de buscar relações menos didáticas e mais poéticas com as crianças, ressaltando que diálogos estabelecidos com a Pedagogia das Artes Cênicas podem ser profícuos no processo de criação de espetáculos que respeitem as especificidades das Infâncias.

## PALAVRAS-CHAVE:

Pedagogia do Teatro. Culturas da Infância. Pesquisas sobre crianças. Teatro para bebês. Cena contemporânea.

## THEATRICAL PRACTICES WITH AND FOR CHILDREN: what do the researches reveal and how are their influences?

### ABSTRACT

*This text, the result of two years of research within the scope of scientific initiation, deals with discussions about artistic and pedagogical practices developed with and for children. It starts with a bibliographical survey of productions and researches in university Theater and Performing Arts courses in Brazil, from the year 2010, to arrive at two central questions that led the investigations: What has been produced, theoretically, about theater for babies and what relationships between the contemporary scene and theater for children have been highlighted in discussions about these practices? It is considered that, even though there are academic productions on the topics, some theater groups are responsible for taking these discussions to the university and it is concluded that it is necessary to invest in expanding debates so that practices change, in the sense of seeking less didactic and more poetic relationships with children. Dialogues with Theater Pedagogy can be fruitful in creating plays that respect the specificities of Childhood.*

### KEYWORDS:

*Theater Pedagogy. Childhood cultures. Researches on children. Theater for babies. Contemporary scene.*



# APROXIMAÇÃO DO TEMA

O objetivo da investigação foi o de realizar um levantamento de dados sobre pesquisadoras(es) brasileiras(os) vinculadas(os) a cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas que investigam o Teatro com e/ou para Crianças – no âmbito do ensino ou da produção artístico-cultural –, a fim de evidenciar um “estado da arte” nesse campo de pesquisa e de atuação, que tem crescido no nosso território. A proposta era listar as(os) pesquisadoras(es), suas principais obras, as temáticas que têm investigado e as referências predominantes por elas(es) citadas.

Em um segundo momento deste texto, apresentaremos dois Trabalhos de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro, que foram desenvolvidos com base nos indicativos encontrados na pesquisa supracitada. Buscaremos articular o material teórico levantado na pesquisa de iniciação científica, apontando como eles nos influenciaram (e ainda influenciam) a pensar sobre as metodologias de ensino do Teatro para Crianças, as criações teatrais destinadas a esse público, bem como as concepções epistemológicas que embasam as pesquisas que relacionam Teatro e Infâncias.

Nesse sentido, este escrito pode contribuir com as buscas daquelas(es) que desejam se aproximar das práticas cênicas desenvolvidas com e/ou para crianças, além de ampliar o debate sobre os modos como temos nos relacionado com as crianças no âmbito das Pedagogias das Artes Cênicas.



# O QUE A PESQUISA BIBLIOGRÁFICA REVELOU?

O levantamento de dados da pesquisa teve início no segundo semestre do ano de 2021, enquanto a análise dos materiais e publicações parciais de resultados se deu ao longo de 2022 e no primeiro semestre de 2023. O início do trabalho ocorreu a partir da investigação de quais universidades brasileiras ofereciam os cursos de Licenciatura e/ou Bacharelado em Teatro/Artes Cênicas de modo presencial. Foi utilizado o *site* [www.e-mec.mec.gov.br](http://www.e-mec.mec.gov.br) para encontrar tais universidades e, a partir dos dados por ele apresentados, chegamos ao total de 53 cursos no país, contemplando quase todos os estados brasileiros, exceto Piauí e Roraima.

Após elaborar a listagem das universidades, foi realizado um levantamento de professoras(es) pesquisadoras(es), em seus cursos, que se dedicassem às relações entre Teatro/Artes Cênicas e as Infâncias. Visitamos o *site* oficial de cada um dos cursos e buscamos no currículo *Lattes* de cada professor(a), que participava do corpo docente desses cursos, os(as) que apresentavam, em suas linhas de pesquisa e publicações, as palavras “criança”, “crianças”, “infância” e/ou “Infâncias”. Ao todo, 122 pesquisadoras(es) docentes dessas universidades citaram algumas dessas palavras em suas produções bibliográficas, artísticas ou pesquisas acadêmicas.

Para uma delimitação mais precisa das(os) docentes que estão (ou estiveram) em atuação, estabelecendo vínculos diretos com as crianças e suas infâncias – nos seus trabalhos artísticos e acadêmicos, selecionamos aquelas(es) que possuíam, ao menos, 03 produções acadêmicas/artísticas vinculadas ao tema, desde o ano de 2010. A partir dessa delimitação, chegamos ao número de 23 pesquisadoras(es), as(os) quais são elencadas(os) no quadro a seguir:



| Pesquisador(a)                           | IES     |
|------------------------------------------|---------|
| Adriana Moreira Silva                    | UNIFAP  |
| Andrisa Kemel Zanella                    | UFPEL   |
| Aurélia Regina de Souza Honorato         | UNESC   |
| Caroline Carvalho                        | FURB    |
| Célida Salume Mendonça                   | UFBA    |
| Diego de Medeiros Pereira                | UDESC   |
| Fernando Manoel Aleixo                   | UFU     |
| Flávia Janiaski Vale                     | UFGD    |
| Ingrid Dormien Koudela                   | USP     |
| Juliano Cassimiro de Camargo Sampaio     | UFT     |
| Keyla Andrea Santiago Oliveira           | UEMS    |
| Luciana Hartmann                         | UnB     |
| Maria Lúcia de Souza Barros Pupo         | USP     |
| Mariene Hundertmarck Perobelli           | UFU     |
| Marina Marcondes Machado                 | UFMG    |
| Natássia Duarte Garcia Leite de Oliveira | UFG     |
| Paulo Merisio                            | UNIRIO  |
| Raimundo Matos de Leão                   | UFBA    |
| Ricardo Carvalho de Figueiredo           | UFMG    |
| Robson Rosseto                           | UNESPAR |
| Sidmar Silveira Gomes                    | UEM     |
| Taís Ferreira                            | UFRGS   |
| Vera Lúcia Bertoni dos Santos            | UFRGS   |

Em uma etapa seguinte da pesquisa, compilamos o número de publicações dessas(es) pesquisadoras(es), chegando ao resultado de 28 livros, 48 capítulos de livros e 86 artigos que, de alguma forma, estabeleciam algum tipo de vínculo com o tema proposto por nossa pesquisa. Fizemos, então, uma análise dos resumos das obras, das palavras-chave e das referências utilizadas.



As publicações apresentam diversos assuntos, como: as relações entre brincadeira, jogo e o ensino-aprendizagem do teatro – como nos trabalhos de Vera Bertoni; discussões acerca das crianças-espectadoras e da cena produzida para as crianças – em Taís Ferreira e Marina Marcondes Machado; relações com abordagens específicas de exploração da linguagem teatral, como o Drama, nos trabalhos de Diego Pereira; ou explorando relações com a contação de histórias e as narrativas das crianças, como nos trabalhos de Luciana Hartmann e Flávia Janiaski. Aurélia Honorta propõe discussões a partir da noção de “imaginação”; assim como Keyla Oliveira discute a experiência estética na Educação Infantil; e Adriana Moreira propõe observar a perspectiva das crianças nos processos de criação cênica, dialogando com a Teoria do Caos.

Outras temáticas como corporeidade, as crianças em cena, discussões sobre participação e protagonismo delas nos processos criativos, propostas de teatro para bebês, análise de espetáculos para crianças e mesmo a História do Teatro para crianças no Brasil são abordados em diferentes trabalhos analisados durante a pesquisa, oferecendo-nos um leque de assuntos a serem desenvolvidos em outras pesquisas, como as que serão apontadas mais à frente neste artigo.

Sobre as palavras-chave, foram encontradas 190 diferentes. Apesar da diversidade de assuntos, selecionamos as 5 palavras-chave que foram mais utilizadas entre todas(as) as(os) autoras(es). São elas: “Infância” ou “Infâncias”, com 31 utilizações; “Educação Infantil”, citada 9 vezes; “Pedagogia do Teatro”, também com 9 citações; a palavra “Teatro” foi citada 8 vezes e “Crianças” foi citada 7 vezes. Com isso, foi possível perceber que as temáticas que mais se acentuaram na relação entre “Teatro” e “Infâncias” estavam relacionadas à educação das crianças mais novas e à instauração de práticas pedagógico-teatrais com elas, sobretudo no âmbito da Educação Infantil, ou seja, na primeira infância.

Das referências mais citadas nos trabalhos, podemos elencar as seguintes: da área do Teatro – Marina Marcondes Machado, Taís Ferreira e Luciana Hartmann (pesquisadoras elencadas na tabela anteriormente apresentada) são as mais citadas por seus pares, reconhecendo a relevante produção dessas pesquisadoras para as práticas cênicas com e/ou para crianças; da área de Educação – Paulo Freire (1921-1997) e Gilka Girardello<sup>1</sup> são os mais citados; o primeiro, principalmente a partir de suas discussões sobre “autonomia”, “opressão”, “educação libertadora”, entre outros aspectos de sua obra; quanto a Girardello, sua contribuição às pesquisas diz respeito, sobretudo, ao seu trabalho sobre literatura infantil e contação de histórias.

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Contadora de histórias e pesquisadora dessa prática artístico-literária.



Evidenciam-se, ainda, os escritos do psicanalista e pediatra inglês Donald Woods Winnicott (1896-1971), no que diz respeito aos conceitos de “espaço transicional”, aos “objetos transicionais” e a relação “mãe-bebê”; do sociólogo português contemporâneo Manuel Jacinto Sarmiento, um dos principais nomes da “Sociologia da Infância” – a partir do qual podemos pensar as “culturas infantis” e/ou a “invisibilidade social da infância”; do antropólogo inglês Victor Turner (1920-1983), sobretudo suas investigações sobre “rito”, “performance” e mesmo a “brincadeira”, além dos escritos de filósofos como o francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e sua interlocução com “fenomenologia”; o alemão Walter Benjamin e os escritos sobre o “brinquedo” e o também francês Gaston Bachelard (1884-1962) e as suas discussões sobre a “poética do devaneio”. Trata-se de referências que revelam a predominância de teorias eurocentradas, escritas por homens brancos, para tratar das crianças e práticas brasileiras.

A realização desta pesquisa, no âmbito da iniciação científica, permitiu nos localizarmos em relação às discussões e reflexões traçadas pela área de Pedagogia do Teatro/Artes Cênicas, no recorte específico das relações entre as práticas teatrais e as diferentes infâncias. Os materiais foram compartilhados com as(os) membras(os) do Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq) e puderam alimentar outras pesquisas – de graduação, mestrado e doutorado – como as que serão compartilhadas a seguir.

---

## TEATRO PARA BEBÊS

---

Com o levantamento de dados apresentado no tópico anterior, percebemos que havia poucas pesquisas focadas no Teatro para Bebês, fato que influenciou uma das coautoras deste texto – Yoshabel Batschauer – a desenvolver seu Trabalho de Conclusão de Curso sobre essa temática. O trabalho *Olhar, Sentir e Ouvir: experiências teatrais com e para bebês* (2023)<sup>2</sup> teve como objetivo relacionar os estudos teóricos sobre teatro para e com bebês com as práticas desenvolvidas pela autora com um grupo de bebês (0 a 1 ano), em um Núcleo de Educação Infantil do município de Florianópolis (SC).

---

<sup>2</sup> Trabalho orientado pelo professor Diego de Medeiros Pereira.



Uma das conclusões, advindas da pesquisa apresentada no tópico anterior, foi a de que as investigações com esse público específico estão relacionadas com práticas artísticas de grupos de teatro e não de docentes do Ensino Superior. Constatamos a ausência de produções ou pesquisas com bebês no âmbito dos cursos de Teatro/Artes Cênicas. Foi, portanto, no encontro com grupos, tais como Cia. Zin, Catarsis, Caixa do Elefante, Complô Cunhã, Eranos Círculo de Arte, Coletivo Antônia, além de um projeto chamado Sensatio: Bebê em Cena, que pudemos garimpar as referências que esses grupos se utilizam em suas criações cênicas, além de termos contato com materiais teóricos por eles produzidos.

É o caso da dissertação de Cirila Targhetta de Moura, do Coletivo Antônia, intitulada: *Voa(R): uma Poética Cênica para os primeiros anos* (2019). Esta companhia, sediada na cidade de Brasília, destaca-se por ser especializada no teatro para a primeira infância, propondo-se a pesquisar a linguagem cênica para bebês. No trabalho citado, Targhetta analisa o espetáculo *Voa*, criado pelo grupo, indicando elementos que, do seu ponto de vista, compõem uma estética para a primeira infância.

Outra descoberta da pesquisa de iniciação científica, a partir da ausência dessa temática nas universidades de Teatro/Artes Cênicas, foi o encontro com os escritos de Paulo Sérgio Fochi, como o artigo *Teatro desde bebês: contributos para pensar o Teatro, a Arte e a Educação* (2018), no qual o autor coloca em pauta que a centralidade da criação artística no Teatro para Bebês não é apenas proporcionar entretenimento para crianças; busca-se criar peças teatrais com qualidade, que possam ser contemplativas ou interativas, respeitando a relação dos bebês com o teatro. Ele pontua que é importante que as peças não sejam simplistas, didáticas ou superficiais, mas, sim, que estejam atentas ao fato de que as crianças possam usufruir de uma relação de troca com o teatro. Fochi comenta que o Teatro para Bebês:

É um teatro em camadas. Na primeira, estão os artistas, o cenário, a iluminação e o jogo dramático. Em seguida, quase que envolvidos na primeira camada, estão os bebês, formando uma nova camada, subvertendo os modos de serem públicos, [...] constroem uma espécie de outra narrativa, com sonoridades e gestos próprios. Na terceira camada, está o espectador adulto, que se afeta com o encontro dos bebês com o teatro (Fochi, 2018, p. 70).



Em uma *live*, em 2021, intitulada *Dialogozin: Educação infantil e teatro para bebês* – Paulo Fochi concedeu uma entrevista a Elenira Peixoto – atriz da *Cia. Zin*, outra companhia com foco no Teatro para Bebês. Na conversa, eles refletem sobre como podemos pensar que o Teatro para Bebês é contemporâneo por si só; que os bebês são contemporâneos, que o seu modo de existência não segue a lógica adulta e, portanto, a cena pode explorar outras possibilidades de expressão e relação com esse público.

Compreendemos que a linguagem do Teatro para Bebês se realiza na relação entre os corpos; as reações são corpóreas, tanto dos artistas quanto dos bebês, além das performances cênicas para a primeiríssima infância não serem, necessariamente, pensadas para ensinar algo – como estereotipadamente se pensa a cena para as infâncias; mas, sim, para proporcionar uma vivência, gerando novas experiências para quem está presente no evento teatral. Segundo Prado e Silva:

Assim como no jogo, ou na brincadeira, as cenas do Teatro para bebês têm revelado apresentações com uma atmosfera intimista, diferindo-se do Teatro espetacular. Nesse sentido, o Teatro para bebês reinventa teatralidades (Sarrazac, 2013), compondo a cena contemporânea, dispensando as cortinas, propondo outros diálogos para e com as crianças muito pequenas (Sarrazac, 2013, *apud* Prado; Silva, 2021, p. 200).

Uma última pesquisa que gostaríamos de destacar, como modo de demarcar investigações que têm se dedicado a compreender esse território, bastante específico, do Teatro para Bebês, é a dissertação de Sandra Regina Coelho intitulada *Investigações acerca do Protagonismo Infantil nas produções do Eranos Círculo de Arte* (2023), na qual a autora discute elementos que compõem os trabalhos realizados pelo grupo *Eranos*. Ao contextualizar o que chama de “Movimento do Teatro para Bebês no Brasil”, Coelho aponta:

O Teatro para Bebês e Primeira Infância no Brasil, diferentemente do Teatro para adultos, não possui um registro documental histórico, datados com obras e artistas que se aventuraram a fazer teatro e pesquisas para e com este público antes do ano 2000. [...] Alguns dos dados históricos que descrevo aqui são baseados em relatos obtidos através de entrevistas concedidas a mim, por Sandra Vargas e Luiz André Cherubini do *Grupo Sobrevento* e Clarice Cardell



(fundadora da *Cia La Casa Incierta*), artistas pioneiros deste movimento no Brasil (Coelho, 2023, p. 41).

As palavras de Sandra Coelho ratificam nossa percepção de que as práticas teatrais para e com esse público estão afastadas das universidades, que elas têm sido fomentadas por grupos específicos que se aventuram em defender propostas cênicas que, sabemos, carregam o preconceito de uma sociedade que pouco considera as crianças, seus modos de ser, de estar e de se expressar no mundo, para as quais alguns direitos – como o de acesso à Arte – são estabelecidos em documentos oficiais, mas nem sempre geram ações e políticas públicas que os assegurem.

Coelho (2023) apresenta, em seu trabalho, algumas características que considera englobar as práticas de grupos engajados com o “Movimento de Teatro para Bebês”. De acordo com a autora:

[...] dentro desse Movimento, artistas e companhias apresentam algumas similaridades em seus trabalhos, como investigações/laboratórios com crianças em creches, a fim de ter contato com esse público, seja no sentido de observação, experimentações cênicas, diálogos e/ou apresentação das obras teatrais para dialogar com as crianças; obras com número de pessoas, na plateia, reduzido; proximidade com a plateia e recepção cuidadosa de crianças e adultos. [...] buscam, em suas criações, abandonar noções ultrapassadas do teatro para as infâncias, característicos de produções que ainda partem de noções estereotipadas sobre elas, como cenários excessivamente coloridos, personagens adultos vestidos de crianças fazendo uso de vocabulário pueril, narrativas simplificadas, linearidade nos textos, mensagens educativas ou com conteúdos morais, personagens com características dicotômicas bem X mal, ações desenfreadas dos atores e/ou bonecos de animação, adaptações de contos de fadas descontextualizados e apresentados de maneira simplificada [...] (Coelho, 2023, p. 43).

Ao considerar esses aspectos, compreendemos que o Teatro para Bebês se distancia do teatro espetacular de grandes auditórios, criando novas/outras teatralidades, quebrando padrões e reformulando o fazer teatral para as crianças. Tem-se o cuidado de não estigmatizar as crianças e nem de as subestimar ao trazer apenas o colorido, o alegre, o eufórico; mas, sim, considerar



que as crianças vivem todas as emoções e têm contato com o mundo, assim como o adulto, mas que esse mundo é vivido e interpretado à sua maneira.

O envolvimento dos bebês em processos criativos e performáticos instiga as(os) artistas a repensarem suas práticas e a se adaptarem, constantemente, criando um teatro para todas e todos, independentemente da idade, possibilitando uma cena respeitosa, cuidadosa e que gere curiosidade para as crianças.

Nesse sentido, é importante pensarmos de que modo as investigações cênicas e reconfigurações estéticas propostas pela cena contemporânea têm se preocupado com as crianças e em proporcionar experiências cênicas que ultrapassem os modelos convencionais, utilizando-se de outros parâmetros na análise de recepção e nos modos de elaboração espetacular. Traremos algumas contribuições a essa discussão no tópico que segue.

---

## CENA CONTEMPORÂNEA PARA CRIANÇAS

---

O Grupo de Estudos sobre Teatro e Infâncias (getis/CNPq) tem dois objetivos centrais: investigar as produções teóricas acerca das relações entre Teatro e diferentes infâncias, sobretudo no âmbito das práticas artístico-pedagógicas desenvolvidas com crianças; e experimentar procedimentos de criação teatral para crianças, aliados a uma postura que não as subestime, enfocando na construção de propostas cênicas que as considerem *sujeitas* plenas de direitos, ativas em seus processos de socialização e criadoras de culturas.

Nesse sentido, buscamos na pesquisa de iniciação científica exposta no início deste artigo trabalhos que discutissem o Teatro feito para crianças e/ou a História do Teatro para crianças no Brasil. Foram duas as principais obras que apareceram citadas nas produções elencadas: *No*



*Reino da Desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta* (1991), de Maria Lúcia Pupo, e *O que é Teatro Infantil* (1994), de Fernando Lomardo. Um achado da pesquisa foi a tese de Sidmar Gomes, intitulada *Do encontro entre as Práticas Teatrais e a Educação: uma releitura da constituição do Teatro Infantil brasileiro* (2018), a qual subsidiou, teoricamente, o trabalho de conclusão de curso de Isabeli Alves (coautora deste texto) intitulado *Teatro Contemporâneo para Crianças: Voo duplo, um experimento* (2023)<sup>3</sup>, a partir do qual teceremos algumas das reflexões que se seguem.

Ainda que tenhamos, em alguns cursos universitários, percepções acerca do Teatro que desejamos que seja ofertado às crianças, sabemos que muitas criações artísticas feitas para o público infantil, no território brasileiro, continuam sendo realizadas de formas muito simplistas, estereotipadas e reducionistas, não investindo no potencial desse público como espectadores. Mesmo na universidade, faltam produções para as crianças, falta a presença das crianças no espaço acadêmico, nos corredores, nos debates e nas pesquisas. Carecemos, ainda, de pensar e perceber que as crianças têm direitos de acesso à Arte e a propostas de criação que levem em conta seus modos de ser e estar no mundo e não apenas a partir de olhares adultocentrados sobre elas.

Por falar em adultocentrismo, muitos foram os modos que os adultos, ao longo da História Ocidental-Eurocentrada-Burguesa da Humanidade, criaram para modelar as crianças aos seus padrões, concebendo as crianças como um “vir a ser”, transmitindo-lhes ensinamentos e reforçando a imagem social de que elas são somente receptoras de conhecimento – a noção de “tábula rasa”, que, ao longo dos anos, foi consolidada. Clássicos da literatura infanto-juvenil como *Branca de Neve*, *Rapunzel*, *Três Porquinhos*, entre outros, são exemplos de obras que visam expressar uma moral, um ensinamento: não confiar em estranhos, esperar por um “homem ideal”, não ser preguiçoso, fazer as coisas bem feitas, entre outras lições. Essas obras, infelizmente, ainda servem como base para peças teatrais que priorizam características didático-moralistas. Conforme Freire:

Assim se compreende que exista um vínculo historicamente motivado entre o didático e o infantil, muitas vezes, de forma hierárquica, já que a função didática se sobrepõe à fruição artística do espetáculo e o teatro acaba por se tornar instrumento de doutrinação, ficando à margem enquanto manifestação artística, quando comparado ao teatro para adultos (Freire, 2019, p. 36-37).

---

<sup>3</sup> Trabalho orientado pelo professor Diego de Medeiros Pereira.



É importante destacar que em 1948 temos um marco para essa categoria teatral, com a estreia de um espetáculo pensado para crianças, a estreia de *O Casaco Encantado*, de Lúcia Benedetti. Benedetti foi uma figura importante para o teatro brasileiro, pois, a partir de seu trabalho, começou-se a pensar o Teatro para Crianças de uma forma mais profissional.

Gomes (2018) relata que a escritora ganhou, em 1948, o prêmio de melhor autora do ano pela Associação Brasileira de Críticos Teatrais com a obra supracitada. O espetáculo para crianças foi constituído por atrizes/atores profissionais – uma inovação, uma vez que, até então, eram as crianças que apresentavam peças para outras crianças; em geral, dentro dos espaços escolares ou por grupos amadores, sem muita preocupação estética. Esse ano foi considerado, portanto, o ano da invenção do Teatro Infantil no Brasil (Gomes, 2018), fato que, visto por um olhar histórico, é recente.

De acordo com Lomardo (1994), esse momento representou um divisor de águas, transformando o Teatro Infantil de uma atividade amadora em atividade profissional. Na obra de Benedetti não encontramos uma “moral da história”; a trama narra a jornada de um rei que teve seu casaco manchado por dois alfaiates que, em uma única noite, costuram um novo casaco que acaba sendo enfeitado por um bruxo, fazendo com que quem o vestisse, pulasse sem parar. Lomardo comenta sobre a obra:

*O Casaco Encantado* é um texto ágil, repleto de ação e de eficientes recursos cômicos. E não é um texto de pretensão moralista, apesar da esperada vitória do bem sobre o mal. Se por um lado o bruxo é “mau”, sem justificativas para essa maldade, por outro não há nada que indique que os alfaiates são “bons”. Eles apenas estão, o tempo todo, tentando salvar a própria pele. Não há nenhuma conversão do mal para o bem, nenhuma indicação de “bom caminho” (Lomardo, 1994, p. 38).

Nas décadas de 1960/1970, houve um crescimento no Teatro para Crianças no Brasil, visto que as/os artistas começaram a ver essa categoria geracional como potência de bilheteria. Lomardo comenta sobre esse ocorrido da época: “Muita gente percebeu que teatro para crianças poderia ser razoável fonte de renda e se lançou à tarefa, estimulada pela errônea crença de que ‘é fácil fazer teatro para crianças’” (Lomardo, 1994, p. 70). Trata-se de uma situação que



entendemos como comum até hoje, sendo o Teatro para Crianças compreendido, por muitos grupos, uma etapa de captação de recursos para, então, ter condições para criar o teatro que se deseja, para adultos.

Ao pesquisar artistas que olharam para as infâncias e buscaram criar dramaturgias e espetáculos instigantes e respeitosos, surgem nomes importantes como: Tatiana Belinky (1919-2013), Júlio Gouveia (1914-1989), Maria Clara Machado (1921-2001), Vladimir Capella (1951-2015) e o teatro Vento Forte, de Ilo Krugli (1930-2019), sobre os quais, embora não caiba uma discussão aprofundada neste texto, é merecido um destaque por seu envolvimento com as crianças.

Sobre o trabalho da professora e pesquisadora Maria Lúcia Pupo, influente nome da Pedagogia do Teatro no Brasil, destacamos a pesquisa, já citada, que teve como objetivo analisar o Teatro para Crianças produzido na década de 1970, na cidade de São Paulo. Pupo analisou dramaturgias, enredos, personagens, entre outros elementos que compõem uma peça teatral, de 70 espetáculos voltados para a essa categoria geracional, trazendo questões como “a quais necessidades responde o teatro infantil?”. Sobre as dramaturgias, a autora comenta: “No caso da dramaturgia infantil, a inexistência de um maior cuidado artístico parece simultaneamente encobrir e reafirmar a desigualdade de poder entre as gerações.” (Pupo, 1991, p. 149). Mais adiante, Pupo salienta que, historicamente, as crianças estão nesse lugar de inferioridade até mesmo no teatro pensado para elas. A autora ainda aponta que “Somente o esforço em substituir o escamoteamento do autoritarismo por uma reflexão vivida nesses moldes tornaria possível a proposta de novas modalidades para o relacionamento entre as gerações, em termos da criação artística” (Pupo, 1991, p. 153-154).

Pupo (1991) coloca em discussão que as/os artistas que fossem criar para crianças refletissem acerca da necessária desconstrução da suposta superioridade do adulto para em relação às crianças, trazendo para a cena um olhar mais horizontal, perspectiva essa que nos interessa como pesquisadores e artistas da cena para crianças. As discussões de Pupo muito se aproximam das perspectivas que defendemos em relação a uma cena que dialogue com os modos de ser e se expressar das crianças, respeitando-as em suas capacidades de sentir e imaginar.

Dib Carneiro Neto, importante crítico brasileiro do Teatro para Crianças, afirma que:



A sociedade atribui às peças infantis um poder que elas não têm e não precisam ter: o poder de transformar as crianças em crianças melhores, em crianças felizes, como se estivesse nas mãos de quem faz literatura ou de quem escreve para teatro o poder de estimular no mundo a virtude ou o vício (Neto, 2003, p. 3).

Ou seja, a perspectiva de que o Teatro para Crianças tenha de ser didático ainda se mantém firme em muitas obras produzidas para crianças e no imaginário social do que deva ser um trabalho teatral para crianças. O autor traz possibilidades de caminhos para a criação dramatúrgica:

Não é buscando passar mensagens pedagógicas ou psicológicas que um autor cria verdadeiramente uma dramaturgia infantil. O melhor é tentar dar dimensão dramática para nossos conflitos mais íntimos. Para isso basta querer falar de si com absoluta honestidade (Neto, 2003, p. 13).

Ainda que essas discussões tenham um lastro temporal e, como constatamos na seção anterior deste texto, muitos grupos têm se dedicado a fortalecer um “Movimento de Teatro para Bebês e para a Primeira Infância”, sabemos que ainda há muito caminho para percorrer, sobretudo no reconhecimento, por parte da universidade e seus pesquisadores, da potência da criação teatral para crianças, da disponibilidade delas – como público, para, assim se envolverem e mergulharem nas textualidades contemporâneas.

As textualidades contemporâneas são assentadas na polifonia, na hibridização, na deformação: nas intertextualidades entre a palavra, as materialidades e as imagens, nas formas antes que nos sentidos, nas poéticas desejantes que dão vazão às corporalidades, às expressões do sujeito nas paisagens do inconsciente e em suas mitologias primordiais. É uma cena que é tributária da perspectiva cubista, das vanguardas, das experimentações da arte-performance em todas as suas derivações, e dos desdobramentos e vivências de cada uma destas “tradições” (Cohen, 2001, p. 106).

Para pessoas que, minimamente, relacionam-se com crianças, é perceptível que seus modos de ação no mundo transitam entre o real e o ficcional, são compostos de saltos temporais, de



percepções únicas da vida; seus desejos, emoções são expressos no corpo todo, aspectos que se relacionam com o que Cohen nos apresenta sobre a cena contemporânea.

Nesse sentido, interessa-nos a criação de obras cênicas que não subestime o potencial crítico e de recepção dessa faixa-etária, que não se reduzam a uma “moral da história”, que não priorizem um “ensinamento” a ser seguido futuramente; mas, sim, que entendam a importância da vivência do “aqui e agora”, da relação de escuta e diálogo que pode ser tecido com as crianças em uma experiência cênica.

Freire disserta sobre como é revolucionário pensar o Teatro para as crianças:

Lançar-se à pesquisa no âmbito do teatro infantil é um ato revolucionário, em um contexto onde predominam formas já sabidas de se fazer teatro e em que a tendência pedagógica interfere na repetição social de práticas moralistas ou edificantes, no que se refere à formação das crianças (Freire, 2019, p. 16).

Pensar o teatro contemporâneo para crianças é construir uma outra relação com elas, que não seja adultocentrada. É se perguntar, a cada nova experiência de criação: quais relações são importantes para que exista uma troca verdadeira com as crianças na cena? Como podemos afetá-las com diferentes linguagens/materialidades/expressões? Qual seria o tempo ideal de duração do trabalho para esse público e quais as suas especificidades? Como levar em consideração o conforto das crianças na hora da apresentação da peça? Muitas dessas questões fazem nosso trabalho como pesquisadores e artistas seguir adiante. Defendemos que esses debates devam se tornar comuns em festivais, escolas, universidades e que um teatro contemporâneo para crianças possa, cada vez mais, conquistar seu espaço.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A pesquisa bibliográfica desenvolvida com o intuito de mapear a presença de produções e pesquisas acadêmicas, produzidas e/ou coordenadas por docentes do Ensino Superior dos cursos de Teatro/Artes Cênicas do país foi de fundamental importância para situarmos esse debate no âmbito de nossas próprias produções.

Concluímos que algumas práticas pedagógico-teatrais têm sido desenvolvidas nesses cursos, mas que há pouca investigação sobre a criação espetacular para e/ou com crianças. No recorte específico do Teatro para Bebês, como apresentado, são artistas de grupos, que se dedicam a investigar essas práticas, que, na busca por formações – principalmente no âmbito da pós-graduação em Teatro/Artes Cênicas –, têm inaugurado alguns debates.

Compreendemos que a ausência das crianças ou do Teatro para Crianças nas universidades é um sintoma dos modos como a sociedade lida com elas: com pouca importância no presente, mas como o “futuro da nação”, quando forem adultas e que, portanto, para nós, optarmos por investigar as crianças e produzir Teatro para e com elas é um posicionamento político diante de um grupo social subalternizado.

A ausência de debates profundos na acadêmica contribui para a manutenção do modo como muitas produções para esse público ainda são realizadas no país: de modo simplista, textocentrado, com estéticas pouco elaboradas, sem o estabelecimento de uma relação poética com as crianças, reduzindo suas capacidades de apreensão e leitura da cena.

Desejamos que algumas das reflexões apresentadas neste texto provoquem pesquisadores e artistas a, constantemente, reverem os modos como se relacionam com as crianças e que cenas poéticas e provocativas possam, cada vez mais, surgir.

---

## REFERÊNCIAS

---



- » COELHO, Sandra Regina. **Investigações acerca do protagonismo infantil nas produções do Eranos Círculo de Arte**. 2023. 212 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Mestrado em Artes Cênicas, Florianópolis, 2023.
- » COHEN, Renato. Cartografia da cena contemporânea, matrizes teóricas e interculturalidade. **Sala Preta**, São Paulo, v. 1, p. 105-112, 2001.
- » FOCHI, Paulo Sérgio. Teatro desde bebês: contributos para pensar o teatro, a arte e a educação. **Móin-Móin** – Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 65-81, 2018.
- » FOCHI, Paulo Sérgio. **Dialogozin: Educação infantil e teatro para bebês**. YouTube, 26 de novembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LilB5HaccV8>. Acesso em: 3 jan. 2021.
- » FREIRE, Brenda Campos de Oliveira. Teatro para as infâncias – uma concepção plural e contemporânea. **Revista Arte ConTexto**, Porto Alegre, v. 6, n. 16, [on-line], 2019.
- » GOMES, Sidmar Silveira. **Do encontro entre as práticas teatrais e a educação: uma releitura da constituição do teatro infantil brasileiro**. 2018. 255 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- » LOMARDO, Fernando Antônio. **O que é teatro infantil**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- » MOURA, Cirila Targhetta de. **Voa(r): uma poética cênica para os primeiros anos**. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Mestrado em Arte, Brasília, 2019.
- » NETO, Did Carneiro. **Pecinha é a vovozinha!**. 1ª Ed. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2003.
- » PRADO, Patrícia Dias; SILVA, Adriele Nunes da. Pesquisando o teatro para bebês: desafios à educação e às artes na primeiríssima infância. **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 196-210, 2021.
- » PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta**. 1ª Ed. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1991.



**DETALHE DE UMA PINTURA-DESENHO-COLAGEM**

sobre eucatex, de **Sonia Rangel**, que integra uma série produzida nos anos 80. Esta série se caracteriza pela utilização na colagem de fragmentos de roupas de bonecas costuradas pela própria artista. Tratamento das imagens: Zé de Rocha e Vanessa Cercil.



# *GRÃOS DA VOZ:* **Culturas da Infância e Oralidade Performativa**

**JOSÉ CARLOS FERREIRA RÊGO**

Artista docente e brincante, José Rêgo (Pinduka) é pesquisador das Culturas da Infância, com ênfase na performatividade lúdica das tradições orais e seu cancionário, tendo-as como matriz e motivo para a criação de espetáculos e saraus do grupo *Canastra Real: contos EM cantos*. Cursou o bacharelado em Artes Cênicas – Interpretação Teatral e a Licenciatura em Teatro na Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA); é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFBA e é doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (UFBA), sob orientação do professor Dr. Gláucio Machado Santos.

## RESUMO

A travessia pelos componentes curriculares que orientam o estágio docente, no curso de Licenciatura em Teatro, pode abrir amplas possibilidades de atuação, sejam os estágios realizados em espaços formais ou não-formais de Educação, sejam estes feitos com crianças, adolescentes, jovens ou adultos. No presente artigo, busco refletir sobre necessidades específicas para a atuação de professores de Teatro junto a crianças, pois, a despeito de os licenciandos de Teatro terem acessado estudos e experiências de aprendizagem sobre Teorias da Educação e Pedagogias do Teatro, entendo que existe um potencial fluxo de estudos sobre as noções de *infância, jogo, oralidade e teatralidade* a serem empreendidos antes de se chegar às práticas de estágio e à atuação profissional. Mais precisamente, entendo ser preciso perguntar pelas alianças de saber a serem delineadas nos processos formativos desses educadores, considerando e tematizando saberes e repertórios da cultura lúdica. A ênfase do estudo está na ampliação e incremento do acervo de brincadeiras com a palavra, destacando os textos orais apropriados para a vocalização das crianças, a partir de pesquisas e registros sobre experiências sensíveis com culturas infantis populares (pessoais, familiares, comunitárias, formativas), repertoriando a oralidade lúdica em estado performativo.

## PALAVRAS-CHAVE:

Licenciatura. Culturas da Infância. Oralidade. Performatividade. Teatralidade.

## GRAINS OF THE VOICE:

### *Childhood Cultures and Performative Orality*

## ABSTRACT

*The journey through the curricular components guiding teaching internships in Theatre Education programs opens up vast possibilities for practice, whether internships take place in formal or non-formal educational settings, and whether they involve children, adolescents, young adults, or adults. In this article, I aim to reflect on the specific needs of theatre educators working with children. Despite Theatre Education students engaging with studies and learning experiences about Educational Theories and Theatre Pedagogies, I argue that there is significant potential for further exploration of concepts such as childhood, play, orality and theatricality before reaching the stage practice and professional performance. More precisely, it is necessary to question the alliances of knowledge to be shaped during the training processes of these educators, considering and discussing the repertoire and knowledge of playful culture. The focus of this study is on expanding and enriching the repertoire of word-based games, highlighting oral texts suitable for children's vocalization, based on research and records of sensitive experiences with popular children's cultures (personal, familial, community, and educational). This repertoire aims to catalog playful oral expressions in a performative state.*

## KEYWORDS:

*Teacher Education. Childhood Cultures. Orality. Performativity. Theatricality.*



# INTROITO SINGULAR- PLURAL

A etiqueta da escrita acadêmica recomenda que se vá direto ao ponto, informando ao leitor, logo na introdução do artigo, o que é mesmo que se vai encontrar no texto apresentado. Mas, para quem usa as lentes do brincar, não é incomum que onde se lê “direto ao ponto”, que se leia reticências e se lhe ponha a divagar devagar. Começo, então, pedindo a paciência dos que têm pressa, para notar de saída o que *dá chão* para o horizonte desta escrita.

Complexidade é o que veste o primeiro par de termos grafados, “Culturas da Infância”, e, dada a grande variabilidade de entendimentos sobre o que venha a ser um e outro, é melhor delinear um entendimento suficiente para o contexto desta escrita, inclusive pelo jogo plural-singular.

O termo *cultura*, aqui invocado no plural, tem a ver com a ideia de saberes, fazeres e modos de ser cultivados em comunidades humanas, considerando sua dimensão política, de disputa pelo direito de significar e existir, com sentidos próprios – validados e válidos em cada contexto, porque polissêmicos e simbólicos (Geertz, 2008).

O termo *infância*, que precisa levar em conta os contextos sócio-históricos, pedindo sempre o plural para ser pensado substantivamente, está aqui grafado no singular, tanto porque tem sua pluralidade chaveada pelo “culturas” – que o antecede, quanto porque isso permite sublinhar sua singularidade, alinhavando não uma definição comum, mas aproximações e semelhanças em seu estado de devir e em sua distinção das culturas adultas, hegemônicas em cada contexto.

Para o que importa dizer aqui sobre as Culturas da Infância, uma das grandes mestras da meninagem, a etnomusicóloga Lydia Hortélio, há muito dá pistas do que seja:

[...] a experiência, as descobertas, o fazer das crianças entre elas mesmas, buscando a si e ao outro em interação com o mundo, ou seja, toda a multiplicidade e riqueza dos brinquedos de criança [...] que é de um corpo de



conhecimento, e um conhecimento com o corpo, nele incluídas, naturalmente, a sensibilidade, a inteligência e a vontade como dimensões da vida na sua complementaridade e inteireza (Hortélio, 1990, n.p.).

Então, grafar os termos nesse jogo plural-singular salienta a condição una e vária de cada um, como noção que acolhe múltiplas significações e segue disputando espaço com definições pretensamente mais objetivas. Não estou esquecido de que os sentidos primeiros da palavra *infância* foram dados por vias semânticas negativas<sup>1</sup>: *in fans* (não fala), o que fala não vale como testemunho (Direito romano), fruto do pecado (cristianismo), como o que vem vazio (tábula rasa) ou como o que ainda não é (adultocentrismo); mas quero mais é lembrar que contemporaneamente vão se delineando entendimentos mais generosos e afirmativos da singularidade/multiplicidade da Infância (Kohan, 2004; Larossa, 2004; Corazza, 2004; Agamben, 2005), sem fixar definições, assumindo-a na perspectiva de um devir crianceiro (o que ainda não foi dito, novidade do ser), afins com o que disse Lydia, na citação acima. Tenho dito.

## CULTURAS DA INFÂNCIA E LICENCIATURA EM TEATRO: GRÃOS DA VOZ, GRÃOS “DE VEZ”<sup>2</sup>

**“[...] o grão da voz, quando a voz tem uma postura dupla, uma produção dupla: de língua e de música”.**

Roland Barthes (1990)

<sup>1</sup> Inclusive, estou ciente de que fios pretéritos também tecem as infâncias presentes, costurando-as com as novas formas do capitalismo global, este empenhado desde sempre por um Estado e um “eu” mínimo. Tanto que, mirando criticamente os modos hegemônicos de pensar a infância, não é difícil notar que o mercado, ao tentar reduzi-la ao consumo tecnológico, quer regular o que é e o que pode ser a experiência infantil.

<sup>2</sup> A expressão “de vez” é um brasilianismo geralmente utilizado para indicar que um fruto atingiu plenamente seu desenvolvimento e está próprio para consumo.



Interessa ao contexto desta escrita considerar as dimensões *poéticas, políticas e espetaculares* na abordagem das Culturas da Infância, no agenciamento<sup>3</sup> da oralidade lúdica em estado performativo e no emprego da gestualidade cancional para fecunda aproximação com os processos formativos de licenciandos em Teatro. Se tal intuito contribuir para acender perguntas entre colegas artistas/pesquisadores, e também entre professores e estudantes da Licenciatura em Teatro, já terá valido a pena compartilhar as questões que duram acesas em meu processo de investigação.

O curso de Licenciatura em Teatro da Escola de Teatro da UFBA, criado em 1986, vem experimentando atualizações curriculares, objetivando oferecer uma formação que articule estudos e experiências de aprendizagem *sobre e com* as linguagens das Artes Cênicas, as Teorias da Educação e as Pedagogias do Teatro. Entre os componentes curriculares que compõem o curso, os estágios docentes constituem momentos formativos privilegiados para que os licenciandos em Teatro possam aliançar os saberes advindos de seu processo formativo mais apropriados para a sua atuação nos diferentes espaços educativos acessados.

A travessia dos componentes curriculares de estágio significa pensar modos de atuação em espaços formais ou não formais<sup>4</sup>, com crianças, jovens e adultos. Ao cursar o componente Estágio Supervisionado III, os estudantes da Licenciatura podem optar por atuar em quaisquer desses contextos e segmentos educacionais. Nas linhas que se seguem, tento refletir sobre as necessidades da atuação junto às crianças, na hipótese de o/a licenciando/a decidir atuar onde haja infâncias. A despeito de terem acessado estudos e experiências de aprendizagem sobre Teorias da Educação e Pedagogias do Teatro, entendo que existe um fluxo de estudos entre as noções de infância, de educação, de jogo e de teatralidade a ser pensado, antes das práticas de estágio. Ou seja, é preciso perguntar pelas alianças de saber mais apropriadas a serem delineadas quando da atuação com crianças, considerando as experiências e o repertório de cultura lúdica de licenciandos/as.

Sem a pretensão de responder amplamente à questão, a ênfase do artigo está em compartilhar uns poucos apontamentos no sentido da ampliação e incremento de repertório didático-performativo dos licenciandos, a partir de estudos e comentários sobre experiências sensíveis com as culturas infantis populares (pessoais, familiares, comunitárias, formativas), e do protocolo de um mini acervo de *oralidade lúdica* com textos sugestivos, performativamente.

---

**3** Precursor do conceito de *rizoma*, o agenciamento pensado por Gilles Deleuze e Félix Guattari em *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995) tem a ver com o conjunto de condições singulares, submetidas a coordenadas espaço-temporais e históricas, que operam na produção das realidades, no entrecruzar do que pode ser pensado sobre elas: atrações, repulsões, simpatias e antipatias, alterações, alianças, penetrações e expansões.

---

**4** *Educação formal* entendida como a que acontece nos sistemas oficiais de ensino: escolas, colégios, universidades. Apesar de o pacto de ensino e aprendizagem ser comum ao que ocorre na formal, a *Educação não formal* corresponde à que se dá fora dos sistemas oficiais, com maior flexibilidade curricular, nos critérios e condições de funcionamento e composição dos perfis docentes e discentes, como ocorre nas fundações, ONG's, sindicatos, associações comunitárias, grupos culturais, dentre outras organizações da sociedade civil (Trilla, 2008).



Considerando a emergência de artistas (e) docentes atentos à potência espetacular das culturas infantis e à singularidade performativa das crianças ao experienciarem práticas brincantes, pode-se aventar a possibilidade de o percurso formativo da Licenciatura acolher e dialogar mais sistematicamente com esse campo, de modo que cada estudante possa acessar teorias sobre o brincar, experimentar brincadeiras, inventariar e constituir um repertório próprio de cultura lúdica, que leve em conta memória, pertença comunitária e afetação cultural. Tal conjectura se deve ao fato de que, como egresso da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, que cursou o bacharelado em Artes Cênicas e a licenciatura em Teatro, e teve que atuar arte-educativamente com crianças em diferentes espaços educativos (formais, não-formais e informais<sup>5</sup>), foi preciso buscar esses saberes em diferentes contextos formativos para se fazer um brincante.

E, por conta dessas privilegiadas oportunidades de aprendizagem com a *brincância*, pude desenvolver pesquisas e organizar publicações e espetáculos articulando reflexões sobre infância, práticas brincantes, culturas populares e educação, entendendo ser legítimo que esse conjunto de saberes se constitua como motivo investigativo inicial, mote para garatujar uma poética e protocolar achados afins.

São as referidas experiências e contextos que inspiram e mobilizam a inscrição do pressuposto de que, se no processo de formação de licenciandos/as em Teatro houver o encruzilhar de pesquisa, reflexão, contextualização e vivência de práticas brincantes, acessando as Culturas da Infância, as tradições orais em sua performatividade lúdica e o cancionário brincante da infância, será possível delinear um repertório didático-performativo apropriado aos potenciais e diferentes contextos comunitários de atuação onde houver crianças. Para o incremento e dinamização desse repertório, cabe olhar com atenção para o brincar interiorano e periférico, para o que acontece em espaços onde se brinca na natureza e especialmente para as contribuições ameríndias e afro-brasileiras.

O trabalho pretende dar notícia de alguns achados pontuais, colhidos na aproximação com o universo do brincar, dos brincantes e das culturas populares durante cerca de 30 anos. Tal disposição não se dá porque os achados sejam paradigmáticos, mas, sim, porque são gestos de afirmação de culturas historicamente subalternizadas (da infância e populares), a despeito de serem milenares e planetárias, tradicionais e inventivas, herança e esperança (do freireano verbo

---

**5** Não tendo pacto pedagógico explícito, a *educação informal* tem que ver com as experiências de aprendizagem que acontecem ao longo da vida: atividades familiares, comunitárias, culturais, artísticas etc. (Trilla 2008)



*esperançar*), partícipes da construção de um mundo afeito à conjugação una de inteligência, afeto e sensibilidade.

Acreditando que articular pesquisa, fruição e performatização de práticas brincantes dialoga com as abordagens de algumas das Pedagogias do Teatro contemporâneas (Soares, 2010; Cabral, 2012; Florentino e Telles, 2009; D'Alva, 2014; Pereira, 2015; Hartmann e Veloso, 2016; Desgranges, 2017; Mendonça, 2019), importa aqui defender que essa abordagem seja considerada pedagogicamente pelos que pensam/fazem Educação via teatralidade. Ampliar a compreensão sobre o brincar e o repertório performativo de práticas lúdicas (brincadeiras, brinquedos, cantigas e histórias) nas Culturas da Infância é condição primeira para uma atuação apropriada quando do encontro com crianças em espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, entre as intenções de percurso, está o compartilhamento de alguns saberes que sugerem esse caminho como possível e necessário, quiçá, fundamental para a construção de processos educativos preocupados com as identidades/singularidades culturais das crianças, dos licenciandos, dos contextos de atuação. A imersão nos brincares infantis populares para incremento de repertório pode significar o fortalecimento da própria autoria na construção da agenda didático-pedagógica dos estágios curriculares docentes.

Declarada parte dos fundamentos e das motivações, é possível pisar no chão mais operativo desta escrita: a ampliação e o incremento do repertório didático-performativo dos licenciandos a partir das Culturas da Infância, especialmente da oralidade lúdica. Para tanto, farei notações sintéticas e protocolos sobre alguns brinquedos orais tradicionais (lenga-lengas, parlendas, fórmulas de escolha, adivinhas, trava-línguas, quadrinhas e ditos populares) entendidos aqui como notícias de resistência e de re-existência das Culturas da Infância e do patrimônio imaterial, mas acentuando sua dimensão performativa, que afina desenvolvimento infantil e aprendizagem na perspectiva psicomotora, cognitiva, afetiva, social e moral.



# ORALIDADE LÚDICA E PERFORMATIVIDADE

*“[...] o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências”.*

Paul Zumthor (2010)

O título da seção reflete o interesse pela performatividade brincante, visto ser este o campo de atuação como artista docente, mas, também, certa sensibilidade implicada para com as notícias sobre a ampliação de estudos no campo da oralidade: Ruth Finnegan, Walter Ong, Paul Zumthor, Jerusa Pires Ferreira, para citar nomes que balizam diferentes investigações, desde as que tematizam questões mais gerais até os estudos de usos específicos de determinado grupo humano.

Se, como pesquisador, a interlocução com meus pares está chaveada pela escrita; na atuação como brincante, é a língua oral que governa, é a voz quem mais me diz: respeito. E como bem nos adverte Paul Zumthor, a voz humana é fenômeno central em todas as culturas humanas, está nas suas bases: “[...] fonte da energia que as anima, irradiando todos os aspectos de sua realidade” (2010, p. 12).

Ora, dois dos principais povos que constituem o que podemos chamar de brasilidade (ameríndios e afro-brasileiros) têm a oralidade como fundante cultural, e, a despeito disso, aqui estamos nós, por mais das vezes, alimentando academicamente o círculo vicioso de tomar prioritariamente o ponto de vista etnocêntrico de matriz europeia, mais particularmente o grafocêntrico, ao colocar a escrita num plano acima da oralidade. Nesse sentido, considero providencial lembrar, com Edilene Dias Matos, que: “[...] a palavra originalmente não é letra, mas voz e corpo” (Matos, 2018, p. 177).

Sem rivalizá-las, mas tentando pensar além da dicotomia oral/escrito que segue dominante e, atendendo ao chamado de Zumthor para o que ele chama de *desalienação crítica*, ao pôr ênfase



na oralidade performativa se faz um gesto para que não dure o preconceito literário. Inclusive, porque a literatura, noção “[...] historicamente demarcada, de pertinência limitada no espaço e no tempo: se refere à civilização europeia, entre os séculos XVII ou XVIII e hoje” (Zumthor, 2010, p.14), há muito dialoga com as tradições orais, na verdade, ambas atuam com afetações recíprocas.

Se *infância* é noção plurissignificativa, que abarca múltiplas concepções do que vem a ser e noticia experiências distintas e singulares em cada contexto, também assim são os modos do brincar oral infantil. O entendimento e o léxico da oralidade lúdica em estado performativo são variados no tempo e no espaço: história, narratividade, gênero, classe, etnia, território, repertório, recursos naturais, materiais, socioeconômicos, culturais etc. podem ser tomados como marcadores das diferenças, mas também deixar pistas de que aqui e ali há pontos de contato entre umas e outras *brincâncias*, talvez porque humanas, talvez porque próprias de infantes. Pensamentos e gestos de brincar perspectivam outros sentidos da experiência humana; o meninar infantil é cultivo de atenção aos fluxos que constituem o instante, é quando o presente é dádiva e a oferta implica procura sensível (tato, olfato, paladar, audição, visão, intuição, imaginação); quem não se põe pra jogo, nem sabe do que se trata.

As culturas infantis populares têm modos próprios em seus brincares e, entre muitos aspectos notáveis, quero destacar a riqueza da língua oral, tradicional e inventiva, atualizada por intensa performatividade, que só não exaure porque revigora o gosto por dizer brincando. Cabe destacar também nossa capacidade de transformar poucos recursos em mundos, em transfigurar tudo que toca ou nomeia.

A máxima de Benjamin (1984, p. 69) para afirmar a capacidade das crianças de construir brinquedos articulando materiais heterogêneos (pedras, madeira, papel, plástico etc.), mas também a sua sobriedade, visto que conseguem fazer da mínima matéria algo exuberante para o seu brincar, o que é bastante apropriado para definir a *brincância* das culturas infantis populares.

Mirando criticamente qualquer romantização da pobreza, importa sublinhar que a luta por condições de vida socioeconomicamente satisfatórias e de cidadania é pauta fundamental, o que não me impede de notar e afirmar que a condição de ter de transformar e transfigurar o mundo a despeito de as condições ambientais, materiais e culturais não serem favoráveis e/ou bastante mais exigentes criativamente falando, pode fornecer pistas para a constituição de uma poética



da infância muito própria, da qual não me parece que devamos abrir mão, ainda que nossa possibilidade de acessar bens materiais e culturais se amplie substantivamente.

Como acontece a todas as infâncias, também as populares são sujeitas de seu tempo, afetadas pelas condições objetivas e subjetivas, atravessadas pela noção foucaultiana de “biopoder” (*apud* Maria Isabel E. Bujes, 2001, p. 34), não se podendo escamotear que segregação, hierarquização, garantia das relações de dominação e efeitos de hegemonia são dispositivos da expansão do capitalismo. Mas tampouco se deve mirar tais afetações com fatalismo, sem reconhecer resiliências, emergências contra-hegemônicas e modos de responder inventivos e imprevistos.

Interessa a seguir articular reflexões, protocolos e notações sobre alguns textos da tradição oral apropriados para o desenvolvimento da performatividade lúdica, sinalizando a importância de que os licenciandos possam ao longo do curso constituir um repertório próprio, que leve em conta os diferentes contextos arte-educativos. Não se trata de estabelecer modelos a seguir, mas apenas compartilhar achados que podem favorecer a criação de momentos significativos de interação com crianças, no sentido de que elas possam tomar os textos no que eles têm de potencial para o brincar com a linguagem.

Antes de dar início ao compartilhamento de um mini acervo de oralidade lúdica das Culturas da Infância, importante mais uma vez chamar à atenção para o fato de que o sentido desses textos é que sejam experimentados em “estado de brinquedo”: a voz que diz o texto dá a este um corpo, ao passo que rompe sua clausura. Se a palavra escrita é do reino do estático, a palavra vocal é do reino do dinâmico, modo vivo de comunicação, ligando a língua ao corpo e este, ao espaço, performativamente, ou como nos diz Edilene Dias Matos:

[...] a performance vocal não é só som, mas envolve corpo e voz – corpo e voz intimamente entrelaçados de forma que o que não é sonoro se sonoriza, e o que é visual adquire uma espécie de potencialidade sonora, fazendo da vocalidade uma espécie de cena teatral complexa, feitas de signos verbi-voco-visuais (Matos, 2018, p. 176).

Os termos utilizados para nomear cada brinquedo são os mais frequentemente utilizados, mas sinalizo, desde já, que as fronteiras entre alguns deles é borrada, e que seria fundamental que



em contexto formativo os licenciandos acessassem o que está sistematizado por diferentes autores, dentre os quais é possível destacar obras de Antônio H. Witzel (1995), Câmara Cascudo (2000), Florestan Fernandes (2004), Ricardo Azevedo (2005), Sílvio Romero (1985), Veríssimo de Melo (1985), que podem ser importantes fontes de pesquisa, inclusive para a notação de aproximações e distâncias.

Um tanto por conta dos preconceitos para com as pesquisas interessadas na oralidade e ainda mais com sua vertente lúdica, muitos autores tiveram que “dar seus pulos” (*sic*) para que o mundo oral fosse acolhido pelo mundo da escrita acadêmica, frequentemente precisando nomear práticas orais com termos emprestados do repertório grafocêntrico, ou mesmo conceituar todo o conjunto como “literatura oral”, com se a anexação da literatura à oralidade desse a esta certo verniz de prestígio.

Os brinquedos orais que apresento a seguir, por exemplo, estão dentro do que alguns autores chamam de “folclore poético”, contendo acalantos, cantigas infantis, brincadeiras cantadas, quadras, desafios, etc., diferente do “folclore narrativo”, que contempla as lendas, mitos, contos, fábulas, casos e anedotário popular (Weitzel, 1995). Reconheço a importância da luta dos que me antecederam, mas com a chave da Etnocenologia em mãos (Bião, 2009), creio ter chegado o momento de podermos usar as expressões em conformidade com as usuais pelos próprios brincantes.

De mais a mais, tendo aprendido com Calvino a “[...] considerar a leveza antes um valor que um defeito”, também eu, vendo que o reino do humano parece condenado ao peso, entendo que é preciso mirar outros espaços, que é urgente “[...] mudar de ponto de observação [...] considerar o mundo sobre outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento (Calvino, 1990), e faço o convite para que, com leveza, possamos conjugar uma poética que toma a palavra como coisa outra e assim aproximar-nos do mundo onde se fala uma *língua de brinquedo*.



# ORALIDADE LÚDICA: LÍNGUA DE BRINQUEDO

Os exemplares de brinquedos da oralidade que compartilho nesta seção não são raridades recolhidas por um pesquisador que foi buscá-los num povoado longínquo, para além das fronteiras do Brasil profundo, nem foram encontrados no tomo *tal*, do volume *x*, do capítulo *y*, de uma edição bilíngue esgotada há mais de 50 anos. Tudo que está disposto a seguir está ao alcance da mão (ou dos dedos) e, tomara, já esteja gravado no coração de quem lê, apenas no aguardo de ser desperto para se exhibir como “*saber de cor*”.

Não tenho dúvidas de que ir além de tais fronteiras pode enriquecer nosso vocabulário com brincades outros e de que existem muitos livros encantados perdidos em bibliotecas (públicas e privadas), carecendo de leitores traquinas que façam as palavras saltarem do papel e ganharem quintais, jardins, parques, praças, ruas, salas de aula, palcos, terrenos baldios... Há lugares de sobra, dentro e fora de nós, que podem ser transfigurados se lambidos por palavras *de brincar*.

Enfim, como cantou Wado em “A Gaiola do Som”<sup>6</sup>, sei finalmente que: “Ler é libertar a palavra / que estava enclausurada no papel.” E se: “Palavras gostam de voar / E ecoar o eco de seu pleno sentido sonoro”, ainda mais as que duram em “estado de brinquedo”. Que não demore o tempo de os tesouros orais (guardados na memória de nossa gente e em livros afins) estarem acessíveis, disponíveis e vivos em nós. Por ora, façamos folia com o que ainda pode estar inscrito nas primeiras páginas de nossas infâncias interioranas, periféricas e suburbanas.

---

<sup>6</sup> Canção de Wado, Alvinho, Bahia e Juca e que faz parte do álbum “Cinema Auditivo” (2002).



#### IMAGEM 1

*Ouvido infante.* Imagem do espetáculo *Pé de Ouvido: histórias de bichos traquinas, criaturas malinas e encantados de água doce*, fruto de pesquisa sobre Culturas da Infância e Oralidade, desenvolvida pelos pesquisadores-artistas José Rêgo (autor do artigo em tela) e Luciene Souza. Foto: Marcos Sandes.



# QUE TAL REVOLVER ALGUMAS DESSAS PÁGINAS?

Há grande número de estudos sobre o repertório de textos da oralidade, com perspectivas formais e políticas diversas e um sem-número de termos para nomear cada tipo de texto oral, não havendo unidade no léxico, menos ainda no modo como se define cada um. Como não cabe na pauta deste artigo analisar tamanha diversidade, considerando que o sentido maior é compartilhar achados e ofertá-los para inspirar a construção de repertórios de oralidade lúdica próprios, farei a seguir a indicação de alguns exemplares de brincadeiras com a palavra, acrescentando descrição básica e breves protocolos sobre características que podem ser levadas em conta, quando da performatização vocal-corporal pelos licenciandos e pelas crianças.

## LENGA-LENGAS

O nome tem pinta de traquinagem e, em alguma medida, elas o são. Nas lenga-lengas, os textos são enunciados divertidamente, mas funcionam também como enrolação para outros fins, sabidos por quem brinca. Geralmente experienciadas entre um adulto e uma criança pequena, sentados frente a frente, as lenga-lengas são brincadeiras nas quais o texto é dito escandindo sílabas e que apresenta certo encadeamento lógico-causal com os movimentos corporais executados. O brincante “regente” e a criança, em estado de cumplicidade mais ou menos silenciosa, sabem que a enunciação do texto é mero pretexto e alegre adiamento do “bote” performativo efetuado pelo “regente”, em que este: a) salienta vocalmente alguma repetição sonora onomatopaica e cômica<sup>7</sup>; b) utiliza gesto específico, que, no contexto da brincadeira, suscita o riso, como é o caso do toque da “campainha” em *Janela, Janelinha*; c) busca lhe fazer gargalhar via cócegas, como é o caso da conclusão de *Cadê o toucinho?*.

<sup>7</sup> Cecília Meireles provavelmente tomou esse procedimento como motivo criativo no poema *A língua do Nhém* (1981), que depois foi musicado por Dércio Marques e está no álbum *Anjos da Terra* (1991).



## JANELA, JANELINHA

*Brincante contorna levemente o rosto da criança com o dedo indicador:*

### – Uma casa redondinha:

**Janela** (com o mesmo dedo indica um olho),

**Janelinha** (indica o outro olho),

**Porta** (indica a boca),

**Campainha** (indica o nariz):

**Blim! Blom!** (apertando levemente o nariz).

A lenga-lenga *Cadê o toucinho?* costuma se iniciar por uma espécie de prólogo no qual um dos brincantes estende a mão com a palma para cima. O brincante “regente” toca individualmente os dedos da mão estendida, enunciando o nome popular de cada dedo:

## CADÊ O TOUCINHO?

*Brincante 1:*

– **Dedo mindinho** (Toca o dedo mínimo).

**Seu vizinho** (Toca o anelar).

**Maior-de-todos** (Toca o dedo médio).

**Fura-bolos.** (Toca o indicador).

**Mata-piolho!** (Toca o polegar, mas dessa vez utilizando o próprio polegar, em gesto característico do que enuncia).



*A seguir, o Brincante “regente” toca o centro da palma da mão da criança parceira da brincadeira com o dedo indicador, abrindo o jogo de perguntas e respostas com:*

### **– Cadê o toucinho que estava aqui?**

*A partir daí há grande variação textual em cada comunidade de brincantes, mas é comum que se tenha mais de uma dezena de perguntas até que se chegue ao momento de correr os dedos pelos braços da criança enquanto se tenta fazer-lhe cócegas, dizendo que a localização ou a personagem da última resposta está correndo por diferentes pontos coceguentos do corpo da criança: “[...] por aqui... por aqui... por aqui...”.*

Como a consecução do pacto de cumplicidade entre as partes e o jogo de toques corporais implicam relações de confiança, *Janela*, *Janelinha* e *Cadê o toucinho?* têm natureza híbrida e podem ser pensadas na família das lenga-lengas, mas também na dos brincos. Tanto as lenga-lengas quanto os brincos costumam suceder aos acalantos (não os substituindo) e fazem parte do repertório inaugural de brinquedos com a oralidade lúdica, sendo experienciados durante a primeira infância até aproximadamente os três anos. Acontece que, como foi dito anteriormente, o sentido primeiro desses textos é a brincadeira, e esta não é obediente a condicionantes etárias, podendo ser postas para jogo com crianças de outras faixas etárias, bastando que elas assim queiram.

---

## PARLENDAS

---

Conjunto de palavras entoadas ritmicamente, em forma de versos rimados ou versos brancos. Pronunciadas pelas crianças quando em situação de brincadeira, podem ser acompanhadas de movimentos corporais. Apesar de a expressão “cantar parlendas” ser muito difundida, é mais apropriado falar em brincar recitativo, podendo ser ditas em uníssono, em forma de diálogo ou alternando coro e solos. Conforme Veríssimo de



Melo (1985), as parlendas têm como função primordial divertir, não raro, constituídas de pérolas do *nonsense* verbal, mas Câmara Cascudo (2000) distingue as de puro divertimento das que são úteis para aprender ordem numeral, dias da semana e dos meses, cores e qualquer outra ideia elementar, ao que se chama *mnemonias*.

O termo “parlenda” (ou parlenga) vem do latim *parlare*, verbo que significa falar, tagarelar. Desde quando são utilizadas como língua de brinquedo é difícil precisar, mas sabe-se que aqui chegaram com os portugueses e com os processos de interação cultural que nos são próprios, sendo acrescidas sonoridades, palavras, modos performativos e linguísticos ameríndios e afro-brasileiros, mas também os de imigrantes que aportaram por aqui posteriormente: franceses, italianos, espanhóis, árabes, japoneses, entre outros, o que torna ainda mais complexa a feitura de um inventário atualizado do gênero. Tomar as parlendas existentes como mote performativo no ensino de Teatro com as crianças é um modo de reapresentar e ressignificar esse repertório, rica fonte de oralidade poética e lúdica e que, por ter essas qualidades, pode inclusive abrir espaço para a criação de novas parlendas, construídas com palavras de línguas indígenas e africanas que sejam saborosas e divertidas de dizer, jeito bom de saborear a Língua Portuguesa brasileira.

Existindo em grande quantidade e organizadas a partir de diferentes classificações, seria tarefa insana tentar cobrir todas as modalidades de parlendas. Para o contexto deste artigo, mais uma vez a ideia é pinçar exemplares conhecidos popularmente e que possam favorecer a desenvoltura performativa oral-corporal.

## ANDOLETA

**Formação: brincantes em roda, sentados ou em pé. Com a mão esquerda, espalmada para cima, cada pessoa recebe a mão do brincante que está à sua esquerda; já a mão direita, espalmada para baixo, é recebida pela mão do brincante que está à sua direita. Alguém, voluntariamente ou por alguma fórmula de escolha, inicia a brincadeira, retirando a sua mão direita e batendo levemente na mão que está sobre a sua mão esquerda. A pessoa que recebe a palmada na mão dá sequência ao jogo, repetindo rapidamente o**



mesmo movimento, na mesma direção, enquanto o texto vai sendo enunciado, de forma segmentada, considerando as sílabas poéticas/tônicas, conforme notado abaixo:

**- AN/DO/LE/TÁ LE/PETI / PETI / POLÁ / NES/  
CAFÉ / COM / CHOCO/LATE E / TAMBÉM /  
COM GUÁ/RANÁ. AN/DO/LE/TÁ PUXA O /  
RABO DO / TATU QUEM SAIU FOI TU / PUXA  
O / RABO DA PANE/LA QUEM SAIU FOI / ELA /  
BARRA / BERRA / BIRRA / BORRA / BURRA!**

## UM HOMEM BATEU EM MINHA PORTA

*Formação: dois brincantes batem a corda em ritmo regular.  
Desenvolvimento: Os demais brincantes, espontaneamente ou ordem estabelecida por alguma fórmula de escolha, entram na corda e executam a movimentação sugerida pelo texto, até que seja indicada sua saída).*

**Um homem / bateu / na minha / porta / e eu / a... bri.**

**Senhoras e senhores, põe a mão no chão.**

*(quem está pulando põe a mão no chão)*

**Senhoras e senhores, pule de um pé só.** *(pula de um pé só)*

**Senhoras e senhores, dê uma rodadinha** *(gira sobre si mesmo)*

**E vá pro olho da rua** *(sair da corda sem ser tocado por ela)*



## ORDEM

*Formação: crianças em roda. Desenvolvimento: executam a movimentação sugerida até que seja enunciada a última sílaba. Quem estiver com a bola na mão quando a última sílaba for pronunciada, sai da roda.*

**Ordem**

**Em seu lugar**

**Sem rir**

**Sem falar**

**Com um pé**

**Com o outro**

**Com uma mão**

**Com a outra**

**Bate palmas**

**Pirueta**

**Vai pra frente**

**Vai pra trás**

**Coça as costas**

**Faz careta**



## FÓRMULAS DE ESCOLHA

Geralmente utilizadas antes do início de uma brincadeira como dispositivo para equalizar decisões sobre papéis a serem desempenhados, ordenamento e/ou distribuição de posições na área do brincar, as formas da oralidade que atendem pelo nome de fórmula de escolha têm família grande. Vou destacar aqui alguns que têm o quesito performatividade oral mais saliente<sup>8</sup>, mas seria de grande valia que os licenciandos inventariassem outros tantos<sup>9</sup>, pois podem ser bastante úteis para o contexto de suas *brincâncias*, podendo evitar desavenças e brigas, sendo meio pacífico e que democratiza a decisão pela unidade do acaso. Estando na condução de uma atividade com crianças e havendo qualquer impasse sobre quem faz o quê, é bem provável que as crianças demandem que o/a professor/a decida. Acionar o repertório de fórmulas de escolha e transferir a decisão para o acaso<sup>10</sup>, árbitro imparcial, é salutar para os brincantes e para o fluxo do brincar, pois aumenta a imprevisibilidade do jogo desde o começo e intensifica sua dinâmica.

Por sua grande variedade formal, flutuando entre a prosa e o verso, as fórmulas de escolha são postas por alguns autores no grupo das parlendas, inclusive porque sua performatividade oral é ritmada, com segmentação de sílabas e escansão de palavras, por vezes em versos rimados. Não cabe aqui polemizar diferenças, mas notar similitudes: quem for apontado ao final do enunciado tem seu destino traçado (sem querer, rimou. Pode ser um formulete?).

**Uma, duna,  
tena, catena,  
rabo de pena,  
bolô, fe...dô!**

**Lá em cima do piano  
Tem um copo de veneno  
Quem bebeu morreu  
O azar foi... seu!**

**Fui na lata de biscoito  
Tirei um, tirei dois,  
Tirei três, tirei quatro  
Tirei cinco, tirei seis  
Tirei sete, tirei oito  
Tirei nove, tirei... dez!**

**8** “Par ou ímpar”, “Zero ou um”, “Cara ou coroa”, “Pedra, papel e tesoura” também são formuletes de escolha, articulando linguagem verbal e gestos, mas com resolução quase instantânea.

**9** Aliás, a ampliação do repertório de fórmulas de escolha e de todos os outros tipos de textos da oralidade lúdica pode ser iniciada consultando os autores e obras citadas no início da seção: Antônio H. Weitzel (1995), Câmara Cascudo (2000), Florestan Fernandes (2004), Ricardo Azevedo (2005), Sílvio Romero (1985), Veríssimo de Melo (1985).

**10** Em tempos de cultivo da competitividade desde a infância, criar situações de jogo em que a passagem da fortuna para o infortúnio, e vice-versa, se dê por decisão exterior à vontade parece grande aprendizado. Essa é a força do Acaso, notado por Caillois (1990, p. 37) como o insolente e soberano zombador dos méritos, que vem abolir as superioridades naturais ou adquiridas dos indivíduos/grupos e colocar a todos no mais absoluto pé de igualdade “diante do cego veredicto da sorte”.



Mamãe mandou  
Eu bater nesse daqui  
Mas como eu sou teimoso  
Vou bater nesse da...qui!

Lá na rua 24  
A mulher matou o sapo  
Com a sola do sapato  
O sapato encolheu  
E a mulher morreu  
O culpado foi aquele  
Que se mexeu  
(Ganha quem se mexer por último)

Uni, duni, tê  
Salamê, mingué  
O sorvete colorê  
Escolhido foi vo...cê!

B – Você tem uma bonequinha?  
C – Tenho.  
B – Ela é muito engraçadinha?  
C – É.  
B – Quantos anos ela tem?  
A – Sete  
(ou qualquer outro número)  
B – Um, dois, três, quatro, cinco,  
seis... sete!  
Obs.: B (Brincante); C (Coro);  
A (Alguém apontado pelo Brincante)

## ADIVINHAS

Traquinagem da linguagem de marca maior, adivinha quanto interessou a todo mundo que tem gosto por oralidade lúdica? Para Weitzel, por exemplo, uma adivinha é uma “formula enigmática em verso ou em prosa, onde se descreve dissimuladamente, através de suas causas, efeitos, qualidades, semelhanças ou diferenças, muitas vezes em termos ambíguos ou obscuros, forçando a inteligência na busca da solução correta” (Weitzel, 1995, p. 129). O autor chama atenção para o fato de que, nesses breves enunciados enigmáticos, há abundante uso das figuras de linguagem, com recurso a metáforas, homonímias,



analogias, comparações e quaisquer outros meios linguísticos para nublar o entendimento, com apuradas proposições ou indagações que exigem engenhosidade, astúcia e malícia para a decifração e resposta.

Originárias de sisudos ritos iniciáticos para umas poucas criaturas privilegiadas ou abençoadas pela sorte<sup>11</sup>, nas culturas da Índia, Babilônia, Pérsia, Egito, Grécia (sim, o enigma da Esfinge no *Édipo Rei*, de Sófocles) e Roma (Moya *apud* Weitzel, p. 129), as adivinhas foram aos poucos caindo nas graças do povo e, como bem demonstra Antônio Henrique Weitzel (Moya *apud* Weitzel, p. 131), para além de suas funções *psicológicas* (intelectiva e emotiva), *pedagógicas* (instrução, informação, formação) e *literárias* (forma e conteúdo), ampliou grandemente sua função social, do cultivo amistoso da amizade inteligente, da diversão recheada de cognição, do entretenimento sabido e prenhe de vertiginosa alegria.

Breves em sua complexidade, Florestan Fernandes as reconheceu como índice de cultura e ação cultural simultaneamente: “[...] as adivinhas não existem por si e para si, mas como realidades anímicas, que se integram dinamicamente, no comportamento humano, constituindo por isso uma função dos processos que preservam ou modificam as estruturas sociais.” (Fernandes, 2004, p. 388). Tamanha sua capacidade de sugestão para o raciocínio e imaginação que Veríssimo de Melo cita um poema de Miguel de Cervantes<sup>12</sup> em que este toma a adivinha como motivo criativo. E se serve aos poetas, pode servir à infância, como se pode ver com Veríssimo dando voz à afirmação do folclorista argentino Eduardo M. Torner<sup>13</sup>.

Por se tratar de uma aproximação introdutória, há apenas a compilação de umas poucas adivinhas encontradas nas obras de referência. Dentre as fontes citadas até aqui, quase a totalidade guarda uma seção especial para as adivinhas, tamanho seu prestígio. O catado de adivinhas a seguir compreende as que se apresentam diretamente como sucinta *fórmula interrogativa* e as que tomam a forma de *declaração descritiva* mais ou menos longa sobre um tema, acolhendo a diversidade formal: umas em prosa, outras em verso. Se em forma de pergunta, charada, problema, pantomima ou conto de adivinhação (Melo, 1985; Romero, 1985; Weitzel, 1995; Fernandes, 2004), as adivinhas podem nos colocar no lugar da dúvida, sem melindres dúbios, tentemos adivinhar e de modo vário:

**11** Há grande número de exemplos na literatura, em livros sagrados e de história, em que as adivinhas ocupam lugar decisivo no fluxo dos acontecimentos narrados. Uma presença tão larga no tempo e no espaço merece um cadinho mais de atenção, particularmente em contextos de aprendizagem, pois parece pedra de baladeira, quanto mais para trás puxamos o fio da meada, mais longe podemos chegar e com mais força atingir o alvo (que seja, uma boa gargalhada).

**12** *Es muy oscura y es clara,  
Tiene mil contrariedades,  
Encúbrenos las verdades  
Y al cabo no nos declara.  
Nace a veces de donaire,  
Otras de alta fantasías,  
Y suele engendrar porfías  
Aunque trate cosas de aire*

**13** Las adivinanzas, algunas de ellas expuestas con verdadera belleza poética, obligan a la imaginación a efectuar ágiles movimientos en busca de la idea implícita. Gran entretenimiento para los niños éste de las adivinanzas a cuya exposición ellos aplican espontaneamente toda su atención e interés a fin de hallar el significado lo antes posible, en noble y estimulada competencia (Torner *apud* Melo, 1985, p. 90).



## ADIVINHAS

1.  
O que é? O que é?  
Altas varandas  
Belas janelas  
Abrem e fecham  
Sem ninguém tocar nelas?

2.  
Botina e meia  
mais  
Botina e meia:  
quantos pares são?

3.  
São doze irmãs  
numa mesma casa.  
Todas têm meia,  
mas não têm sapatos.  
Quem são elas?

4.  
O que é? o que é?  
Com dentes deste  
tamanho,  
não sei porquê  
vou à mesa.  
Todo bocado que apanho,  
tomam de mim  
com certeza!

5.  
É filho de meu pai  
e também de minha mãe,  
mas não é meu irmão,  
nem minha irmã é.  
Quem é ele?

6.  
O que a formiga tem maior que o boi?

7.  
Quem se molha mais ao sol?

8.  
O que é? O que é?  
Figura magriça  
De um olho só  
Pegam-lhe a cauda  
E dão-lhe um nó  
Depois a obrigam  
A mil tuneizinhos perfurar  
Sem dó?



9.

Um pastor tinha 4 ovelhas.  
O diabo levou-lhe 2.  
Quantas ficaram?

10.

O que é? O que é?  
Anda deitado  
E dorme em pé?

11.

O que é? O que é?  
Nunca botei folhas,  
mas flor já botei...

12.

O que é? O que é?  
Sou pequenina  
e beijo flor.  
Abelha não sou,  
nem beija-flor?

13.

Não me procurem na palha,  
pois sempre estou no trigo.  
Presente estou na lista  
e sempre estou entre amigos.  
Eu sou da realidade,  
entre reis e rainhas estou.  
Faço parte da mentira,  
em verdade nunca vou.  
E então, sabe quem sou?

### Respostas das ADIVINHAS:

1 – Os olhos. 2 – Dois, um de botina e outro de meia. 3 – As horas. 4 – O garfo. 5 – Sou eu mesmo. 6 – O nome. 7 – O gelo. 8 – A agulha e a linha. 9 – Seis, as quatro que ele já tinha e mais duas que o diabo levou. 10 – O pé. 11 – Xique-xique. 12 – Borboleta. 13 – A letra "l".



## TRAVA-LÍNGUAS

Enunciado constituído por uma sequência de palavras/sílabas/fonemas com forte acento consonantal e que, por conta das dificuldades articulatorias que impõe à fala, são difíceis de dizer de maneira rápida e clara, muito mais frequentemente levando ao tropeço, travando a língua. Dos que vimos até aqui no campo da oralidade lúdica, certamente os trava-línguas são os mais vertiginosos: com eles a performatividade oral vai nas beiras de abismos que as palavras sugerem por estarem dispostas daquela maneira, quase indizíveis rapidamente; num átimo, após qualquer tropeço na enunciação, põe os ouvintes rindo ladeira abaixo. Neles, se a fala não falha, quem fala faz festa, se farfalha, a festa é de quem ouve a fala falhar, sim, para o público, a palavra em estado de brinquedo, até falhada merece ser festejada. Falei e disse.

Também há quem use trava-línguas numa pegada mais artística, atentando para sua dimensão estética. Por serem desafios exigentes para uma fala bem articulada, são excelentes para aperfeiçoar a dicção, bastante úteis nos exercícios de preparação de atores e demais artistas que usam a voz na cena. Prosadores da ficção fazem recurso a esse gênero, enxertando um ou outro para, por exemplo, colocar dificuldade na jornada de alguma personagem e divertir o leitor que acaba experimentando as dificuldades dos dizeres postos nesses pontos da narrativa. Também os poetas populares, especialmente cantadores e emboladores, gostam de *travalinguar* e costumam utilizá-los como aperitivo nos refrões das glosas improvisadas em suas apresentações ao vivo e como motivo para a criação de formas poéticas duráveis em livros e discos.

Como o horizonte dessa escrita é pensar a oralidade lúdica de mãos dadas com a infância, os trava-línguas dispostos a seguir foram escolhidos pelo que podem oferecer de brincadeira com as palavras, pelo saboreio das sonoridades, pelo nonsense verbal e potencialidade cômica:



Sobre aquela serra há uma arara loura.

A arara loura falará?

– Fala, arara loura! Fala, arara  
loura!! Fala, arara loura!!!

Farofa feita com farinha fofa  
Fofou o fato da foca Fofinha

Não confunda ornitorrinco com  
otorrinolaringologista,  
ornitorrinco com ornitologista  
ou ornitologista com otorrinolaringologista,  
porque ornitorrinco é ornitorrinco,  
ornitologista é ornitologista,  
e otorrinolaringologista é  
otorrinolaringologista.

Sacha Chaves é xará de Sacha Rocha.  
Sacha chama a xará Sacha  
pra tomar chá com xerez,  
mas Sacha Rocha é chata  
e nem acha chá tão chique.

Em um prato de trigo comiam três tigres.

Um prato de trigo para um triste tigre.

Dois pratos de trigo para dois tristes tigres.

Três pratos de trigo para três tristes tigres.

Num ninho de mafagafos  
tinha seis mafagafinhos,

Três magafafinhos e dois mafifaganhos  
Quem os desmafagafizar manhafifagando  
Desmafagafizará magafafificamente  
sem magafafar

Quico quer caqui.  
Que caqui que Quico quer?  
Quico quer qualquer caqui.

Eu tagarelaria. Tu tagarelarias.  
Ele tagarelaria. Nós tagarelariamos.  
Vós tagarelariéis. Eles tagarelariam.  
E todos os tagarelas tagareladores  
tagarelavam em sua  
tagarelance tagarelante.

Casa suja. Chão sujo. Chão sujo. Casa suja.



## QUADRINHAS

Uma das mais antigas e conhecidas formas de poesia popular, é composta por estrofes de quatro versos setessilábicos, ou seja, com sete sílabas poéticas, que são contadas até a última sílaba tônica. O esquema de rimas mais comum é o ABCB, com o segundo e o quarto verso rimando entre si, e o primeiro e o terceiro livres. Por conta de sua simplicidade formal, da singeleza entoativa no trato dos conteúdos e maior facilidade para memorização elas acabaram se tornando o principal meio de propagação das cantigas e demais brinquedos cantados da infância (Cascardo, 2000), e nas rodas de verso cultivadas nas cirandas praieiras espalhadas pelo litoral nordestino e nos cantos de trabalho pelos rincões do Brasil.

Na verdade, as quadrinhas ocupam duplo lugar na oralidade lúdica: podem ser ditas em voz alta, como poemas, acentuando a composição dos versos e a posição das rimas; e serem entoadas entre um refrão e outro nos brinquedos para versar cantados por crianças e adultos. Como foram objeto de estudo e de registro por centenas de autores, é difícil precisar se uma determinada quadra nasceu no versar de um brinquedo oral ou se é filha da escrita poética e desaguou na oralidade por obra de algum brincante.

De qualquer modo, como a Língua Portuguesa é predominantemente setessilábica, quase tudo que dizemos tem sete sílabas, quase que é uma métrica que sabemos de cor. Também por isso, na língua escrita ou na oral, não há assunto ou acontecimento que não possa ser tomado como motivo para uma quadrinha e não há conteúdo para o qual ela não possa dar sua forma: lírica, humorística, filosófica, didática, satírica, amorosa, religiosa, dramática. Há grande número de estudos sobre essa forma poética (oral e escrita), inclusive com recolha de versos e produção de compilações, dando notícias do viver factual, afetual, sociocultural, *imaginal* e mesmo marginal de brasileiros em diferentes momentos e lugares.

Entre os autores citados nessa seção, no tocante às quadrinhas, Silvio Romero (1985) talvez seja o que mais densamente trabalhou para que essa produção poética popular não se perdesse. No idos de 1898, publica *Folclore Brasileiro: Cantos Populares do Brasil* e numa pequena seção sobre versos (1/6 do livro) compila 564 quadras. É espantoso e triste constatar que há mais de 120 anos um único autor tenha eternizado na escrita um número tão grande de quadras e ao



entrar num espaço de aprendizagem não encontremos uma dúzia nem sequer sabidas de cor. Uma vez, numa entrevista para TV (não me recordo detalhes), ao ser perguntado que legado gostaria de deixar caso fosse Ministro de Educação, ouvi Antônio Nóbrega responder algo como “– *Que cada criança brasileira saiba fazer quadrinhas*”. Bem antes do tempo de fazê-las, é preciso sabê-las na ideia, no coração, na ponta da língua, na própria voz. É utopia que chama? Ponho a minha para jogo e deixo aqui um punhadinho de quadrinhas com fome de sorrisos.

## QUADRINHAS

*Sou bonita, sou valente  
Pego cobra pelo meio  
Sua boca é muito grande  
Nunca vi bicho mais feio*

*Você me chamou de feio  
Sou feio, mas sou dengoso  
Também o tempero é feio  
Mas faz o prato gostoso*

*Quem tem telhado de vidro  
Anda muito direitinho  
Macaco, olha o teu rabo  
Deixa o rabo do vizinho*

*Tem um pintinho amarelo  
Que late que nem um cão  
É que ele acha piar  
Falta de imaginação*

*Se eu gostasse de você  
Como gosto de repolho  
Te mandava pro inferno  
Pro diabo fazer molho*

*Sonhei que era um cavalo  
Que corria o mundo inteiro  
Acordei, tinha comido  
A espuma do travesseiro*

*Dois olhos, duas orelhas  
Só a boca não tem par  
Quer dizer que é mais prudente  
Ver e ouvir do que falar*

*Você diz que sabe muito  
Borboleta sabe mais  
Anda de perna pra cima  
Coisa que você não faz*



## DITOS

Os ditos populares, anexins, provérbios, não pertencem exatamente ao universo da oralidade lúdica das crianças; na verdade são produzidos pelos adultos como arremate, tirada ou chiste verbal, sendo comumente arriados como comentário sobre a repetição de determinadas situações ou alerta para que algumas não se precipitem. Constituintes do acervo cultural de quase todos os povos, são bastante vivos nas culturas de predominância oral e têm grande capilaridade na cultura brasileira. Existem como enunciados independentes, mas também transcritos, enxertados, transfigurados, rasurados ou contraditos no cantar popular do cancionero (sambas, cocos, toadas), nas ladainhas da capoeira, nos pontos de macumba, no versar de cantadores e emboladores, nas muitas formas que as gentes das bordas encontram para fazer durar os ditos e seus efeitos (fazer pensar criticamente, guardando um riso de canto de boca, por exemplo).

Reconhecidos por malungos pensadores da brasilidade, às margens do país oficial que não entende sua caboclagem e pouco escuta a sua africanidade, como Nei Lopes e Luiz A. Simas (Lopes; Simas, 2020), alguns provérbios (ditos e reditos em cantos e recantos) podem ser entendidos como notícias de pensamentos ancestrais ameríndios e afro-brasileiros, funcionando como uma espécie de filosofia das beiradas do viver que toca seu centro e pode adensar a leitura da vida prática, social ou subjetiva. O que não quer dizer que notem apenas o que há de melhor em cada pensamento comunitário, sendo resultado de entendimentos culturais localizados, em tenso diálogo com o mundo, hospedam belezas nas formas e nos conteúdos, mas podem também deixar ver as sombras de preconceitos de toda ordem: classismo, machismo, racismo, fascismo e muitos outros “ismos” de que não podemos nos orgulhar, mas que estão aí como pensamentos (visões de mundo) para serem pensados e repensados (Pinto, 2000; Hollanda, 2014).

O caráter de formulação sintética dos ditos/ditados populares os aproxima de procedimentos próprios dos saberes filosóficos (aforismo) e poéticos (haicai), com a brevidade dos enunciados pedindo que o ouvinte busque entender o que está para além do dito, nas entrelinhas e hiperlinks que os ditos acionam ou deixam entrever. Fazer pensar, divertir, educar, há ditos para todos os gostos, vão nos comendo pelas beiradas, com frases roedoras que, de tanto serem ditas, acabam aprendidas, inclusas as crianças, como no clássico “quem não chora não mama”. Mesmo



que o entendimento sobre o significado não seja imediato ou só chegue quando elas ficarem mais “taludinhas”, importa que tenha sido a linguagem minimalista dos ditos orais a maximizar a reflexão, por vezes, nas horas em que faltam palavras e um pingouco vira letra.

– **MINHA VÓ/MÃE/DINDA/TIA COSTUMAVA DIZER....:**

**“É sabendo de onde se vem, que se pode saber para onde se vai”.**

**“A lua move-se lentamente, mas cruza a cidade.”**

**“Quem usa a língua como faca, termina por cortar a própria boca.”**

**“Se reza de cão chegasse aos seus, choveriam ossos”**

**“A união dos cordeiros é que faz o leão dormir com fome”**

**“Quem fala só de si, só a si não aborrece.”**

**“Passarinho que come espinho, não defeca flor.”**

**“Cada um vê o mal e o bem, conforme os olhos que tem.”**

---

## **ENTOAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS**

---

O sentido primal da escrita deste artigo foi evidenciar a necessidade de as Culturas da Infância serem tematizadas mais sistematicamente no percurso formativo dos licenciandos nas Artes Cênicas, e de se agenciar dialogicamente a construção de repertórios didático-performativos apropriados ao ensino do Teatro para Crianças, contendo brincadeiras, brinquedos, cantigas e histórias.

No texto que aqui se encerra, a ênfase esteve na oralidade lúdica e sua performatividade, buscando notar singularidades formais e potencialidade de uso em espaços de aprendizagem, desejando inspirar gestos afins de investigação e recolha. A reivindicação de que as crianças precisam ser mais ouvidas na Escola está contemplada no sentido que ela possa falar sua própria língua.

Em tempos de hipervalorização da imagem das crianças, do aspecto visual de um tudo, me pareceu ainda mais urgente chamar à atenção para o fato de que se dá a ver pode ser “[...] desprovido dessa espessura concreta da voz, da taticidade do sopro, da urgência do respiro. Falta-lhe esta capacidade da palavra de, sem cessar, relançar o jogo do desejo por um objeto ausente, e presente, no entanto, no som das palavras” (Zumthor, 2010, p. 11).

E se há desconfiança de que estamos a cultivar entre as crianças um excesso do ver sem tempo para olhar ou vendo o outro sempre alhures, a natureza dos brinquedos orais é de ligação. Não à toa, abrimos a seção “*Oralidade Lúdica e Performatividade*” dizendo: “[...] o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências” (2020, p. 13) no mínimo. Se ligou?

## IMAGEM 2

Brincância. Acervo pessoal do pesquisador.





## REFERÊNCIAS

- » AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.
- » AZEVEDO, Ricardo. **Armazém do Folclore**. São Paulo: Ática, 2005.
- » BARTHES, Roland. O grão da voz. *In*: **O Óbvio e o Obtuso**: ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- » BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a Criança e o Brinquedo, a Educação. São Paulo: Summus, 1984.
- » BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e Maquinarias**. PPGEduc. UFRGS. Tese. Porto Alegre: PPGEduc, 2001. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 20 maio 2024.
- » CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como Método de Ensino**. 2ªed. São Paulo: Editora Hucitec, 2012.
- » CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- » CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. São Paulo: Global, 2000.
- » CORAZZA, Sandra. **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- » D'ALVA, Roberta Estrela. **Teatro Hip Hop**: a performance poética do ator-MC. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- » DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2017.
- » DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- » FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- » FLORENTINO, Adilson e TELLES, Narciso. (Org.). **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2009.
- » GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- » HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça. **O Teatro e suas Pedagogias**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2016.



- » HOLLANDA, Helenita Yolanda Monte de. **Como diz o ditado...** Salvador: ALBA, 2014.
- » HORTÉLIO, Lydia. Música da Cultura Infantil. *In: Brincando de Roda*. Interpretação: Solange Maria e Coral Infantil. Salvador: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1990.
- » KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- » KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da Infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- » LAROSSA, Jorge. O Enigma da Infância. *In: Pedagogia Profana: dança, piruetas e mascaradas*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- » LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antônio. **Filosofias Africanas: uma introdução**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.
- » MATOS, Edilene Dias. Memória, Corpo e voz: teatralidade nas poéticas orais. *In: ASSUNÇÃO, Luiz; MELLO, Beliza Áurea. Paul Zumthor: memórias das vozes*. São Paulo: Assimetria, 2018.
- » MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.
- » MENDONÇA, Célida Salume. **Fome de Quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador**. São Paulo: Hucitec, 2019.
- » PEREIRA, Eugênio Tadeu. **Práticas Lúdicas na Formação Vocal em Teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.
- » PINTO, Ciça Alves. **O livro dos Provérbios, Ditados, Ditos Populares e Anexins**. São Paulo: SENAC, 2000.
- » ROMERO, Sílvio. **Folclore Brasileiro: Cantos Populares do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.
- » SOARES, Carmela. **Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- » TELLES, Narciso. **Ensino do Teatro: pedagogias e práticas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.
- » TRILLA, Jaume. **Educação Formal e Não-Formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.
- » WEITZEL, Antônio Henrique. **Folclore Literário e Linguístico**. Rio de Janeiro, Diadorim, 1995.
- » ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.



# HANNA NA ESCOLA: processo colaborativo entre criação cênica e aulas de teatro e dança na Educação Infantil

**VERÔNICA CHIELLE BECKER**

Licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), ex-bolsista de extensão e colaboradora do Programa de Extensão Hanna, desde 2020.

**TAÍS FERREIRA**

Doutora em Artes Cênicas (*Università di Bologna* / Universidade Federal da Bahia); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Docente de Teatro da FAGED/UFRGS; Coordenadora do Programa de Extensão Hanna e do Observatório do Teatro na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Mercosul (CNPq/FAPERGS).

## RESUMO

Nestes escritos, discorreremos sobre o protagonismo de crianças pequenas em aulas de Teatro e de Dança em uma escola de Educação Infantil conveniada da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre (RS) e as relações estabelecidas com o processo de criação de um espetáculo cênico, a partir da retroalimentação entre esses contextos. Todas as ações analisadas são parte do Programa de Extensão Hanna. Assim, estabelecemos uma ponte profícua entre Pedagogias das Artes Cênicas com crianças e a produção cultural para as infâncias, temática de estudos e investigações do grupo.

## PALAVRAS-CHAVE:

Artes Cênicas. Culturas da Infância. Educação Infantil. Contação de Histórias. Escola.

## HANNA AT SCHOOL:

***Collaborative Process Between Scenic Creation and Theater and Dance Classes in Early Childhood Education***

## ABSTRACT

*In this paper, we discuss the role of young children in theater and dance classes at an early childhood education school affiliated with the Municipal Education Network of Porto Alegre (RS), and the relationships established with the creation process of a scenic performance, through feedback between these contexts. All actions analyzed are part of Hanna Extension Program, associated with Federal University of Rio Grande do Sul's School of Education. Thus, we establish a fruitful connection between the pedagogy of performing arts with children and cultural production for childhood, themes of study and investigation of the group.*

## KEYWORDS:

*Performing arts. Cultures of childhood. Early childhood education. Storytelling. School.*



# INTRODUÇÃO

*"[...] a cachorra Hanna traz em si a infância, a vida adulta e a velhice e foi mote e inspiração para pensar morte e vida com as infâncias. Vida confinada, vida ao ar livre, vida solitária e vida comunal, vida escolar e vida familiar: com Hanna podemos tudo isso. Vida entre adultos e crianças. Dançando. Performando".*

(Ferreira, 2021, p. 20)

O Programa de Extensão Hanna<sup>1</sup> atua desde 2019 com projetos voltados à formação em Teatro e em Dança de professoras/es, à formação estética de crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à produção cultural *das e para* as infâncias. Os três projetos associados ao programa em vigência no ano de desenvolvimento das ações abordadas no artigo, ou seja, 2023, são:

- **Hanna Brinca** – oficinas de teatro e dança com crianças na Educação Infantil;
- **Hanna Ensina** – formação continuada em teatro e dança para educadoras;
- **Hanna Conta** – criação e apresentações de espetáculo cênico para crianças e adultos.

O Programa de Extensão Hanna está associado ao projeto de pesquisa Observatório do Teatro na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos no Mercosul<sup>2</sup>, articulando assim pesquisa, ensino e extensão no âmbito da atuação universitária.

<sup>1</sup> Programa apoiado pela PROEXT UFRGS através da concessão de bolsas e verba de fomento à extensão.

<sup>2</sup> Esse projeto de pesquisa conta com o financiamento do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do RS (FAPERGS).



As considerações aqui tecidas se amparam na análise empírica de diários de aulas e de ensaios, de registros audiovisuais das aulas e dos ensaios e nas reflexões tecidas pelas professoras-*performers*<sup>3</sup> (então bolsistas de extensão) que tomaram parte nesse processo, bem como da coordenadora. Falas e manifestações das próprias crianças – estudantes das turmas de Maternal II, Jardim A e B da Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha (Porto Alegre) – durante as aulas e sobre sua percepção das vivências também serão evocadas e discutidas.

## PROCESSOS COLABORATIVOS ENTRE CRIANÇAS E PROFESSORAS- PERFORMERS

A ideia de constituir um processo colaborativo entre os procedimentos de ensaios e criação da performance cênica, que viria a se tornar o espetáculo *Hanna, uma história canina*<sup>4</sup>, com as aulas na Educação Infantil, apoia-se nas seguintes indagações: como associar práticas em Artes Cênicas com crianças, de forma a conduzi-las a uma relação de criação e entendimento de dramaturgias cotidianas? Como explorar a perspectiva da performance, associada às experiências infantis, com processos de criação nas artes da cena (Teatro, Dança, Performance, dentre outras)? Como desenvolver práticas de ensino das Artes Cênicas e associá-las às aprendizagens cotidianas das crianças pequenas?

Assim, como procedimento metodológico de criação performática e de planejamento das aulas de Teatro e Dança na Educação Infantil, atrelamos as práticas da criação da contação-cênica ao contexto das aulas. Tal escolha possibilitou um trabalho pedagógico, criativo e colaborativo com as crianças, a partir da relação constituída com as proposições das professoras-*performers*. As

---

**3** As três *performers*-professoras e colaboradoras do Programa Hanna desde 2020 são: Laura Viana Mallmann (Licenciada em Teatro), Laura Bernardes (Licenciada em Dança) e Verônica Becker (Licenciada em Teatro). As considerações e análises levantadas por este artigo também são parte componente do Trabalho de Conclusão de Curso de Verônica Becker, intitulado *Uma reflexão sobre o processo colaborativo entre aulas de teatro e dança na educação infantil e a criação da contação "Hanna, uma história canina"*.

---

**4** O espetáculo estreou em setembro de 2023, cumprindo temporada oficial no Centro Cultural da UFRGS até novembro de 2023, atingindo público médio de 1.000 espectadores, em sua maioria crianças e educadoras, alcançando 23 escolas públicas de Porto Alegre e região metropolitana.



experiências das crianças *in loco* e também as referências que traziam consigo, como elementos e narrativas de suas vidas e subjetividades, preferências, desejos e a maneira com a qual se relacionam e participam das atividades propostas em aula foram as principais fontes de pesquisa para a construção da contação cênica.

A contação se desenvolveu e se enriqueceu com as propostas das crianças, pois as colocou como agentes criadoras e influenciadoras das manifestações culturais destinadas a elas, promovendo um trabalho cênico que dialoga, valoriza e constrói performatividades a partir das referências desse grupo, além de estabelecer uma relação concreta entre suas subjetividades, experiências lúdicas, culturais e artísticas a partir da recepção, vivência e aprendizagem das Artes Cênicas.

Após os ensaios da contação, que aconteceram de maio a setembro de 2023, nas manhãs de terça-feira, duas professoras-*performers* ministravam as aulas de Teatro e Dança na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha à tarde, desenvolvendo com as crianças algumas propostas de exercícios, jogos, improvisações, contação de histórias e temáticas presentes nos ensaios. Cada turma vivenciava uma aula com média de uma hora de duração. Os encontros aconteciam na sala de aula das crianças, ou seja, um espaço diminuto em que se afastavam classes e cadeiras, e eram acompanhadas pela professora e pela educadora assistente da turma. As turmas de Maternal II e Jardim A tinham em média de 10 a 15 crianças e a turma de Jardim B, de 20 a 25 crianças. As crianças dessa escola da região central são, no geral, crianças de classes média, média baixa e baixa, havendo nas turmas crianças de todas as etnias e raças e de nacionalidades diversas também, caracterizando-se como um público de matrizes culturais diversificadas.

Em sala de aula, estabeleceu-se uma relação próxima com o contexto pedagógico em questão e suas especificidades, o que influenciou no desenvolvimento das atividades (rotina das crianças e das professoras, ambiente da aula, horários, espaços físicos, sujeitos). No entanto, um modelo de planejamento das aulas foi seguido ao longo dos encontros de modo mais ou menos similar ao longo dos meses: inicia-se com uma recepção das crianças, com jogos e brincadeiras de aquecimento do corpo e da voz, com o intuito de inseri-las na aula de Teatro e Dança e estimular a realização das propostas seguintes. Na sequência, jogos teatrais, dramáticos e brincadeiras livres relacionadas à história de vida da cadela Hanna, material documental sobre essa vida real (fotos, vídeos) e materiais diversos como livros de literatura infantil que envolviam personagens



cães, entre outros, eram utilizados como estímulos criativos com as crianças, bem como com as atrizes *performers* nos ensaios.

Além disso, exercícios, jogos e improvisações corporais e vocais realizados pela manhã eram propostos às crianças, guardadas as suas dimensões de realização. Ou seja: o planejamento era feito a partir do tema central, que era a história de vida de Hanna e das práticas ensejadas nos ensaios e no processo criativo vivenciado pelas *performers* durante as manhãs, em um processo de retroalimentação, pois os resultados e a receptividade das crianças para com as propostas acabavam sendo levados para os ensaios na semana seguinte.

---

## PEDAGOGIAS CÊNICAS DO BRINCAR NA SALA DE ENSAIO E NA SALA DE AULA

---

Para iniciar a apresentação dos exemplos práticos do processo e refletir sobre eles, relatamos a experiência de uma prática recorrente nos encontros: o jogo do *nome-gesto*. Nesse jogo, as crianças, em círculo, falam seus nomes e os associam a um gesto ou movimento. Em seguida, todos na sala reproduzem o gesto ou movimento proposto pelo colega e assim por diante, até que todos tenham realizado o seu gesto ou movimento.

Aqui há uma proposta de performatividade através da corporificação da identidade, uma performatividade da subjetividade de cada criança. Tal proposição vai ao encontro da constituição de um signo concreto, material, vivo, performático, cênico – o gesto ou o movimento – de outro elemento também concreto, íntimo e identitário das crianças, mas que não tem forma através da ação: seus nomes.



Em um encontro com a turma de Maternal II, um dos alunos nos recebeu dizendo que ele era o “homem-aranha”. Ele estava, inclusive, usando um blusão com o símbolo da personagem. Na sua vez de dizer o nome e criar um gesto/movimento, ele repetiu, ao dizer que era “o homem-aranha”, e fez a ação de lançamento da teia com a mão, referência direta à personagem.

Esse é um exemplo da performatividade de si, a partir de um desejo de movimento e ação, *de brincar de ser*, de faz de conta, no espaço cotidiano da escola. E esse fenômeno parte das crianças: elas sabem constituir corporalidade *através de si* e aprendem na observação, no brincar e no jogo com outros colegas, “como se faz”. Elas sabem ser as protagonistas de suas performances.

Contudo, se as crianças sabem ser protagonistas, qual é o papel do educador em artes da cena nessa relação? Algumas crianças estranharam a permissão ofertada a sua “autoria” no jogo. A professora não “ensinava” o “jeito certo” de fazer e na sequência outras repetiam o movimento a seu modo também, que era aprovado com um sorriso no rosto da professora. Instaura-se, lentamente, o estado performativo das crianças. Entretanto, iniciar, indicar o caminho, construir um ambiente de confiança é preciso. Os corpos das crianças e suas performatividades muitas vezes não estão “autorizados” a performar livremente no ambiente escolar. Assim, as crianças expressam o “não sei, não consigo”, que na verdade significa “não sei porque nunca experimentei; não me é permitido fazer”.

Ao longo dos encontros na escola, o corpo foi o principal meio para as proposições cênicas, desenvolvidas pelas professoras-*performers*. As crianças, ao explorar o corpo de forma performática, aproximam-se do *performer*-ator em alguma medida, como já nos assinalou ao longo de sua obra, Machado (2010). Mas qual é o objetivo de trabalhar a expansão dos sentidos possíveis do corpo, da conexão com ele? Para além de aprimorar a criação e o entendimento da poesia do corpo em estado de performance, é preciso considerar que os corpos das crianças estão invisibilizados e desconectados dos processos pedagógicos na escola em boa parte dos espaços-tempo escolares. Essa constatação empírica pode ser realizada ao acompanhar o cotidiano desta e de outras escolas de Educação Infantil.

Quando trabalhamos com as turmas o aquecimento vocal, que realizamos nos ensaios, adaptado e simplificado para elas (com foco, por exemplo, em movimentos do rosto e na melhoria da dicção das palavras, posto que as crianças estão em processo de constituição da vocalidade),



as crianças encontram divertimento através de uma prática que possui uma finalidade técnica – exercitar a voz, a fala – mas também é prazerosa, divertida porque eles emitem sons, fazem caretas, tocam, sentem seus rostos, fazem descobertas sobre seu corpo, sobre os sons, experimentando as sensações que essa prática pode trazer:

“Isso faz cosquinha!”

(menino ao fazer o aquecimento, tremendo os lábios).

“Dá vontade de fazer esse som...”

(outro menino faz “hãããã” com a boca enquanto treme a parte de cima do lábio superior com o dedo).

“Parece um balão!”

(menino ao encher a boca de ar durante um exercício de aquecimento vocal).

Na primeira fala, o menino associou a ação a uma sensação. Na segunda, outra criança associou um som a uma ação e, no terceiro caso, a ação foi associada a uma imagem, um objeto análogo. São nesses momentos em que a performatividade das crianças pode ser notada, nos quais elas elaboram analogias, noções estéticas sobre seus atos performativos e os educadores podem desenvolver propostas também guiados por essas proposições e hipóteses das crianças.

Nas práticas de jogos, buscamos variações nas regras e na execução, pois o objetivo não era seguir estritamente as indicações do jogo e, sim, improvisar, corporificar, desenvolver conexão com os colegas *performers* e explorar maneiras diversas de expressar o corpo no espaço. Muitas vezes, as crianças não executavam o jogo da maneira que propusemos e, então, adaptávamos de acordo com o que elas propunham de “diferente” em relação às nossas abordagens.

Essas peculiaridades de cada turma e de cada criança perpassam nossas práticas e não são desvios de caminho, e sim direcionamentos para formas diferentes de vivenciar os jogos. Aprendemos muito com as crianças sobre o jogo e o improviso, sobre soluções para os desafios que são apresentados e outras perspectivas sobre as propostas.



As práticas, os ensaios e os laboratórios, nos processos de criação em artes cênicas, acionam também mecanismos concomitantes de reflexão acerca do que está sendo desenvolvido. O lugar da experimentação exige o erro; as crianças erram, transgridem, avançam o sinal antes do tempo, param no meio do caminho. Elas se propõem a experimentar e explorar. Para elas, esse é o sentido do jogo. O fazer teatral não deve, necessariamente, estar atrelado ao “chegar em algum lugar” através de um único caminho. A aula de Teatro e a aula de Dança não precisam, necessariamente, criar produtos e, sim, desenvolver sujeitos e *performers*. Se, ao longo desse processo, for constituída uma peça, uma performance ou uma coreografia final, aproveita-se essa possibilidade, mas isso não foi em momento algum nosso objetivo central com as aulas na escola de Educação Infantil.

Essa foi a perspectiva, também, do processo de criação da contação cênica. Como instaurarmos um paralelo entre nossas práticas e as das crianças, reformulamos e reconstruímos nossos caminhos na contação, sendo imbuídas e influenciadas pelas práticas na escola. Experimentamos, construímos corporal e esteticamente uma dramaturgia que não possui, em sua concepção, maneiras exatas de se fazer. A cada ensaio, novas possibilidades surgiam em relação ao que já estava definido.

Um profícuo exercício realizado nos ensaios e também com as crianças foi a construção de paisagens sonoras de uma das cenas da contação cênica, a cena da obra<sup>5</sup>. Nossa proposta inicial era que as crianças fizessem uma paisagem sonora durante as apresentações, mas decidimos explorá-la apenas na aula e trazer para a cena os sons criados por eles. As crianças, a partir da nossa indagação – “quais são os sons de uma obra?” – improvisaram.

Esse exercício foi proposto em um encontro no qual trabalhamos com as crianças o aquecimento vocal. Através dos sons desenvolvidos no aquecimento, as crianças partiram para os improvisos vocais. No Jardim B, o som de furadeira era o som da língua batendo rapidamente entre o céu e o chão da boca, produzindo um som de “trrrrrrr”. Os pequenos estudantes, portanto, fizeram uma associação entre o exercício do aquecimento e a improvisação sonora.

Um menino do Jardim B criou, também, o som da serra elétrica: “mmmmm”, semelhante ao aquecimento vocal que repetimos o som do “M” de boca fechada. Esse som foi acompanhado de uma improvisação da ação de ligar a serra elétrica. Outros sons desenvolvidos foram “xic xic

---

**5** Há uma videoperformance de 2020, também parte integrante do Programa Hanna, que aborda teatro de sombras e paisagem sonora, disponível em: <https://youtu.be/=5-rzzfP1x8h?si=0zVkTY7q25HgqiQe>

xic”, que era a ação de cortar a madeira, que foi acompanhado, por algumas crianças, de um movimento de “sobe e desce” com os joelhos. Uma dupla identificou que o som de abrir e fechar o zíper do casaco, um som “metálico”, também poderia constituir a obra. O som do martelo também foi criado e era “pow, pow, pow”.

Com os sons estabelecidos pelas crianças, organizamos uma sinfonia da paisagem sonora – com o som da serra, do martelo e da madeira sendo cortada, dividindo a turma entre grupos e cada grupo faria um dos sons. O exercício não chegou até essa parte, mas as crianças exploraram as improvisações dos sons, associando eles a movimentos com o corpo, o que não era uma proposta inicial e evidencia como as próprias crianças extrapolam e expandem as possibilidades dos jogos. Esse exercício evoluiu para improvisações com movimentos e sons de acontecimentos em uma obra, a partir da nossa narração.



#### IMAGEM 1

Jardim B – paisagem sonora da chuva, ao bater os dedos na palma da mão. Uma proposta do ensaio que foi levada para a aula. Fotógrafa: Verônica Becker



### IMAGEM 2

Jardim B – movimento de empilhar a madeira. As alunas carregavam a madeira e soltavam. Fotógrafa: Verônica Becker

9  
1

### IMAGEM 3

Jardim B assiste às primeiras cenas da contação cênica. Arquivo do grupo de pesquisa.

Um encontro que também gostaríamos de destacar foi quando apresentamos um trecho da contação cênica para as crianças. Nessa época, ainda não tínhamos a narrativa pronta, mas já queríamos testar as nossas propostas com as crianças – nós, como *performers*, e elas, como espectadoras.

As crianças, como espectadoras, são ativas e se relacionam com o que assistem a todo momento. Por exemplo, um dos alunos fez





uma pose de cachorro ao longo de toda a apresentação. No momento em que falamos que Hanna tinha bafo, algumas crianças “abanam” o cheiro do bafo, fazem sons de “blé” como se estivessem com nojo. Fizeram perguntas: quando falamos que a história da Hanna começa em um lugar muito frio, perguntam: “na rua?”, “no Polo Norte?”. Quando encontramos Hanna na caixa imaginária, uma aluna comenta: “era uma caixa *desse* tamanho!”, indicando com as mãos o tamanho da caixa. O espectador é sempre ativo, mesmo que não participe da performance como um *performer*, pois a construção de sentidos e significados entre o que está sendo performado e os espectadores é um trabalho coletivo (Ferreira, 2006).

Dando sequência às reflexões a partir das Pedagogias cênicas construídas no fluxo entre sala de ensaio e sala de aula, relatamos uma experiência com as turmas de Jardins A e B, em que, nos primeiros encontros, propusemos improvisações a partir dos animais, com ênfase no cachorro (esse exercício foi retomado mais de uma vez ao longo das aulas). Dessas improvisações, surgiram algumas referências para nosso processo cênico, que foram inseridas ou não na versão final da performance.

Destacamos duas: uma menina performou um cachorro com uma patinha quebrada, deixando sua mão suspensa e mole enquanto caminhava, de quatro. Outra menina tirava o elástico que prendia seu cabelo e jogava pelo chão, como uma bolinha. Ao longo do tempo de improvisação entre os alunos, eles constituíam relações cênicas com os colegas, desenvolviam mininarrativas, núcleos performativos (como famílias de cães, cães brigando, cães brincando) e participavam de um mesmo ambiente performativo, influenciando-se através de ações entre os colegas. Os movimentos e ações dos cachorros estavam presentes, constituindo as referências que poderíamos usar na contação cênica.

Os ensaios iniciais da contação cênica foram constituídos de experimentações sobre maneiras de contar histórias e na criação de imagens corporais para momentos da história da Hanna, com base em episódios da sua vida que são narrados na contação. Tal proposição guiou as primeiras práticas realizadas nas oficinas. A partir da escolha de não constituir uma poética de corporalidade, encenação e dramaturgia realista para a cena, nos permitimos explorar os diversos sentidos que a criação performática pode adquirir em sua manifestação e também na vida das crianças. A performance, nesses contextos, é uma prática de questionamentos: escolhe-se como se faz, o sentido do que se faz, ainda que o sentido seja a ação em si.



O trabalho com improvisação de figuras, especialmente animais, permeia grande parte das propostas em aula. As duas possibilidades são enriquecedoras para a aprendizagem das crianças e para o processo criativo da contação cênica. Essa união entre ensino e processo de criação e a retroalimentação constituída pelos contextos é salientado por Ferreira (2019):

#### IMAGEM 4

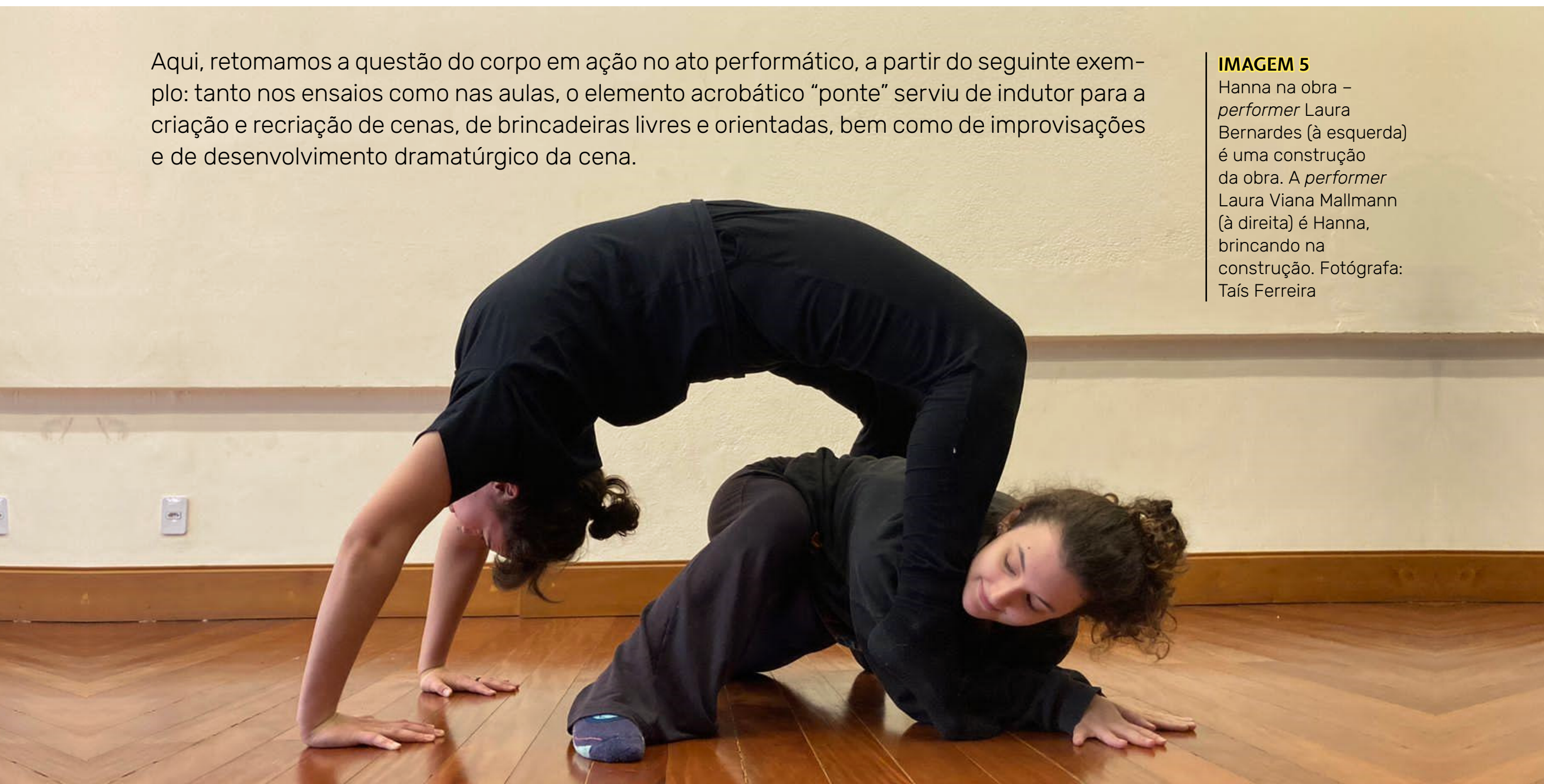
Ensaio da contação cênica.  
*Performer* Laura Bernardes  
(de quatro) realiza o gesto  
da mão quebrada de Hanna.  
Fotógrafa: Taís Ferreira

A peculiaridade das experiências borra os limites entre a formação do ator e o ensino do teatro, a experiência cênica/artística e o processo de aprendizagem, a produção e a fruição, caracterizando uma profunda e profícua contaminação entre criação artística e pedagogia. Nessas práticas, as crianças encontram os tempos e os espaços necessários para pensar, discutir, elaborar e falar sobre temas importantes da existência humana, como a morte, a violência, o amor e a sexualidade. Na contracorrente dos processos de apagamento do corpo das crianças, tais experiências veiculam concepções de uma infância encarnada e rica de potencialidades artísticas (Ferreira, 2019, p. 51-52).

Aqui, retomamos a questão do corpo em ação no ato performático, a partir do seguinte exemplo: tanto nos ensaios como nas aulas, o elemento acrobático “ponte” serviu de indutor para a criação e recriação de cenas, de brincadeiras livres e orientadas, bem como de improvisações e de desenvolvimento dramatúrgico da cena.

#### IMAGEM 5

Hanna na obra – *performer* Laura Bernardes (à esquerda) é uma construção da obra. A *performer* Laura Viana Mallmann (à direita) é Hanna, brincando na construção. Fotógrafa: Taís Ferreira





#### IMAGEM 6

Maternal II – “A prof. Laura é um pedaço da obra e vocês são a Hanna!” – proposição de jogo a partir da imagem corporal de “Hanna na obra”. Fotógrafa: Verônica Becker



#### IMAGEM 7

Maternal II – Crianças reproduzem postura da performer Laura, em segmento do jogo. Fotógrafa: Verônica Becker



A ponte surge como imagem nos ensaios, como resposta das atrizes ao estímulo dado pela diretora. Uma sequência de posturas criadas, que envolvia a ponte, é apresentada às crianças pelas professoras-*performers* e essas são convidadas a interagir com as posturas e corpos das professoras em cena/jogo. Em seguida, as próprias crianças são estimuladas a experimentar posturas, posições, tentativas de construções extra cotidianas corporais.

A partir desse ponto, instaurou-se a observação e recepção atenta dos *performers* sobre as proposições corporais dos colegas em jogo, divididas entre “corpo-obra” e “corpo-Hanna”. Eles performavam uma figura, observavam os colegas-*performers* fazendo outras e alternavam-se entre os “papéis” do jogo. Pode-se, então, fazer um paralelo com a proposição de alternância entre as *performers* da contação cênica, que assumem todas as figuras em momentos diferentes da narrativa, em um sistema de personagens coringa. Assim, sala de aula e sala de ensaio imiscuem-se em um processo colaborativo ativo entre professoras-*performers* e crianças-*performers*.

Esse processo de construção instantânea de corporalidades e relações no espaço, em estado de jogo, foi o princípio fundamental do jogo improvisacional nos processos de construção performática da contação. Construímos, desta forma, relações entre a ação das crianças com as proposições da contação cênica, e vice-versa.

---

## CONCLUINDO: CÃES, CRIANÇAS E PROFESSORAS EM CENA

---

A título de conclusão, gostaríamos de dialogar com as considerações de colegas da área que também trabalharam recentemente em suas criações cênicas, tanto com as crianças em processos colaborativos na criação das performances, quanto com cães protagonistas.



Marcelo Soler, integrante da Cia Teatro-Documentário, de São Paulo, em entrevista a Suzana Viganó (2023), relata experiências do grupo para a criação do espetáculo *Sputnik 2*, inspirado na história da cachorra Laika, que foi enviada para a Lua pela base espacial russa e que foi morta durante a missão. Foram desenvolvidas oficinas com crianças e funcionários de um cemitério para pesquisar a relação que esses agentes estabeleciam com proposições estéticas acerca do tema da morte. Um evento, a partir de uma oficina com as crianças, aproxima-se do que ocorre nas oficinas de teatro do Programa Hanna e a relação que se constitui com o processo de criação da contação cênica:

[...] o processo foi permeado pela presença de crianças que eram, eu diria, “espectadoras especiais” do processo. Nós fazíamos a mediação sobre o que elas assistiam e, a partir do que elas traziam, a gente reelaborava as cenas tentando, por meio desse olhar, entender e avaliar o processo cênico. De certa maneira, as crianças tiveram uma coautoria e uma presença muito fortes, trazendo elementos constitutivos para a encenação, porque elas começaram a ter interesse em ser essas espectadoras especiais (Soler, 2023, *apud* Viganó, 2023, p. 194).

Percebe-se, nos exemplos apresentados das aulas de Teatro e de Dança na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha, que as crianças aqui também assumem o lugar de “espectadoras especiais” durante o jogo.

Em uma aula na qual narramos um trecho da história da cadela Hanna, uma das alunas, no momento em que contamos que Hanna é encontrada em uma caixa de papelão, na rua, em um dia de chuva, prontamente estabeleceu um diálogo com o que estava sendo narrado, e respondeu: “mas não tem problema, porque a Hanna é cachorro, ela é peluda, e ela tem pelo que protege do frio e da chuva”. Esse comentário foi elaborado a partir da narração, pois contamos que Hanna “é uma cachorra de verdade, de carne, osso, pelo...”. São exemplos de intervenção das crianças, como esse que propõem possibilidades dramatúrgicas e estéticas para o processo de criação: e se, em meio a uma narração de um momento perigoso da vida da Hanna, quando ela é encontrada abandonada, pela primeira vez, confortássemos o espectador com a informação de que ela se protegeu da chuva por ser peluda? Ou melhor ainda: será que os espectadores, em um momento de empatia, angústia – e forte conexão – diante da história, não procuram esse sentido, esse conforto por si próprios, ao presenciar a contação, de forma ativa? Ou seria gerar alguma relação com o desconforto vivenciado pelo cão abandonado que gostaríamos de salientar na ação performática?



[...] a partir do próprio teatro, existe uma aproximação. A partir do “ser espectador” eu me aproximo da linguagem, começo a ver sentido nessa linguagem, começo a me relacionar com ela e, a partir dela, eu começo a pensar e refletir sobre a minha própria vida (Soler, 2023, *apud* Viganó, 2023, p. 194).

As práticas cênicas no contexto da escola permitem que as experiências performáticas se integrem com as experiências de vida e do cotidiano das crianças e, ao se associarem, ampliem, expandam e complexifiquem o desenvolvimento das suas percepções. O pensamento de Fabião (2008), de que *performers* são complicadores culturais, pode colaborar com nossas reflexões. Para a autora, *performers* são “educadores da percepção que [...] ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não pára de nascer e não cessa de morrer, simultânea e integradamente” (Fabião, 2008, p. 237).

Os termos “complicadores culturais” e “educadores da percepção” sintetizam muitas das nossas vivências como educadoras nas experiências em sala de aula: nos encontramos em um lugar em que indicamos, incentivamos, orientamos e propomos espaços-tempo experienciais em que as crianças percebam as possibilidades da sua presença e de sua intervenção ressignificativa do mundo, na aula e na vida, na aula que é vida.

O que é a aula de Teatro ou a aula de Dança senão um momento em que se instauram novas formas de ser presença no mundo, de experimentar-se no mundo e na relação com os outros, deixando rastros do seu acontecimento na vida de todos os envolvidos?

As reflexões apresentadas até então reforçam a importância do protagonismo das crianças, como referência para o desenvolvimento das proposições em aula e na formulação de metodologias que considerem a sua maneira de compreender e constituir o estado de performance.

A decisão de estabelecer um processo colaborativo entre os procedimentos de criação de um espetáculo cênico e as aulas de Teatro e de Dança na escola foram uma maneira de aproximar a linguagem do nosso processo criativo à linguagem das crianças. A permeabilidade entre as crianças-*performers* da Educação Infantil e as professoras-*performers* licenciandas em Teatro e em Dança enriqueceu os contextos de ação: processos de criação, performance, ensino e aprendizagem das artes da cena.



## REFERÊNCIAS

- » BECKER, V. **Uma reflexão sobre o processo colaborativo entre aulas de teatro e dança na Educação Infantil e a criação da contação Hanna, uma história Canina.** Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/266176>>. Acesso em: 2 jul. 2024.
- » FABIÃO, Eleonora. **Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea.** Sala Preta, [S. l.], v. 8, p. 235-246, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373>>. Acesso em: 18 ago. 2023.
- » FERREIRA, Melissa da Silva. **Infância e cena contemporânea: os direitos das crianças no contexto da arte e da cultura.** Conceição/Conception, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 42-54, 2019. DOI: 10.20396/conce.v8i1.8654771. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8654771>>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- » FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2006.
- » FERREIRA, Taís. **Artes da cena com crianças e professoras em tempos pandêmicos: O que pode nos ensinar uma cadela cega?.** Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-23, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0124. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20486>>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- » MACHADO, Mariana Marcondes. **A Criança é Performer.** Educação & Realidade, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444>>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- » VIGANÓ, Schimidt Suzana; SOLER, Marcelo. **Somos todos Laika: o teatro, a morte e a condição humana uivando para o infinito: Suzana Schmidt Viganó entrevista Marcelo Soler.** Sala Preta, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 175-198, 2023. DOI: 116 10.11606/issn.2238-3867.v22i1p175-198. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/204191>>. Acesso em: 15 ago. 2023.



# **CURADORIA DO ESPAÇO EM CONTEXTO DRAMÁTICO:** práticas pedagógicas na Educação Infantil

## **JUNIOR KEN ITI OBATA**

Professor, pesquisador, ator e palestrante. Mestre em Artes e licenciado em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Autor de materiais didáticos; professor de Arte e de Teatro nas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Atua como assessor pedagógico e diretor do projeto “Brincar no Palco”.

## **ROBSON ROSSETO**

Doutor em Artes Cênicas pela Unicamp. Ator, diretor teatral e professor no Programa de Pós-graduação em Artes (Mestrado Profissional) e na Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Atualmente, exerce a função de Diretor do Centro de Artes do campus Curitiba II da Unespar. É líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Docente (CNPq/Unespar) e coordena o Grupo de Trabalho Pedagogia das Artes Cênicas da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE, no biênio 2024-2025.

## RESUMO

Este artigo busca contribuir com a prática pedagógica de professoras e professores da Educação Infantil, por meio da curadoria do espaço em contexto dramático. A curadoria do espaço é entendida como o cuidado na seleção e na organização de um ambiente educativo, integrando as materialidades e linguagens que o compõem, considerando-o como um educador. O objetivo é criar um ambiente que convide as crianças a brincar, a se relacionarem, a se socializarem, interagirem e a construírem conhecimentos por meio da linguagem teatral, proporcionando aprendizagens derivadas da experiência. O estudo identificou que a ausência de materialidade na composição de um contexto dramático pode limitar as possibilidades lúdicas das crianças durante a prática experimental. Além disso, a escolha intencional da prática educativa direciona a linguagem predominante na expressão e na codificação das crianças, influenciando suas aprendizagens e seu desenvolvimento.

## PALAVRAS-CHAVE:

Contexto dramático. Educação Infantil. Curadoria do Espaço.

## CURATION OF SPACE IN A DRAMATIC CONTEXT

### ABSTRACT

*This article aims to contribute to the pedagogical practice of early childhood education teachers through the curation of space in a dramatic context. Space curation is understood as the careful selection and organization of an educational environment, integrating the materialities and languages that comprise it, considering the environment itself as an educator. The goal is to create a space that invites children to play, relate to others, socialize, interact, and build knowledge through theatrical language, providing learning experiences derived from their engagement. The study identified that the absence of materiality in composing a dramatic context can limit children's playful possibilities during experimental practice. Furthermore, the intentional choice of educational practices directs the predominant language in children's expression and encoding, influencing their learning and development.*

### KEYWORDS:

*Dramatic context, Early Childhood Education, Space Curation.*



# INTRODUÇÃO

A pesquisa que lastreia o presente artigo<sup>1</sup> concentrou-se na análise de uma dentre as quatro estratégias implementadas com crianças de 5 a 6 anos na Educação Infantil, ao longo dos anos de 2022 e 2023, em uma instituição de ensino privada localizada na cidade de Curitiba, Paraná. A escolha por abordar apenas uma das estratégias deveu-se à necessidade de aprofundar a análise dessa experiência específica, considerando sua relevância no contexto investigado, além da complexidade metodológica envolvida na pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado. Neste artigo, apresentaremos uma reflexão sobre como concebemos a linguagem dramática nos espaços escolares, considerando a criação de contextos de aprendizagem, nos quais a criança possa investigar, pensar, criar e se comunicar por meio da expressão dramática. O texto é um convite para que professoras e professores ampliem seu trabalho em sala de aula, relacionando suas práticas com as concepções engendradas nesta pesquisa.

Elise e Eloisa<sup>2</sup>, ambas com 5 anos de idade, estão brincando de faz de conta. Eloisa reconfigura o espaço da sala, posicionando um banco próximo à janela, enquanto seu corpo fica entre a parede e o banco. Por sua vez, Elise se aproxima e se senta ao lado de Eloisa, e juntas representam duas bibliotecárias. Diante delas, há um amontoado de livros. O professor Tomate<sup>3</sup> se aproxima e interage com as crianças.

Eu, como o professor Tomate, caminho até a prateleira, escolho um livro em interação com Eloisa e Elise, e me dirijo ao balcão, representado pelos bancos. Ao lado da prateleira de livros, há uma caixa com objetos não estruturados (madeira de diferentes tamanhos). Pego duas madeiras e as utilizo como dinheiro, adquirindo um dos livros. As meninas salientaram que, mesmo tendo comprado o livro, é preciso devolvê-lo para que outras crianças possam emprestá-lo.

A brincadeira espontânea das crianças foi observada durante uma troca de aulas no colégio onde a pesquisa ocorreu. O relato destaca o uso da linguagem dramática pelas meninas ao criarem o contexto da biblioteca. Nota-se que o espaço para a brincadeira surge da vivência cotidiana das crianças, associando o amontoado de livros com as banquetas e verbalizando: “Entregue depois de usar”. Nesse momento, o banco assume uma qualidade simbólica, representando um balcão, enquanto os objetos não estruturados se transformam em dinheiro.

**1** Este artigo constitui-se em um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Curadoria do espaço: uma proposta educativa em contexto dramático na educação infantil*, defendida, em 2024, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes (Mestrado Profissional) da Universidade Estadual do Paraná – Campus II, sob orientação de Robson Rosseto.

**2** Para preservar o anonimato da instituição de ensino e dos profissionais envolvidos, optou-se por não identificar a escola mencionada no estudo. Da mesma forma, para assegurar a privacidade das crianças participantes, os nomes reais foram substituídos por nomes fictícios. O experimento apresentado no último tópico deste artigo foi realizado no segundo semestre de 2023. A pesquisa contou com a participação de crianças de cinco a seis anos e envolveu, além da professora regente, uma professora auxiliar por turma e outros professores responsáveis pelas disciplinas do currículo da instituição.

**3** As crianças chamam carinhosamente de professor Tomate o autor principal do estudo,

Em outra situação em sala de aula, o contexto dramático criado pelas meninas (IMAGEM 1) atribui sentido quando há interação e diálogo entre espaço, materialidades e a linguagem comunicada (dramática) pelas crianças que brincam de representar papéis. O que chama a atenção nessa interação é a facilidade das crianças em transformar objetos em suportes variados para vivenciar experiências<sup>4</sup> dramatizadas, uma forma de brincar que atende às necessidades e corresponde à linguagem expressiva da criança.



**IMAGEM 1**  
Contexto dramático:  
restaurante<sup>5</sup>.  
Fonte: Junior Ken  
Iti Obata (2022).

Os educadores de Reggio Emilia (2016)<sup>6</sup> usam a expressão “cem linguagens”, reconhecendo a multiplicidade de formas pelas quais as crianças podem expressar seus pensamentos, sentimentos e ideias. O termo “cem linguagens” é utilizado como uma metáfora que destaca a diversidade de maneiras pelas quais as crianças se comunicam e aprendem. Portanto, a linguagem dramática deve ser explorada como uma das “cem linguagens” inerentes às expressividades da criança.

Junior Ken Iti Obata, pseudônimo criado por elas no Colégio, local onde a pesquisa foi realizada.

**4** O conceito de experiência empregado neste artigo está fundamentado nas reflexões teóricas apresentadas por Jorge Larossa (2002) em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”.

**5** As fotografias apresentadas ao longo desta pesquisa são de experiências dramáticas ocorridas no colégio, sob condução do autor principal do presente estudo. No decorrer do texto, fotografias que retratam práticas específicas registradas neste estudo serão apresentadas, enriquecendo a compreensão de ideias e os conceitos abordados.

**6** Reggio Emilia é uma abordagem pedagógica proveniente da Itália, os princípios que regem esta abordagem colocam a criança como centro e protagonista de suas aprendizagens, sendo o docente o guia para escutar e oportunizar contextos de investigação e aprendizagens.



Neste estudo, o termo linguagem é interpretado em consonância com o poema de Loris Malaguzzi (2016, p. 21):

A criança  
É feita de cem.  
A criança tem  
Cem linguagens  
E cem mãos  
cem pensamentos  
cem maneiras de pensar  
de brincar e de falar.  
Cem e sempre cem  
Modos de escutar  
De se maravilhar, de amar  
cem alegrias  
para cantar e compreender  
cem mundos  
para descobrir  
cem mundo para inventar  
cem mundo  
para sonhar.  
A criança tem cem linguagens  
(mais cem, cem e cem)  
mas roubam-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem à criança:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e não falar  
de compreender sem alegria  
de amar e maravilhar-se  
só na páscoa e no Natal.  
Dizem à criança:  
Que o jogo e o trabalho,  
A realidade e a fantasia,  
a ciência e a imaginação,  
o céu e a terra,  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
E assim dizem à criança  
Que as cem não existem.  
A criança diz:  
De jeito nenhum. As cem existem

(Malaguzzi, 2016, p. 21).



Conforme o poema do referido autor, as crianças se expressam e se comunicam por meio de diversas linguagens, compreendendo que não há uma única forma de expressar suas compreensões de mundo. Além da linguagem dramática, incluem-se as linguagens visual, corporal, musical, matemática, além de outras formas de comunicação. A abordagem Reggio Emilia enfatiza a importância de reconhecer e valorizar todas essas “linguagens”, oferecendo oportunidades para que as crianças explorem e se expressem de maneiras diversas.

Promover a participação ativa das crianças em seu próprio processo de aprendizado mobiliza a investigação, a criatividade e a expressão individual/coletiva. Nesse contexto, uma das estratégias de aprendizagem promovidas pelos educadores de Reggio Emilia é proporcionar um ambiente rico que respeite e valorize a diversidade de linguagens e os modos de expressão das crianças.

Diante disso, a reconfiguração do espaço realizado pelas meninas, no relato citado no início deste artigo, suscita reflexões sobre o formato da sala de aula. Torna-se relevante observar se o espaço e as materialidades disponibilizadas atendem às necessidades e mobilizam as crianças para se expressarem por meio da dramaticidade.

Nesse sentido, pensar o espaço da sala de aula como um ambiente que oportuniza experiências levanta questões como: quais são os critérios adotados pela professora e pelo professor ao compor esse espaço de aprendizagens? Quais são as materialidades disponibilizadas que permitem às crianças investigar, expressar e comunicar seus pensamentos por meio da linguagem dramática?

---

## CURADORIA DO ESPAÇO

A palavra *curadoria* tem sido cada vez mais utilizada em diversos segmentos do mercado de trabalho, contribuindo para a prática de profissionais, estudantes e intelectuais. De acordo com Magalhães e Costa (2021, p. 3), a curadoria, etimologicamente, tem origem no verbo latino *curare*, que inicialmente se refere ao cuidado



com alguém ou algo. Essa prática de cuidado pode ocorrer em diferentes contextos, como no judiciário, na arte e na saúde.

Magalhães e Costa (2021), livre-docentes e curadoras do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, exploram a história da curadoria de arte e o papel social do curador. As referidas autoras destacam que o termo curadoria tem sua origem nos gabinetes de curiosidades, espaços que procedem o museu e a galeria de arte. Nessas coleções privadas, eram expostos achados naturais da fauna e da flora e produções artísticas e outros objetos. O curador tinha a responsabilidade de selecionar, dispor no espaço de exposição e cuidar da manutenção dessas coleções e obras. Assim, o papel do curador, em sua origem, estava relacionado à preservação, à organização e ao zelo por esses artefatos.

Ao longo do século XIX o trabalho de curadoria de coleções se tornaria cada vez mais especializado, pautando-se pela adoção de métodos e dando origem a uma nova profissão – o conservador de museu – em um processo muito semelhante ao ocorrido em outras áreas. Do ponto de vista técnico, as atribuições do conservador de museu permaneceram basicamente as mesmas do curador das coleções reais e aristocráticas, uma vez que ele continuaria a ser responsável pelas atividades de aquisição de obras, conservação, catalogação e exibição (Costa; Magalhães, 2021, p. 6).

O pesquisador Pequeno (2012) apresenta uma perspectiva mais contemporânea ao abordar o papel do curador na atual conjuntura, estabelecendo uma comparação entre as palavras curandeiro e curador.

Se a função do curandeiro é curar doentes da alma e do corpo através de sugestões e práticas ritualísticas, o curador, por outro lado, é o profissional que cuida do trabalho de arte e de sua aparição pública através de recortes históricos, conceituais e materiais específicos, por meio de montagens de exposições permanentes e temporárias ou ainda por edições de partes da produção ou das linguagens de artistas (Pequeno, 2012, p. 17).



Referindo-se à prática curatorial, Pequeno (2012) baseia-se nas ideias de Nick Waterlow, curador das edições da Bienal de Sidney na Austrália. Waterlow elaborou uma lista que delineia os pressupostos fundamentais da prática curatorial na arte contemporânea, desta forma:

1) paixão; 2) um olho de discernimento; 3) um vaso vazio; 4) uma habilidade de ser incerto; 5) crença na necessidade da arte + artistas; 6) um meio – trazendo uma apaixonada + informada compreensão dos trabalhos de arte para uma plateia através de caminhos que irão estimular, inspirar, questionar; 7) possibilitando a alteração da percepção (Pequeno, 2012, p. 19).

Refletindo sobre os pressupostos de Waterlow (2009), nas palavras de Pequeno (2012), observamos que curador não se caracteriza como aquele que simplesmente detém as produções e artefatos, mas sim como aquele capaz de fomentar instabilidades, criar fricções, problematizar e abrir brechas para interpretações produções de sentido. Dessa forma, a curadoria manifesta-se na capacidade de selecionar e articular elementos, buscando mediar interlocuções sensoriais e dialógicas entre a materialidade e o organismo.

Diante disso, é crucial que o profissional da educação adote uma postura reflexiva sobre a natureza dos espaços escolares, questionando se eles são mais semelhantes a um gabinete de curiosidades ou se são efetivamente cuidados para propiciar aprendizagens significativas. Assim, é possível considerar que, ao exercer a curadoria do ambiente de aprendizagem, a professora e o professor não se limitam a expor elementos meramente ilustrativos ou decorativos. Em vez disso, reflete sobre o impacto dessas disposições na forma como as crianças relacionam seus corpos e experienciam suas aprendizagens.

A professora e o professor se tornam curadores da construção do conhecimento nesse espaço, orientando-se pela composição que intuitivamente mobiliza o corpo da criança para práticas estéticas, alinhadas às suas intencionalidades. Desse modo, o papel do docente se assemelha ao do artista em sua relação com o espaço de criação. É essencial que a professora e o professor observem esse espaço, que inspira criações, altera a percepção das crianças por meio da experiência estética e o provoca ao pensamento investigativo, enfatizando o questionamento ao invés de buscar dar respostas.



Apesar das professoras e dos professores planejarem suas proposições pedagógicas, é imperativo exercer cautela, reconhecendo que as crianças são as protagonistas na atribuição de sentido às vivências propostas. Dessa forma, a habilidade de lidar com a incerteza, preconizada por Waterlow (2009), é essencial, gerando fissuras e instabilidades que possibilitam observar a relação da criança com as aprendizagens. Assim, a curadoria é essencialmente um cuidado em pensar se o espaço oportuniza a criação, vivência, percepção, experimentação, e, conseqüentemente, a produção de aprendizagens por meio da participação ativa da criança nesses espaços educativos.

A alteração na disposição da sala de aula implica na forma como meu corpo se relaciona com o ambiente como um todo. Um espaço amplo e vazio oferece oportunidades diversas, permitindo que o corpo transite pelo local e realize ações como expressão, corrida, caminhada, meditação, entre outras atividades. A utilização desse espaço depende da intencionalidade de quem o utiliza. Por exemplo, um arranjo de cadeiras dispostas em círculo pode convidar os participantes a se engajarem em uma conversa mais democrática.

Da mesma forma, um espaço destinado à culinária demanda a presença de instrumentos e utensílios adequados para o ato de cozinhar. Essa configuração de espaço também instiga a adoção de comportamentos e atitudes específicos em relação ao ambiente e ao que ele disponibiliza.

Portanto, a qualidade do percurso formativo da criança não se resume às abordagens práticas contextuais de aprendizagens, mas à relação integral com o ambiente como um todo. A composição desse espaço deve ser concebida considerando as possibilidades que a criança pode realizar, evitando limitações e permitindo o florescimento das capacidades expressivas inerentes a cada criança.

Ao oferecer um espaço amplo e sem mobílias, disponibilizando diferentes objetos, como, por exemplo, caixas de papelão (IMAGEM 2), convida as crianças a explorarem, construírem e relacionarem de maneira coletiva. Nesse contexto, a construção do conhecimento é vivenciada de forma integral pelo corpo. De fato,

[...] o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção do conhecimento.

Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário, como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (Gandini, 2016, p. 148).



IMAGEM 2

Contexto dramático criado, a partir da materialidade caixas de papelão. Fonte: Autor principal (2022).

Alves e Borba (2016) refletem o espaço da sala de aula a partir do pensamento sobre o *design* estratégico<sup>7</sup>: “o professor atua como um projetista, utilizando métodos e ferramentas do design para gerar empatia e facilitar os processos de ensino e aprendizagem no ambiente escolar” (Alves; Borba, 2016, p. 67). Nessa perspectiva, os autores contribuem para a reflexão acerca dos ambientes escolares, concebendo-os como espaços que promovem experiências.

Como elucidam Alves e Borba (2016, p. 72) “quanto mais conectado o ambiente estiver com o mundo externo, mais real a experiência”. Portanto, ao projetar um contexto dramático, estamos não apenas educando as crianças, mas também socializando-as neste ambiente. Esse é um espaço que promove encontros destinados a desenvolver a sensibilidade individual e coletiva. No encontro com o diferente, as crianças buscam um olhar de alteridade na construção de suas próprias personalidades, estabelecendo vínculos afetivos com os colegas e compartilhando emoções.

<sup>7</sup> “Design estratégico é definido por Zurlo (1999) como uma atividade de projeção em que o objeto é o conjunto integrado de produto, serviço e comunicação (sistema-produto) com o qual uma empresa se apresenta para um mercado, coloca-se na sociedade e dá forma à própria estratégia” (Alves; Borba, 2016, p. 67).



Criar contextos dramáticos, a partir da concepção de Alves e Borba (2016), possibilita que o corpo estabeleça relações e significados com os elementos agenciados nesse espaço, por meio da vivência estética. Na ausência da curadoria do espaço para as práticas contextuais, há o risco de limitar essa flexibilização do espaço e abertura para as crianças explorarem. Para abordar esse desafio, Alves e Borba (2016, p. 73) propõem critérios para pensar o espaço escolar:

**Flexibilidade:** o custo para construção de espaços únicos e padronizados, além dos limites impostos por esse tipo de estrutura, faz com que as organizações que buscam inovação optem por espaços modulares e flexíveis [...].

**Tecnologia:** a questão tecnológica está fortemente relacionada ao conceito de flexibilidade. Os espaços devem permitir conectividade e o trabalho colaborativo e em rede, considerando tecnologias digitais e de informação.

**Mobiliário:** a adaptação do mobiliário ao conceito de flexibilidade é fundamental. Além disso, a compreensão de que diferentes perfis de alunos podem se adaptar melhor a diferentes mobiliários pode ser um elemento importante para facilitar o processo de ensino e aprendizagem [...]

**Elementos naturais e estética ambiental:** [...] foram avaliados: elementos naturais (luz, som, temperatura e qualidade do ar); individualização (escolha, flexibilidade, conectividade); e estímulo (complexidade do espaço, cores e texturas). O estudo identificou um impacto em torno de 25% (para mais ou para menos) no desempenho dos alunos, dependendo de fatores ambientais. Nessa pesquisa, destaca-se a importância da iluminação, das cores e da adaptação dos espaços às necessidades dos alunos (flexibilidade, escolha, conexão e complexidade) (Alves; Borba, 2016, p. 73).

Dessa forma, a partir desses referenciais teóricos, é pertinente refletir se a composição desse espaço é elaborada estrategicamente para proporcionar vivências e aprendizagens na linguagem dramática. A intencionalidade na organização e na configuração da sala influencia na percepção que cada criança tem do próprio corpo nesse ambiente e na construção do conhecimento. De

fato, o mobiliário pode tanto impedir as crianças de expressarem livremente com o corpo quanto servir como um espaço convidativo para que possam expressar seus pensamentos.

Assim sendo, o cerne da curadoria do espaço reside na formulação de questionamentos, na observação criteriosa dos ambientes e nas aprendizagens que as crianças podem adquirir, por meio das experiências proporcionadas na interação entre os elementos que orientam a curadoria do espaço, conforme o diagrama apresentado na IMAGEM 3.

Desta maneira, ao perceber a relação integrativa entre o espaço, a materialidade e a/as linguagem(ns), é importante realizar perguntas, tais como:



### IMAGEM 3

Diagrama curadoria do espaço: espaço, linguagem(ns) e materialidade. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2023).



## ESPAÇO:

- Qual é a intencionalidade ao utilizar este espaço?
- O espaço convida a aprender? Ou poda a criatividade da criança?
- A mobília amplia ou limita a mobilidade da criança, enquanto catalisadora de aprendizagens?
- Qual é a finalidade de usar estas mobílias neste espaço?
- Este espaço valoriza as expressividades da criança?
- A composição deste espaço de aprendizagem é criada junto com a criança?
- O espaço composto zela pelos direitos da criança?

## MATERIALIDADES:

- Os materiais instigam a criança a vivenciar por meio de um processo, sem ter a obrigatoriedade de uma resposta imediata?
- Qual é a intencionalidade de usar essas materialidades?
- Ao utilizar estas materialidades, correspondem a quais linguagens?
- Quais são as habilidades que se promovem ao utilizar essas materialidades?

## LINGUAGEM(NS):

- Quais linguagens são valorizadas? Entre elas, a linguagem dramática está presente?
- Quais outras linguagens são possíveis de serem criadas, inventadas e expressas pelas crianças?

Pensar em uma curadoria do espaço é ter o cuidado na seleção do espaço, integrado às materialidades e às linguagens que compõem esse espaço educativo, compreendendo o mesmo enquanto um educador. Rinaldi (2018), a partir do pensamento de Malaguzzi<sup>8</sup>, nos provoca a pensar o espaço como um terceiro educador, portanto, deve-se refletir sobre a qualidade do espaço

---

<sup>8</sup> Loris Malaguzzi foi o iniciador da abordagem Reggio Emilia na Itália. O pedagogo acredita que o aprendizado decorre em grande parte do protagonismo da criança nas práticas educacionais, assim, o ambiente é visto também como um educador. “Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para uma sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (Malaguzzi, 1999, p. 157).



em relação à qualidade do aprendizado. Em consonância com Rinaldi (2018, p. 163), o ambiente educativo deve estimular a autonomia da criança na participação, incluindo:

- expressar o seu potencial, suas aptidões e sua curiosidade;
- explorar e pesquisar sozinhas e com os outros, tanto colegas quanto adultos;
- perceber a si mesma como construtora de projetos e do projeto educativo geral levado a cabo pela escola;
- reforçar suas identidades, autonomia e segurança;
- trabalhar e se comunicar com os outros;
- saber que suas identidades e sua privacidade serão respeitadas (Rinaldi, 2018, p. 163).

Diante disso, é crucial que estejamos atentos ao que disponibilizamos neste espaço, pois trata-se de um ambiente educativo compartilhado por diferentes idades e gêneros, os quais por sua vez compartilham diversas culturas e modos de vida. A organização deste espaço de aprendizagem pode, muitas vezes, privilegiar ou reforçar o desenvolvimento de algumas habilidades em detrimento de outras. Portanto, o papel da professora e do professor é criar contextos que promovam o exercício de diversas vivências, ampliando o repertório estético e cognitivo, contribuindo para a formação integral da criança.

É neste espaço que se concede liberdade à criança para investigar, explorar e construir seu conhecimento por meio da experiência, em constante diálogo com o seu pensamento imaginário. Neste espaço de criação, uma mesa pode transformar-se em abrigo, casa, cabana, uma variedade de moradias que abrigam personagens e seres da imaginação. As folhas das árvores tornam-se alimentos (IMAGEM 4), insetos, dinheiro, suporte para a representação.

Conforme argumenta Bachelard (1957) “o espaço chama a ação, e antes da ação a imaginação trabalha” (Bachelard, 1957, p. 205). Assim, as escolhas feitas na seleção e na organização dos materiais nesse espaço estritamente criativo têm influência direta nas experiências de aprendizado da criança. Ao referir-me ao espaço, é relevante destacar os diversos locais na escola, como a sala de aula, o bosque, o pátio, o corredor etc.

**IMAGEM 4**

Curadoria do espaço:  
materialidades. Fonte: Junior  
Ken Iti Obata (2022).

Nesse sentido, o espaço selecionado é independente, uma vez que o critério para a seleção se baseia nas possibilidades que esse espaço oferece, e não o contrário. Desse modo, confere-se intencionalidade à proposta educativa com o objetivo de investigar e/ou potencializar as brincadeiras e interações das crianças em relação à curadoria realizada no espaço determinado pela professora e pelo professor. De fato,

as estruturas, os materiais escolhidos e a sua organização atraente, conforme disposta pelos professores, tornam-se um convite aberto à exploração. Tudo é cuidadosamente escolhido e disponibilizado com a intenção de criar comunicação, assim como trocas e interações entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções. Esse processo envolve todos



em diálogo e oferece ferramentas, materiais e estratégias conectadas com a organização do espaço para estender ou relançar essas ideias, combiná-la ou transformá-la (Gandini, 2016, p. 316).

A ênfase na intenção de promover comunicação e interações sugere um ambiente educacional dinâmico, em que o diálogo não se restringe apenas à interação entre as crianças, mas também inclui a interação com o espaço físico e os materiais disponíveis. Isso destaca a ideia de aprendizado como um processo ativo e participativo, encorajando as crianças a explorar, questionar e construir significado a partir de suas experiências.

Gandini (2016) descreve um diálogo entre Malaguzzi e Veia Vecchi<sup>9</sup>, destacando que “os espaços poderiam ser mais ou menos iguais, mas se fizerem parte de uma cultura e estiverem sujeitos a alguma reflexão pedagógica sobre o seu uso, sua significância muda por completo” (Gandini, 2016, p.318). Ou seja, o problema não é ter um espaço determinado para que a vivência contextual aconteça, mas, sim, refletir sobre as projeções e intencionalidades associadas ao seu uso.

Pensar na composição desse espaço de cuidado é refletir se a aprendizagem se dá quando se está sentado ou, de fato, em plenitude com a unidade orgânica que é a criança, que necessita de espaço para agir e movimentar-se ao seu próprio modo. Ceppi e Zini (2013) argumentam que o espaço escolar, e/ou a sala de aula, deve ser projetado de maneira diferente do tradicional, sendo um ambiente que ofereça condições ricas e complexas. “É criado um ambiente híbrido no qual o espaço adquire forma e identidade através das relações” (Ceppi; Zini, 2013, p. 18), denominado como espaço relacional. Dessa forma, “No espaço relacional, o aspecto predominante é a relação que ele possibilita, as várias atividades especializadas que podem ser conduzidas nele e os filtros de informações e cultura que podem ser ativados neste espaço” (Ceppi; Zini, 2013, p. 20).

A IMAGEM 5 retrata um espaço construído com o intuito de estreitar a relação entre a criança e a linguagem dramática. A proposta realizada proporcionou às crianças a oportunidade de expressar-se com todo o corpo, projetando e criando diferentes silhuetas na sobreposição das sombras projetadas no tecido, descobrindo possibilidades de expressão corporal, respeitando o corpo do outro no espaço e ampliando a sensibilidade e motricidade delas.

---

<sup>9</sup> Veia Vecchi foi uma das primeiras atelieristas a trabalhar em Reggio Emília, em 1970.



Organizar um espaço que transcende a noção tradicional de sala de aula implica desenvolver contextos que convidam a criança a descobrir e redescobrir sua linguagem de expressão, comunicação de si e do mundo. Nessa alquimia de selecionar diferentes materialidades, é necessário dialogar com a linguagem do que se pretende experienciar.

**IMAGEM 5**

Linguagem: sombra. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2022).



# ESTRATÉGIA CONTEXTO DRAMÁTICO: RESTAURANTE

Com base na pesquisa realizada, este texto apresenta uma das estratégias desenvolvidas, fundamentada no esquema metodológico da Tríade da Experiência Dramática, aplicada a crianças de cinco a seis anos. A Tríade da Experiência Dramática apoia-se na ampliação do papel docente no ambiente escolar, valorizando a linguagem dramática e as diversas expressões linguísticas da criança. Essa abordagem associa-se ao conceito de curadoria do espaço, entendido como um meio para fomentar aprendizagens significativas e, sobretudo, assegurar os direitos das crianças. Seus principais elementos incluem:

- Curadoria do espaço: análise das possibilidades criativas e dialógicas do espaço escolar, potencializando vivências dramáticas;
- Indutores dramáticos: objetos e materiais que incentivam a expressão dramática, em diálogo com o espaço e os interesses infantis;
- Ação dramática do professor: utilização da expressividade docente para enriquecer as ações lúdicas no contexto dramático, sem a necessidade de assumir um personagem fixo.

O quadro 1 apresenta o planejamento do contexto dramático “restaurante”, estruturado dentro dessa perspectiva metodológica. Essa experiência educativa, realizada na Oficina de Artes, evidencia a integração e a relação entre os elementos que compõem a Tríade, promovendo aprendizagens significativas por meio da vivência dramatizada.



## CONTEXTO DRAMÁTICO: RESTAURANTE

### Tríade da experiência dramática

**Espaço:** espaço amplo com mesas e banquetas

**Linguagem:** Teatro

**Curadoria do espaço:**

**Materialidades:** banquetas, mesas, canetinhas permanentes, ecobags, tabela com os valores correspondente a quantidade de tampinhas para troca, tampinhas de garrafas, tabela que indica a quantidade e a cor específica de tampinhas associadas a cada mercadoria, cardápio, placas de orientação.

**Ação dramática do professor:**

Participação ativa e de observação no contexto, mobilizando a curiosidade e as ações lúdicas das crianças, por meio de perguntas abertas e a estratégia professor em ação dramática, representando o cliente. Registro das observações, a partir dos objetivos de aprendizagens.

**Indutores dramáticos:**

brinquedos feitos de feltro compondo as seguintes mercadorias: hambúrguer, pizza, donuts, rosquinhas, panquecas e macarrão.

### Objetivos de aprendizagens e desenvolvimento<sup>10</sup>:

(EI03E001) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.

(EI03E002) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

(EI03E003) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

**10** Os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Infantil, conforme previstos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), representam diretrizes fundamentais que orientam as práticas pedagógicas para crianças de 0 a 5 anos, organizando o processo educativo de forma a respeitar as características e potencialidades dessa faixa etária.



---

(EI03E004) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

---

(EI03E007) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

---

(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

---

(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

---

(EI03ET01) Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

---

(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

---

(EI03ET07) Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência.

---

#### **QUADRO 1**

Contexto dramático: restaurante

Fonte: Autor principal (2023)

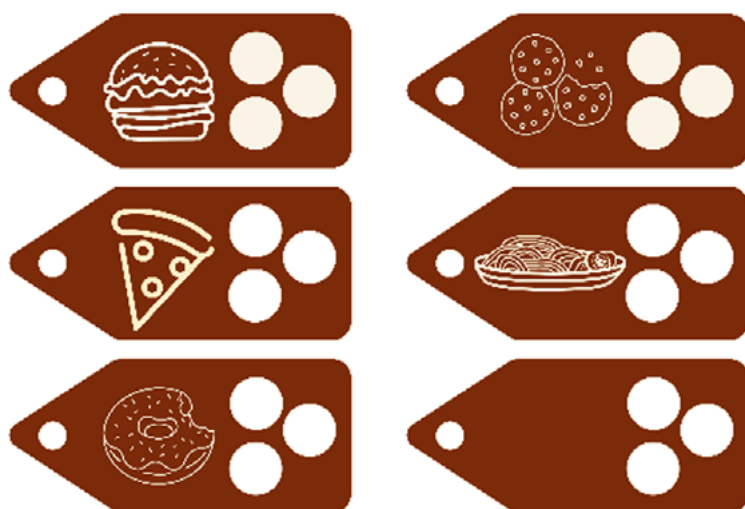
Em um espaço amplo, com mesas e banquetas cuidadosamente dispostas, recebi as crianças, formando um círculo para dar início a uma conversa inicial. Seguindo a mesma abordagem adotada no experimento anterior com crianças de cinco a seis anos, iniciei verbalizando para os pequenos que a brincadeira proposta seria a elaboração de um restaurante. Contagiadas pela presença de uma diversidade de novos brinquedos dispostos no centro do círculo, as crianças foram divididas conforme o seu interesse para criar suas próprias bancas para expor suas mercadorias, e colocaram a placa de orientação na mesa indicando o tipo de comida que pretendiam servir, conforme ilustrado na IMAGEM 6.



**IMAGEM 6**

Placas dos estabelecimentos gastronômicos. Fonte: Autor principal (2023).

Em seguida, cada grupo recebeu um kit personalizado para o seu estabelecimento gastronômico, composto por uma placa indicativa tanto a quantidade quanto os campos a serem coloridos pelas crianças para representar as tampinhas destinadas às transações, conforme ilustrado na IMAGEM 7. Além disso, foram disponibilizados três cartões, para que as crianças pudessem realizar seus registros e canetinhas permanentes (IMAGEM 8).



**IMAGEM 7**

Placas de transação a serem coloridas pelas crianças. Fonte: Autor principal (2023).



**IMAGEM 8**

Placas utilizadas para os registros. Fonte: Autor principal (2023).

Ao término das distribuições, orientei as crianças a colorirem os campos em branco da placa de transação dos alimentos (IMAGEM 9), seguindo as cores das tampinhas indicadas na tabela correspondente à quantidade e cores das tampinhas para troca. Após as etapas iniciais da prática, promovi uma discussão com as crianças sobre a distribuição dos papéis na brincadeira, a saber: **banqueiro, cliente e o cozinheiro**.

O **cozinheiro** desempenhava a função de preparar e comercializar os alimentos de sua escolha, organizando sua própria bancada e conduzindo operações de troca, ilustrado nas IMAGENS 10 e 11. Cada estabelecimento recebia um total de quatro tampinhas pretas, além de uma tampinha em cada uma das cores: azul, laranja, amarelo e verde.



**IMAGEM 9**

Crianças colorindo a placa correspondendo as cores das tampinhas. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2023).



**IMAGEM 10**

Montando o hambúrguer. Fonte: Junior Ken Iti Obata(2023).



**IMAGEM 11**

Pizza para viagem. Fonte: Autor principal (2023).



O **cliente** era equipado com uma *ecobag*, contendo a mesma quantidade de tampinhas fornecidas ao cozinheiro. Seu objetivo era consumir os produtos pelas diferentes bancas gastronômicas.

Durante a prática, muitas crianças optaram por não assumir o papel de cliente, escolhendo, em vez disso, direcionar-se para algum estabelecimento. Nesse cenário, os cozinheiros desempenharam diversas funções, assumindo tanto o papel de caixa quanto de cliente, interagindo ativamente com os demais estabelecimentos gastronômicos de seus colegas. As atribuições específicas em cada estabelecimento foram determinadas de maneira colaborativa pelas próprias crianças, atendendo às preferências individuais de cada uma. Esse dinamismo na distribuição de funções não apenas reflete a participação e a livre escolha das crianças, mas também enriquece a experiência da brincadeira ao proporcionar uma variedade de interações e aprendizados durante a atividade.

O **banqueiro** desempenhava o papel de intermediário, conduzindo operações de troca tanto com os clientes quanto com os estabelecimentos gastronômicos. À medida que as crianças manifestavam interesse em explorar diferentes personagens e funções durante a atividade, as responsabilidades eram adaptadas e redistribuídas de maneira flexível. Esse dinamismo proporcionou uma experiência mais rica, permitindo que as crianças experimentassem diversas facetas do contexto promovendo uma maior flexibilidade na participação e na exploração de papéis.

Durante a prática, as crianças inovaram ao transformar as placas de anotações (IMAGEM 8) em cardápios. Essa ideia surgiu do interesse e da curiosidade de uma das crianças, que, ao observar os ingredientes disponíveis, sugeriu que o cozinheiro montasse seu próprio prato com base em seu desenho, conforme ilustrado na IMAGEM 12. Essa iniciativa evidencia a capacidade das crianças de se inspirarem em suas próprias experiências e concepções sobre a cultura adulta, ampliando assim a rotina da cultura de pares, como destacado por Corsaro (2002). Ao integrar esses elementos criativos, as crianças não apenas personalizam a brincadeira, mas também demonstram uma habilidade única de reinterpretar e ampliar a cultura de pares (Corsaro, 2002). Segue ilustrado nas IMAGENS 13 e 14 as crianças brincando no contexto dramático: restaurante, a partir da curadoria do espaço em contexto dramático.

#### IMAGEM 12

Hambúrguer montado a partir do desenho elaborado por uma criança de cinco anos. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2023)



#### IMAGEM 13

Estabelecimento de massas. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2023).



(Carlos está finalizando a montagem de um hambúrguer para entregar a Maria)

**Carlos:** aqui ó... pronto (finaliza o hambúrguer)

**Maria:** e o pão...

**Carlos:** você tem dinheiro lá?

**Maria:** quanto custa?

(Carlos mostra a placa com a quantidade e as cores das tampinhas para realizar a transação, o seu colega que está brincando o Carlos responde para Maria)

**Ricardo:** Amalelo, vermelho e verde.

**Maria:** tá (Maria se direciona para o seu estabelecimento) qual que é?

**Ricardo:** (pega a placa para confirmar) é verde, amarelo e vermelho

**Maria:** amarelo? (Ricardo, se aproxima de Maria e ajuda na contagem)

**Ricardo:** (separando as tampinhas com os dedos) verde, amarelo e vermelho... daí eu aceito... me dá, e tó (entrega o hambúrguer para Maria).

**Maria:** Obrigada (risada de empolgação).



#### IMAGEM 14

Estabelecimento de pizza. Fonte: Junior Ken Iti Obata (2023).



A análise da transcrição acima, obtida por meio de uma gravação em vídeo, revela a apropriação ativa por parte das crianças do mundo adulto e a produção de narrativas sobre suas próprias percepções acerca das dinâmicas entre proprietário e cliente, conforme expresso por Carlos e Maria (considerando que são crianças de famílias de classe média alta, é possível inferir que elas já foram expostas a esse tipo de negociação).

Dentro do contexto da teoria da cultura de pares de Corsaro (2002), destaca-se o notável papel das crianças na expansão significativa na criação de suas próprias normas sociais e na negociação de significados dentro do grupo de pares. Elas não apenas desenvolvem uma compreensão compartilhada da cultura adulta, mas também geram suas próprias estruturas sociais e simbólicas.

Assim, ao interagir com seus colegas, as crianças participam ativamente na construção de sua cultura única, estabelecendo práticas distintas que podem se diferenciar dos adultos. Esse processo dinâmico molda de maneira crucial a experiência social das crianças durante sua passagem na infância. A interação no grupo de pares emerge como um contexto fundamental para a formação de suas percepções e práticas sociais.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A pesquisa buscou novas perspectivas para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, discutindo quais contextos dramáticos convidam as crianças a vivenciarem práticas educativas por meio do Teatro. Desenvolveu-se uma abordagem sistematizada para promover experiências educacionais, usando a linguagem teatral e suas contribuições para o desenvolvimento infantil. Analisou-se a adequação das mobílias e recursos disponíveis para atender às necessidades das crianças, verificando se estes permitem a expressão dramática.



Os referenciais teóricos e a prática mostraram que o contexto educativo impacta diretamente na expressão e na codificação das aprendizagens das crianças. Observou-se que a escolha de materiais como argila ou elementos da natureza tendem a favorecer a linguagem visual, enquanto que a composição de frases enfatiza a linguagem escrita. Para a dramatização, é necessário criar contextos que permitam a expressão pela linguagem dramática.

A pesquisa destacou a importância da intencionalidade na prática educativa, influenciando a linguagem predominante na expressão e na codificação feita pelas crianças. A análise desses aspectos contribuiu para a compreensão do impacto dos diferentes contextos de aprendizagem e a necessidade de avaliação contínua das práticas pedagógicas, enfatizando a curadoria do espaço em contexto dramático como elemento essencial.

O experimento realizado com crianças de cinco a seis anos evidenciou a presença intrínseca da linguagem dramática nessa faixa etária, manifestada por meio da interação, das relações dialógicas e da espontaneidade durante as atividades lúdicas. A Tríade da Experiência Dramática revelou-se uma metodologia eficaz para potencializar a experimentação de papéis e ações corporais em contextos dramatizados. Mesmo em cenários delimitados, como nos exemplos do restaurante, as crianças demonstraram habilidade para criar narrativas interpretativas (Corsaro, 2002), enriquecendo a brincadeira com elementos de autonomia, cooperação e criatividade.

Assim, a Tríade da Experiência Dramática consolida-se como uma proposta metodológica que promove a participação ativa das crianças nos processos investigativos e de aprendizagem, tendo o Teatro como linguagem central. A integração entre espaço, materialidades e ações docentes intencionais reafirma a importância da curadoria do espaço como elemento essencial para fomentar aprendizagens significativas e alinhadas às necessidades expressivas e imaginativas das crianças.



## REFERÊNCIAS

- » ALVES, Isa Mara da Rosa.; BORBA, Gustavo Severo de. **Um olhar sobre a experiência da sala de aula:** na perspectiva do design estratégico. São Leopoldo: Unisinos, 2016.
- » BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço.** Disponível em: <<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/bachelard-a-poc3a9tica-do-espaco.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2022.
- » BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018.
- » CEPPI, Giulio; ZINI, Micheli (Org.). **Crianças, espaço, relações:** como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- » CORSARO, William. A reprodução interpretativa no brincar de “faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 17, p. 113 – 134, 2002.
- » EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.
- » LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58, p. 491-507, 2002.
- » MAGALHÃES, Ana Gonçalves. e COSTA, Helouise. Breve história da curadoria de arte em museus. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, São Paulo, v. 29, p. 1–34, 2021.
- » MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.
- » PEQUENO, Fernanda. Curadoria: ensaios e experiências. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, p. 16-24, dezembro de 2012.
- » RINALDI, Carlina. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.



# ARTE (*DRAG*) EDUCAÇÃO: brincadeiras de desmontar e remontar corpos em formação de imaginários indisciplinados

LUISA DUPRAT (MARIA TUTI LUISÃO)

Graduada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília (UnB), mestra em Dança e doutoranda no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, ambos pela Universidade Federal da Bahia. Desenvolve pesquisa sobre o imaginário heterossexual e as possibilidades de rasuras e destruições operadas por composições estéticas desviantes. Atualmente, no doutorado, se interessa em articular possíveis aproximações entre as culturas das infâncias e os debates coloniais, trabalhando imaginários crítico-criativos.

## RESUMO

Este artigo propõe-se a compartilhar metodologias de processos artístico-pedagógicos, construídos a partir de reflexões críticas acerca do conceito de infância, família nuclear e as tensões que surgem dessas instituições histórico-sociais. Com base nos autores Marcus Barreto, Renato Nogueira, Paul Preciado, Donna Haraway e Marina Marcondes Machado, aproximo os campos da Educação, das Culturas das Infâncias e da Arte *drag*, com o objetivo de propor territórios formativos interessados em criar espaços de experimentações de si, por meio do deslocamento dos papéis sociais atribuídos aos indivíduos, desde a primeira infância.

## PALAVRAS-CHAVE:

Culturas das Infâncias. Arte *Drag*. Processos Artístico-metodológicos. Colonialidade.

## ABSTRACT

*This article aims to share methodologies of pedagogical artistic processes, built from critical reflections about the concept of childhood, tensions that arise from these historical social institutions. Based on the authors Marcus Barreto, Renato Nogueira, Paul Preciado, Donna Haraway and Mariana Marcondes, I approach the fields of education, cultures of childhood and drag art, in order to propose formative territories interested in creating spaces of experimentation of themselves, through the displacement of social roles attributed to individuals, from early childhood.*

## KEYWORDS:

*Cultures of Childhood. Art Drag. Artistic Methodological Processes. Coloniality.*



# INTRODUÇÃO

Desde a pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, tenho desenvolvido estudos nos entrelaces da sexualidade lésbica, da crítica ao imaginário colonial fundamentado pela heteronormatividade e da busca por estratégias estéticas experimentadas através da dança, performance e arte *drag queen* que produzam imagens críticas a processos imaginativos hegemônicos. De 2017 aos dias atuais, venho confirmando a força de transformação e desordem que a arte *drag* oferece como linguagem, possibilitando construções de novas geografias corporais, escancarando a fragilidade da identidade concebida de forma fixa e natural. Tal percepção me levou à suspeita de que alguns princípios da arte *drag* podem oferecer importantes contribuições para o campo da educação, ao transformar o espaço pedagógico em um território de experimentação e, principalmente, de não fixação dos papéis sociais atribuídos e inscritos nos sujeitos desde a primeira infância.

Movida por essa suspeita, ingresso no doutorado<sup>2</sup>, articulando aproximações entre os campos da educação, das artes do corpo, em especial a linguagem *drag*, e as culturas das infâncias. Este artigo se ocupa em compartilhar alguns estudos desenvolvidos no processo de doutoramento em que me encontro, no que diz respeito às tensões entre o conceito de família nuclear e infância, apontando proposições artístico-metodológicas como saídas criativas para a formação de sujeitos críticos a imaginários coloniais. Como fundamento teórico e amparo conceitual, conto com os autores John D’Emilio, Marcus Barreto e Renato Nogueira, Paul Preciado; Donna Haraway; e Mariana Marcondes.

---

<sup>1</sup> Realizado no programa de Dança da Universidade Federal da Bahia, com orientação da prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Rita Aquino.

---

<sup>2</sup> No Programa de Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, com orientação da prof<sup>a</sup> dr<sup>a</sup> Eloisa Domenici e co-orientação do prof<sup>o</sup> dr<sup>o</sup> Leonardo Sebiane.



# TATEANDO CONCEITOS DE INFÂNCIA E FAMÍLIA NUCLEAR

A performance *La Bête*, do artista Wagner Schwartz, foi realizada no MAM, em São Paulo, na estreia do 35º Panorama de Arte Brasileira (2017), e tinha como ação a manipulação de uma réplica de plástico de uma das esculturas da série *Bichos*, de Lygia Clark, e o manuseio do corpo nu do *performer* por parte do público. Uma das pessoas presentes, a *performer* e coreógrafa Elisabeth Finger, estava acompanhada de sua filha, que interagiu com a performance, ao lado da mãe, tocando nos pés do *performer*, acionando a obra em seu desejo de tornar o corpo presente dobrável, maleável e transformável, assim como se é convocado pela série *Bichos*, de Clark. Um dos desdobramentos da ação foi um vídeo divulgado pelo Movimento Brasil Livre<sup>3</sup>, relacionando o episódio à erotização infantil, caracterizando a ação como pedofilia. Alguns políticos conservadores definiram Wagner Schwartz e Elisabeth Finger como, vale a pena destacar esse termo, “destruidores da família”.

Na edição *Epidemia trans? Um debate sobre infância, gênero e normatividade* da revista *Cult*, a psicóloga Sofia Favero fala que “a infância tem sido a sobrevida, uma espécie de último suspiro desse modelo de família nuclear” (Favero, 2023, p. 16). Qual é o conceito de família nuclear e qual é o seu contexto histórico?

John D’Emilio (1993) explica como a lógica colonial produziu unidades nucleares familiares que se organizavam em torno de uma economia autossuficiente, caracterizada por um sistema patriarcal, cisheterossexual e branco, tornando inviável habitar o mundo com algum conforto, sem pertencer a essa unidade nuclear familiar. Na transição da expansão colonial para a revolução industrial, a família assume um outro papel sendo movida da esfera econômica para a moral/afetiva, produzindo discursivamente sobre satisfação, felicidade e realização pessoal.

---

<sup>3</sup> Movimento político brasileiro, conservador nos costumes e liberal na economia.



Ainda segundo D’Emilio (1993), a permanência da família, através de sua elevação nuclear econômica à esfera da vida pessoal, resulta na privatização familiar. Não por acaso, o capitalismo socializa a produção, ao criar o livre comércio, mas afirma que os produtos da produção socializada pertencem aos proprietários da propriedade privada. Ou seja, ainda que aparentemente, a socialização das atividades econômicas tenha possibilitado uma existência fora desses núcleos, ou com novas formações familiares, o próprio sistema capitalista cria estratégias para a manutenção da riqueza dessas famílias brancas cisheterossexuais e funcionais, ao privatizar a unidade familiar, garantindo que os bens produzidos pelo mercado, sob exploração de pessoas marginalizadas pelo sistema, se concentrem nessas unidades nucleares familiares (Duprat, 2019, p. 36).

A ideologia da família para a classe média na década de 20 se sustentava na ideia de um homem heterossexual, cisgênero, branco, sem deficiência e uma mulher heterossexual, cisgênera, branca, sem deficiência, se unindo legalmente e de forma monogâmica, com fins de reprodução, melhora e perpetuação da espécie. Os marcadores sociais da diferença (todas as pessoas cujas existências são constantemente inscritas pela violência estrutural) foram, portanto, produzidos a partir da ideia inversa àquela concebida por família, criando, assim, um estigma de desvio para todas as pessoas cujos corpos e comportamentos não estão nos padrões de normalidade forjados pelo colonialismo capitalista. Se a instituição do casamento é fundamentada pela perpetuação e melhoria da espécie, surge a pergunta: quais corpos estão inscritos nas narrativas de medo e perigo, sendo necessário seu desaparecimento para que a família nuclear não corra riscos de ser contaminada e destruída? E, como desdobramento, quais crianças estão inscritas na normatização de descuido e descaso, ao não corresponderem à norma socialmente produzida?

O filósofo Paul Preciado, em total consonância com Sofia Favero, localiza a infância como um “artefato biopolítico que garante a normalização do adulto” (Preciado, 2020, p. 2). É por meio de uma série de inscrições nos processos formativos que as crianças vão sendo moldadas para pertencer à norma, ou, no caso dessa impossibilidade, sendo colocadas à margem. Um dos mecanismos de modelagem da norma e determinação de quem está apta ou não para pertencê-la é a produção e repetição massiva de imagens das identidades fixas coloniais (branquitude, cisgeneridade, pessoas sem deficiência, heterossexualidade etc.) como um feito natural, sem qualquer



interferência social e histórica, produzindo, assim, imaginários coloniais compartilhados desde a primeira infância. Retomando o episódio da performance *La Bête*, do artista Wagner Schwartz, vale destacar a necessidade de proteção da infância, mas cabe antes se perguntar, qual tipo de proteção ela demanda.

Nós defendemos o direito das crianças a não serem educadas exclusivamente como força de trabalho e de reprodução. Defendemos o direito das crianças e dos adolescentes a não serem considerados futuros produtores de esperma e futuros úteros. Defendemos o direito das crianças e dos adolescentes a serem subjetividades políticas que não se resumem à identidade de gênero, sexo ou raça” (Preciado, 2020, p. 3).

O conceito de *infancialização* de Marcus Barreto e Renato Nogueira (2018) é uma contraforça à ideologia defensiva da criança como sujeito capaz de ser moldado às necessidades de manutenção da normatividade, ao se sustentar na ideia de que infancializar é “uma maneira de perceber na infância as condições de possibilidade de invenção de novos modos de vida” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 627). Os autores partem das referências base *ubuntu* e *teko porã* para pensar cosmovisões da infância em um contexto polirracional, em que o polidiálogo é experimentado, exercendo o direito de as existências estarem sempre em condição de possibilidade, nunca de garantia. O conceito de infancialização é tecido, em parte, tendo como fundamento os tratados éticos e políticos do filósofo sul-africano Mogobe Ramose, estruturados no contexto cultural *ubuntu*, que tem como base o reconhecimento de que “existem pontos de vistas que são incompatíveis. Porém, precisamos enfrentar justamente esses pontos sem buscar consenso ou um equilíbrio final” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 630). Segundo os autores, em termos ramoseanos, é a instabilidade que caracteriza o sujeito. Essa instabilidade não permite que as soluções sejam superficiais ou gerais, dado que torna impossível a busca por alternativas universais, sendo necessário o reconhecimento da coexistência de várias visões de mundo.

Nesse sentido, Nogueira e Barreto localizam a infância como um estado em que a instabilidade é vivida de modo radical (2018). Também faz parte da base fundante do conceito de *infancialização* a perspectiva *tekoporã*, presente no contexto Guarani, em que as crianças experimentam relações de proximidade com sujeitos humanos e não humanos, estabelecendo uma relação ética e política de interdependência, de modo que “natureza e cultura não estão cindidas nisso que chamamos



de condição de infância” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 635). A condição privilegiada de abertura para outros modos de cooperação, relação, invenções de mundo e transformações faz da infância um território de constante vigilância e controle. Se não há uma preocupação e sistematização em fixar desde a infância o que se espera enquanto sistema de correspondência identitário colonial, também não se pode garantir a permanência da realidade, tal qual ela é discursada.

Renato Nogueira e Luciana Alves (2021), no artigo “Zona de emergência de infâncias: um tempo, uma experiência e tantas vidas”, falam sobre as práticas discursivas hegemônicas estarem repletas de forças de capturas das subjetividades. Nesse sentido, falar de proteção à infância, muitas vezes, é mascarar uma infinidade de investimentos em interdições para garantir o sistema de correspondência da norma colonial, produzida com base no conceito de família. Cabe, então, pensar quais inscrições o conceito de família produz no imaginário compartilhado, como isso interfere no processo de formação das crianças e quais saídas criativas são possíveis de serem traçadas como estratégias políticas.

## ARTE (DRAG) EDUCAÇÃO

Diante de minha trajetória artística em experimentações na arte *drag*, venho pesquisando o vínculo entre essa linguagem e o campo da educação, ao pensar a formação do sujeito como um território de experimentações de si, em que a proteção da infância se dá na garantia de um espaço farto em possibilidades. Mas antes, cabe localizar o que entendo por arte *drag*. A partir do contexto que experimentei e convivi em troca de referências e nutrição de inspirações com outras *drags* na cidade de Salvador, pude perceber a falta de alcance da definição dessa linguagem, uma vez que geralmente é reduzida ao conceito de inversão entre o gênero da *performer* e o da expressão artística<sup>4</sup>. No entanto, no meu fazer *drag* conheci mulheres cis e trans que trabalham como *drag queens* e homens (na minha experiência conheci apenas homens trans) que são *drag kings*, e outras tantas pessoas que se autointitulam *drags* monstras, *queers* e/ou *clubkids*<sup>5</sup>. Essas últimas linhagens

<sup>4</sup> Por exemplo, drag queen: homem – mulher; drag king: mulher – homem.

<sup>5</sup> Foi um grupo da cidade americana de Nova Iorque que influenciou a moda, linguagem, a música e, principalmente, a vida urbana com visuais andrógenos, extravagantes e criativos.



*drag* (monstras e *queers*) embaralham, em suas criações, os elementos reconhecidos socialmente como femininos e masculinos, bem como adicionam características animais ou até mesmo fantásticas às suas montações, inventando corpos e misturas improváveis entre seres humanos e não humanos.

Portanto, a premissa da linguagem *drag* não deve ser pautada na inversão de gêneros (*performer* x expressão artística), uma vez que não alcançaria todas as manifestações dessa linguagem artística. Mas, antes, na transformação corporal que se dá, indissociavelmente, através do uso de artifícios como maquiagem, enchimentos, perucas, dentre outros elementos, caracterizáveis como próteses. Dessa forma, me aproximo do que entendo por fundamento da arte *drag*: seu caráter protético.

Paul Preciado, em seu livro *Manifesto Contrassexual* (2014), situa a prótese como uma interface em que o natural e o artificial se encontram e, em trânsito, multiplicam os sentidos. A prótese não habita o lugar de origem única nem de verdadeiro ou orgânico, uma vez multiplicante. E, nesse sentido, desvela o discurso naturalizante colonial, ao mobilizar e evocar suas artificialidades inscritas ostensivamente em sujeitos diversos. É a partir da prótese que a arte *drag* promove o escape às fixações, pois são as transformações corporais geradoras das redes de combinação e recombinação que criam corpos de encontros com elementos improváveis, possibilitando-os de serem montados, desmontados e remontados infinitas vezes. Estas diversas e inúmeras combinações responsáveis pelas transformações corporais são também capazes de modificar os sentidos e modos de perceber o mundo.

O conceito de prótese desenvolvido por Paul Preciado me aproxima do mito do ciborgue escrito por Donna Haraway (2009) que, segundo a autora, é um híbrido entre máquina e o orgânico, em que a separação entre humano e animal é inexistente. O trânsito entre essas fronteiras gera possibilidades perigosas, fusões potentes e desordenamentos inconcebíveis para a lógica fixa colonial. Ciborgue é a junção entre imaginação e materialidade, geradora de imagens possíveis de transformação histórica (2009). Haraway acrescenta:

“[...] estou argumentando em favor do ciborgue como uma ficção que mapeia nossa realidade social e corporal e também como um recurso imaginativo que pode sugerir alguns frutíferos acoplamentos [...] estou argumentando em favor



do ciborgue como uma ficção que mapeia nossa realidade social e corporal e também como um recurso imaginativo que pode sugerir alguns frutíferos acoplamentos” (Haraway, 2009, p. 37).

Esses acoplamentos dos quais fala a autora são as possibilidades de o corpo ser desmontado e remontado em incontáveis maneiras. Nesse mito, a fronteira não termina na pele (Haraway, 2009), existem outras tantas combinações a serem feitas que deslocam a imagem bem acabada de um corpo, ampliando também as relações estabelecidas nas realidades sociais vividas.

De uma outra perspectiva, um mundo de ciborgues pode significar realidades sociais e corporais vividas, nas quais as pessoas não temam sua estreita afinidade com animais e máquinas, que não temam identidades permanentemente parciais e posições contraditórias. A luta política consiste em ver a partir de ambas as perspectivas ao mesmo tempo, porque cada uma delas revela tanto dominações quanto possibilidades que seriam inimagináveis a partir do outro ponto de vista. Uma visão única produz ilusões piores do que uma visão dupla ou do que a visão de um monstro de múltiplas cabeças (Haraway, 2009, p. 46).

Se pensarmos na arte *drag* conduzindo/mediando processos educacionais em ambientes pedagógicos, quais mudanças podem ser observadas no campo da educação? Essa linguagem, situada em potência de recombinar o corpo, evoca estratégias educacionais estabelecidas pela ética de ofertar possibilidades de experimentações de si, trabalhando pela não fixação dos papéis sociais, ao desmontar, confrontar, denunciar e decodificar estereótipos. A prótese, trabalhada com base na ludicidade e abertura para invenção de outros corpos possíveis, estranha o banal e o cotidiano. Nesse sentido, a arte *drag* promove a experiência do transitar, desestabilizando fixações de verdades naturalizadas, gerando suporte para que as narrativas das crianças possam ser ficcionalizadas por elas mesmas, em movimentos de experimentação em trânsito.

Em minha experiência na Educação Infantil, percebo como as crianças possuem um modo muito próprio de realizar as ações comuns do cotidiano: calçar um sapato, lavar as mãos, abrir uma porta e assim vai. Muitas vezes atropelamos essas formas no intuito de “dinamizar” o tempo para que não “atrapalhe” e atrase a demanda coletiva, conduzindo a um modo padronizado de realizar



as tarefas. As crianças inventam seus próprios modos de acionar objetos ou realizar ações do cotidiano e isso faz parte do seu processo de envolvimento com o mundo.

Trata-se de enxergar na criança a autoria de sua própria socialização, vendo-a realizar um *work in process* / trabalho em processo acerca de um tempo feito não de linearidade factual, mas sim de experiências do agora, rumo a um “senso histórico” – noção que tomo emprestado de Oliver Sacks (1998) que afirma ser esse senso algo construído ao longo de toda a vida: uma “dimensão autobiográfica e histórica”, uma espécie de “senso de passado”, vivencial, que implica no discernimento entre “um dia atrás”, “um ano atrás”, etc. (Marcondes, 2010, p. 125).

A artista educadora Mariana Marcondes Machado (2010) propõe pensar no imaginário infantil como um trabalho-em-processo, em que o imaginar fornece possibilidades para que as crianças sejam cocriadoras da realidade e não apenas adeptas a ela. A partir da definição de imaginário de Gilbert Durand, um estudioso de Gaston Bachelard, a autora desenvolve sobre a impossibilidade de discutir individualmente um repertório existencial de imagens sem considerar toda a história cultural localizada nos contextos de vida de cada criança. O que me leva à possibilidade de articular debates coloniais com as infâncias por meio de processos criativos, tendo a arte *drag* como base pedagógica, que mapeiam os repertórios de imaginários das crianças e trabalhem para construir e formar outras perspectivas imaginativas críticas à realidade e localizadas historicamente nos contextos sócio culturais. Dado importante que a autora traz a partir de Gaston Bachelard é o caráter materializante da imaginação. Ao contrário do senso comum em situar a imaginação como algo etéreo-contemplativo, há, segundo Bachelard, uma relação intrínseca entre o imaginar e a materialidade do mundo a partir de uma dinâmica de transformação daquilo que está posto como real. Por isso, acredito que trabalhar pedagogicamente com produções de imagens que operem como pequenas disrupções, invasões, infiltrações e defeitos no sistema, pode contribuir na formação de imaginários possíveis de transformação histórica e social.



# REPERTÓRIOS METODOLÓGICOS: BRINCANDO DE DESMONTAR E REMONTAR

Quais seriam, então, essas estratégias artístico-educacionais pautadas na ética de desnaturalização dos corpos? De que modo é possível instaurar um espaço em que as crianças investiguem seus próprios modos de se relacionar com o mundo, recriando, remontando o corpo, experimentando a si mesmas? Como trabalhamos pela não fixação de papéis sociais?

Pude presenciar crianças brincando de modificar o corpo, seja com as tampas das canetinhas nos dedos, criando garras ou unhas gigantes; com um sapato calçado na mão e não no pé; um barbante amarrado em todo o corpo, quase sem movimento dos braços e pernas; ou ainda, um desentupidor de pia colocado em um dos ombros, aumentando-o. De modo que não se trata de apresentar a arte *drag* para as crianças, mas de reconhecer a existência dessa linguagem artística nas culturas das infâncias, independentemente se nomeada dessa forma ou não. O princípio base da arte *drag*, a transformação corporal, é percebido com muita frequência na infância: uma toalha na cabeça para simular um cabelo grande, dois canudos na boca que se transformam em presas enormes, um cadarço amarrado no outro, modificando a forma de andar, para citar apenas os exemplos mais comuns. De forma que, ao reconhecer a aproximação entre essas duas instâncias, me interesse por acionar, estrategicamente, a arte *drag* como esse ponto de diálogo, na tentativa de estabelecer produções de imagens disruptivas com as crianças, enredando-as histórica e socialmente, respeitando os processos de maturação de cada faixa etária trabalhada.

Me interessa criar territórios em que as crianças possam brincar de transformar o corpo a partir de objetos com os quais elas também se vinculem afetivamente, em termos de memória para,



assim, articular uma ponte que atravessa do pessoal para o histórico social. Pensando nas aproximações entre arte *drag*, infância e transformação corporal, expando o conceito de prótese, considerada como tecnologia de transformação, a fim de alcançar objetos do cotidiano, como itens de cozinha, roupas de familiares, objetos de decoração de casa, fantasias, brinquedos, plantas, pedras, enfim, elementos presentes no universo de cada criança, reconhecidos em suas possibilidades de dimensão protética. A memória, localizada historicamente e operacionalizada com possibilidades de refabulação, instauradas pelas transformações corporais e acionadas por meio da linguagem *drag*, trabalha em direção à desnaturalização do corpo e, como consequência, da história “oficial”.

Em minha pesquisa de doutoramento, venho experimentando, junto com as crianças, algumas estratégias artístico metodológicas, em que a arte *drag* se constitui como base de criação de jogos e brincadeiras, responsáveis pelas experimentações de produção de imagem e ampliação na formação de imaginários. Compartilho neste artigo três brincadeiras, relatadas separadamente, constituindo uma espécie de repertório (ampliado através da pesquisa em curso), possível de montar, desmontar e remontar, a depender de cada contexto trabalhado. Aqui, articulo de modo processual, assumindo o estágio inicial da pesquisa, as três brincadeiras, de forma que haja uma breve contextualização do público pensado para cada experimentação e a descrição da atividade.

A primeira brincadeira, nomeada como **Tirando seu monstro do armário**, é voltada para crianças com privilégios raciais e econômicos, com o desejo de deslocar o ideal de perfeição ou superioridade, comumente atribuídos a sujeitos brancos e com poder econômico. Essa articulação não é feita previamente, mas de modo processual, em que o lúdico costura a investigação das linguagens mais adequadas e frutíferas para cada estágio de maturação, pensando também nos alcances em termos de aproximações entre as culturas das infâncias e os debates coloniais.

### ***Tirando o seu monstro do armário:***

Em roda, serão dispostos objetos e roupas variadas, trazidas pelas próprias crianças, além de papéis, lápis de desenhar, tesoura, fitas, durex e cola (elementos que possam ajudar as crianças a compor – amarrando, fixando – no próprio corpo, os objetos em roda). As crianças vão desenhar seguindo a provocação: se você fosse um monstro, como seria? Quais dos



objetos da roda fariam parte do seu monstro? Após realizarem o desenho, vão escolher 3 objetos do seu cotidiano e 3 roupas (pessoais, de familiares ou fantasias), e, em seguida, formar duplas. Cada criança vai montar o monstro de outra criança. Por exemplo, escolhida a dupla, cada criança vai montar no corpo da outra o desenho que foi feito por ela, com os objetos da roda. Quando as duas crianças das duplas estiverem montadas com seus monstros, vai ser criada uma festa em que todos os monstros vão ser convidados a dançar.

A segunda brincadeira, **Desfile de super heróis**, é pensada para crianças dissidentes e tem por objetivo instaurar espaços de criação em que os sujeitos possam se reconhecer em suas potencialidades. De modo que tudo aquilo considerado desviante perante o senso comum, é retrabalhado ludicamente em termos de autenticidade, ou seja, aquilo que torna o sujeito único.

### ***Desfile de super-heróis:***

Em fila, as crianças vão caminhar pelo espaço e imitar exageradamente como a primeira criança anda. Depois de um tempo experimentando, a primeira criança vai sair da fila e observar como as crianças a veem e, em seguida, vai para o final da fila. A sequência se repete até a última criança ser imitada. Em seguida, as crianças vão experimentar caminhar pelo espaço, agora elas mesmas, percebendo-se enquanto andam e, aos poucos, exagerando suas características ao se moverem (ex: um queixo levantando, um joelho para dentro, os ombros para dentro etc.). Depois disso, vão desenhar a partir da seguinte provocação: e se essas características que foram observadas te transformarem em super-heróis ou super-heroínas, como seria? Após a realização do desenho, vão utilizar os materiais dispostos na sala (tecidos, espumas, roupas, objetos de cozinha, brinquedos, fita, tesoura sem ponta, durex, corda, tinta de pintura facial) para se transformarem nos super-heróis e super-heroínas desenhadas. Por fim, será construída uma passarela, em que os super-heróis e as super-heroínas irão desfilarem para, ao final do trajeto, cada uma das crianças dizer seu nome e apresentar seu superpoder.



Por fim, a última brincadeira, **Meio gente, meio bicho, meio coisa**, é proposta para qualquer público infantil, pensada como uma espécie de “aquecimento” da ampliação de imaginário. Essa proposição tem por interesse estimular a criação de um corpo híbrido, ciborgue (2009), que admite as contaminações entre os seres e supera a cisão entre mente e corpo, humano e natureza.

### ***Meio gente, meio bicho, meio coisa:***

A partir da provocação: “se um dia, quando vocês acordarem, se olhassem no espelho e percebessem que se transformaram em um ser meio gente, meio bicho, meio mato, meio objeto, como seria?”, as crianças vão produzir desenhos desse ser. Em seguida, elas serão convidadas a andarem pelo espaço observando/tocando/investigando os objetos espalhados (roupas, fantasias, brinquedos, itens de cozinha etc). Depois, vão montar no próprio corpo o desenho feito desse ser com os objetos disponíveis na sala. Ao final, as crianças devem formar duas filas, uma de frente para a outra. Quando todo mundo estiver nas filas e for orientado, vão se apresentar para o ser de sua frente. Essa apresentação pode ser feita como quiser: falando, explicando, dizendo do que gosta, dançando, mostrando algo, enfim, como fizer sentido para cada criança.

De acordo com minhas experiências vividas, para que esta metodologia de fato alcance uma contra força aos imaginários coloniais, faz-se necessário pensar em uma didática processual que compreenda as etapas de criação e o modo como ela é articulada, a fim de dar-se tempo para propor estímulos e se contaminar pelo que as crianças produzem em termos de imagem/discurso. As brincadeiras descritas acima não pretendem, quando postas separadamente, dar conta integralmente das questões trabalhadas neste artigo. Trago-as a título de compartilhamento, evocando possibilidades a partir desse rastro de criação, abrindo espaço e provocando possíveis pontes e multiplicações infinitas (operadas por diversas pessoas) dos exercícios aqui propostos. Assim, a metodologia trabalhada neste artigo só poderá ser aprofundada e considerada enquanto força criativa disruptiva, se enredada em um processo maior, respeitando os contextos em que será desenvolvida, e sempre em articulação e consideração com o que é trazido pelas crianças.



## CONCLUSÃO

Este artigo teve por interesse compartilhar alguns caminhos de minha pesquisa de doutoramento, em que proponho a aproximação da arte *drag* com o campo da educação e das culturas das infâncias, investigando estratégias artístico-metodológicas, a partir do desejo de tecer pedagogias libertárias. Anseio por construir ambientes formativos que se atentem aos marcadores sociais para que, após serem localizados sócio-historicamente, possam ser desorganizados, através de tecnologias de transformação (próteses) capazes de remontar os corpos de formas imprevisíveis, atuando na não fixação dos papéis sociais. A ludicidade presente na arte *drag* permite a expansão da prótese, de forma a aproximá-la das culturas das infâncias, ao articular objetos do cotidiano como elementos possíveis de transformar um corpo. Trabalhar essa linguagem artística em seus princípios de ludicidade e prótese, me parece um vasto território para investigação dos modos próprios das crianças em se relacionar com o mundo e de habitá-lo, retomando “a autoria dos territórios existenciais” (Alves, Nogueira, 2021, p. 123). E assim, na procura e investigação de produções de imagens, tatear encantamentos, destruições e construções de outras corporalidades, nutrindo os repertórios das crianças para além do que o conceito de família nuclear deseja informar.

## REFERÊNCIAS

- » ALVES, Luciana e NOGUEIRA, Renato. Zona de emergência de infâncias: um tempo, uma experiência e tantas vidas. **QUAESTIO Revista de estudos da educação**, Sorocaba, UNISO, v. 23, n. 1, p. 113-132, abril, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2021v23n1p113-132>
- » D’EMILIO, John. **Capitalism and Gay Identity. The Lesbian and gay studies reader**. Nova Iorque, Routledge, 1993.



- » DUPRAT, Luisa. **ESTRATÉGIAS ESTÉTICAS DE DESESTABILIZAÇÃO DE NORMATIVAS PRODUZIDAS PELA INSTITUIÇÃO POLÍTICA HETEROSSEXUAL E RACISTA**. Dissertação (mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- » FAVERO, Sofia. Lucas: Ele é um menino trans, tem 11 anos e gostaria de pentear sua cachorra Lola, embora ela seja danada demais para permitir isso. *Epidemia Trans? Um debate sobre infância, gênero e normatividade*. **Revista Cult**, nº 290, p. 33-39, fev. 2023.
- » HARAWAY, Donna. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.
- » MARCONDES, Mariana. **O Imaginário Infantil como Trabalho-em-Processo**. *Childhood & Philosophy*, vol. 6, núm. 12, julho-diciembre, 2010, pp. 281-295, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Maracanã, Brasil.
- » NOGUEIRA, Renato; BARRETO, Macos. infancialização, ubuntu e teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 31, 20128, p. 625-644. Acesso em: 17 de setembro 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.36200>
- » PRECIADO, Paul. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo, N – 1 edições, 2014.
- » PRECIADO, Paul. **Quem defende a criança queer? In**: Um apartamento em Urano: crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020, p. 69-73.
- » RIBEIRO, Thiago. Prazer, eu sou arte, meu querido: apontamentos historiográficos para uma genealogia do travestimento drag queen. **Periódicus**, Salvador, n.11, v. 2, maio-out.2019 DOI: <https://doi.org/10.9771/peri.v2i11.28252>



# **DANÇA CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:** autoconhecimento, sensibilização artística e desenvolvimento do senso crítico

**YOHANA MIRANDA SILVA**

Graduada em Educação Física pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí, integra o grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Corporais (LEC). Atualmente atua como professora do Ensino Fundamental na área da Dança, na empresa IPAC de Paranavaí, Paraná.

**THAIS REGINA  
RAVAZI DE SOUZA**

Doutoranda em Práticas Sociais na Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá; Mestra em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus de Paranavaí; Graduada em Letras (Português/Inglês) e em Educação Física pela Unespar de Paranavaí. Bolsista pela Capes/MEC, integra o Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos Corporais (LEC).

**MEIRE APARECIDA  
LÓDE NUNES**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Docente do Programa de Pós-graduação Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), de Campo Mourão; líder do grupo de pesquisa Laboratório de Estudos Corporais (LEC).

## RESUMO

O artigo compartilha resultados de investigação acerca das potencialidades da Dança Contemporânea como perspectiva pedagógica, em atendimento às necessidades de crianças e adolescentes na Educação Básica. Observa-se que, mesmo a Dança estando presente na Escola, frequentemente por meio de eventos festivos, suas práticas não estão consolidadas como elemento educativo relacionado à Arte, como campo do conhecimento. Pensando na plena formação de crianças e de adolescentes, considera-se que a interlocução entre a noção de corporeidade e princípios da Dança Contemporânea possibilita um diálogo consciente do **eu** com o mundo exterior, mediante vivências que extrapolam os movimentos automatizados e meramente reprodutivos. A pesquisa parte do pressuposto de que, com base em fundamentos e práticas da Dança Contemporânea, se apresenta um caminho para a ruptura da reprodução inconsciente, tanto de movimentos como de valores sociais correlacionados, contribuindo para processos educacionais autorreflexivos que promovam o autoconhecimento, a sensibilização, bem como a formação de senso crítico dos estudantes, em sua formação basilar. O desenvolvimento da pesquisa articula análise bibliográfica e documental, contribuindo com o debate da Dança na Educação formal. Considera-se que princípios da Dança Contemporânea, como a construção reflexiva de vocabulários gestuais próprios, podem ser aplicados a todas as linguagens dançantes e, em âmbito escolar, podem colaborar com a formação plena de crianças e de adolescentes.

## PALAVRAS-CHAVE:

Dança Contemporânea. Corporeidade. Crianças e Adolescentes. Educação Básica.

## ABSTRACT

*The article shares research findings on the potential of Contemporary Dance as a pedagogical perspective to meet the needs of children and adolescents in Basic Education. It is observed that, although Dance is present in schools, often through festive events, its practices are not consolidated as an educational element related to Art as a field of knowledge. Considering the holistic development of children and adolescents, it is argued that the interplay between the concept of corporeality and the principles of Contemporary Dance enables a conscious dialogue between the self and the external world through experiences that transcend automated and merely reproductive movements. The research assumes that, based on the principles and practices of Contemporary Dance, a path is presented for breaking away from the unconscious reproduction of both movements and related social values. This contributes to self-reflective educational processes that promote self-awareness, sensitivity, and the development of critical thinking among students in their foundational education. The research development combines bibliographic and documental analysis, contributing to the discussion of dance in formal education. It can be inferred that principles of Contemporary Dance, such as the reflective construction of unique gestural vocabularies, can be applied to all dance languages and, within the school environment, can support the comprehensive development of children and adolescents.*

## KEYWORDS:

*Contemporary Dance. Corporeality. Children and Adolescents. Basic Education.*



# INTRODUÇÃO

Ao observarmos o cenário em que vivemos, desde o nascimento até a morte, constatamos que apreendemos vários conteúdos, princípios, práticas, noções e valores que já estavam presentes na sociedade antes mesmo de nascermos. Esses conceitos, valores e procedimentos podem contribuir com os processos de adaptação das crianças ao meio em que estão inseridas; no entanto, com o passar do tempo, estes se ampliam e se consolidam em forma de conduta e de comportamento.

Desse modo, ao longo da adolescência e na fase adulta são sedimentados crenças, valores e comportamentos adquiridos espontaneamente, sem explicações e reflexões que os justifiquem. Esse conhecimento introjetado é denominado de senso comum, o qual também é “[...] chamado de conhecimento vulgar: é o entendimento adquirido de forma espontânea que formam os valores, a moral e os costumes” (Chaves, 2020, p. 24).

Em oposição ao senso comum, temos o senso crítico que pode ser entendido como uma “[...] atitude filosófica, embora não rejeite o mito, [que] põe tais narrativas em questão e, a partir delas, desenvolve sua reflexão crítica” (Chaves, 2020, p. 23). A formação do senso crítico, que se constitui a partir do conhecimento vulgar, atua diretamente na formação de opiniões, na autonomia de cada indivíduo e em seus posicionamentos com relação a si mesmo e à sociedade em que se insere, atuando diretamente em seu pensar, agir e sentir.

Devido à importância da formação do senso crítico para o ato consciente, racional, inteligente e sensível, sua formação deve ser estimulada durante a Educação Básica, desenvolvendo a criticidade e, dessa forma, a percepção estética e sensorial. Um dos grandes desafios da educação é, justamente, a falta de estímulos e a criação de espaços de vivências/experiências que possibilitem o diálogo consciente das crianças e dos adolescentes em formação consigo mesmos e com o mundo.

Essa necessidade fundamental está explicitada nos objetivos e princípios pedagógicos propostos por documentos norteadores da Educação.



Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (Brasil, 2018, p. 7).

Todavia, ao observarmos o cenário educacional brasileiro, percebemos que o alcance desses objetivos ainda se constitui como um desafio. Embora a escola seja o ambiente ideal para a construção da base crítica e sensorial dos estudantes (seja no Fundamental I, no Fundamental II ou no Ensino Médio), a qual deverá ser aplicada em todas as instâncias da vida, percebe-se que a educação institucionalizada segue caminhos que, muitas vezes, não retiram os mais jovens do campo do senso comum. Podemos ilustrar essas afirmações ao olharmos para o objeto central da Educação Física, o *movimento corporal*. Considera-se que o *movimento corporal* autoconsciente é fundamental no processo de formação humana: é pelo corpo que estabelecemos as primeiras interações com o meio.

Na perspectiva da corporeidade, o conhecimento corporal é um processo complexo que não se limita ao corpo biológico como, muitas vezes, se dá a compreensão unívoca no campo da Educação Física. O corpo vai além da dimensão biológica; ele carrega consigo histórias, acontecimentos e valores, que constituem o ser em sua totalidade: “[...] O corpo não é só uma realidade biológica, mas é constituído de uma multiplicidade de fatores simbólicos que unem aspectos físicos, biológicos, culturais e subjetivos” (Chaves, 2020, p. 42).

Todavia, observações do campo prático da Educação Física em articulação com o campo da Dança (Arte), no ambiente escolar, nos levam a supor que a corporeidade, no sentido apresentado por Chaves, não é a mola propulsora dos componentes curriculares relacionados a esses campos. Ressaltamos que:

Por corporeidade entendemos as relações do corpo com o mundo, com sua existência e com suas formas de expressão. Pensar no corpo e suas relações implica o sentido de presença no mundo, as relações do sujeito consigo mesmo e com outros corpos, bem como as interferências do ambiente e das coisas tal qual elas também estão dadas no mundo (Chaves, 2020, p. 41).



Ao olharmos especificamente para as unidades temáticas das Artes e da Educação Física, em atendimento às demandas de crianças e de adolescentes, percebemos que a efetivação da Dança em contexto escolar, que, por suas características gerais, poderia contribuir de forma efetiva com o desenvolvimento de um processo educativo pautado nos princípios do *movimento corporal*, prossegue de forma limitada, pois “[...] sua presença esteve relacionada principalmente às festividades escolares e/ou se deu na forma de atividades recreativas e lúdicas, não com o intuito de promover o seu ensino” (Morandi, 2005, p. 91). A investigação, aqui apresentada preliminarmente, parte do pressuposto de que a Dança e a sua epistemologia somática, bem como as suas perspectivas pedagógicas, particularmente as centradas na Dança Contemporânea, ainda são subutilizadas no contexto formal da Educação.

Não há como negar a presença da Dança na Escola, muitas vezes desde a Educação Infantil (crianças até 6 anos), mas a sua presença, em grande parte, está relacionada à reprodução de “passos” com objetivos técnicos e sem exploração das subjetividades. Ademais, isso se dá muitas vezes buscando suprir expectativas dos pais e de demais entes familiares, em momentos de socialização que acontecem na Escola. A Dança, como linguagem/modalidade artística, deve ser compreendida como área do conhecimento e deve estar presente na formação sistemática de crianças e de adolescentes.

Para o desenvolvimento da investigação e apresentação de resultados preliminares, adotamos como fundamentação teórica os princípios da corporeidade apresentados nos estudos de autores como Chaves e Morandi. E, de acordo com o exposto, nossa proposta de estudo consiste em investigar potencialidades da Dança na Educação Básica, por meio do desenvolvimento de poéticas individuais – entendidas como trabalho subjetivo articulado com discursos, valores e conceitos – no processo formativo de sujeitos que possuem domínio de suas ações em decorrência do autoconhecimento e do senso crítico.

O desenvolvimento da pesquisa articula análise bibliográfica e documental no processo de coleta de dados e posterior análise, contribuindo com *diálogos* interdisciplinares (que articulam o campo da Educação Física com o campo das Artes), voltados à compreensão de que a Educação Física, ao assumir a cultura corporal do *movimento* e a noção de corporeidade como princípios norteadores, se compromete com práticas que tenham como finalidade a formação de seres conscientes, críticos, sensíveis e autônomos. A consciência, aqui preconizada, parte do princípio do conhecimento de si, nesse sentido “Uma sala de aula não pode ser esse modelo



que vemos, no qual a disciplina tem algo de militar, não se pergunta, não se questiona, não se discute, não se conversa” (Vianna, 2005, p. 32). Conhecer a si requer estar por inteiro, não separar o pensar e sentir do fazer.

Ao criticar a pedagogia tradicional da dança clássica, Klauss Vianna nos possibilita exprimir o sentido de estar *consciente* tratado no estudo: “[...] é possível organizar fisicamente as emoções e conhecer o corpo. É uma forma de exprimir harmonicamente essas emoções. Para isso, porém, tenho de estar com os sentidos alertas. Senão minha dança torna-se pura ginástica” (Vianna, 2005, p. 36).

Considera-se ainda que princípios basilares da Dança Contemporânea, como a construção reflexiva de vocabulários gestuais próprios, podem ser aplicados a todas as linguagens dançantes e, em âmbito escolar, pode propiciar a formação de crianças e adolescentes autoconscientes, autônomos e críticos, sendo este um caminho também para a sensibilização artística.

---

## DANÇA CONTEMPORÂNEA EM CONTEXTO ESCOLAR

---

Ao lançarmos nosso olhar para a história da dança em âmbito escolar, verificamos que, inicialmente, a Dança foi implantada no “Departamento de Educação Física Feminino”. De acordo com Morandi (2005), esse fato sofreu influência do contexto histórico de 1940, no qual “[...] a dança moderna surge como uma forma criativa e expressiva de movimentar-se, despertando o interesse dos professores de Educação Física” (Morandi, 2005, p. 117). Da mesma forma, a ginástica também atribuía forte influência no momento, mantendo a separação entre meninos e meninas “[...] havia ainda uma grande distinção na educação de meninos e meninas” (Morandi, 2005, p. 117).



Percebe-se que resquícios da mentalidade presente naquele momento permaneceram e ainda podem ser encontrados dentro da instituição escolar, a qual, em certa medida, entende que a Dança pertence ao mundo feminino. Essa forma de compreender a Dança é prejudicial para a sua efetivação como elemento educativo, pois são ressaltados apenas seus aspectos sensíveis, reforçando estereótipos de masculinidade e feminilidade sem explorar o potencial educativo dessa modalidade/linguagem artística para a plena formação humana e, no caso, para a formação de crianças e de adolescentes. Conforme Garaudy (2015), a Dança é a atividade mais completa por trabalhar o que entendemos de totalidade humana.

Muitos avanços ocorreram no processo de inserção da Dança na Escola, entre eles destacamos a sistematização de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1998) que tiveram como objetivo principal orientar os educadores por meio da normatização de alguns fatores relativos a cada disciplina, inclusive dos componentes curriculares relacionados à Arte, levando em consideração especificidades de suas modalidades/linguagens. Nos PCNs, publicados em 1998, são apontadas sugestões de conteúdos mínimos a serem ministrados em cada área de conhecimento, segundo cada série escolar (Strazzacappa, 2002, p. 16). Apesar de os PCNs não terem impactado nos currículos de todos os estados brasileiros, considera-se, neste estudo, que o documento é de grande importância para o reconhecimento da Dança como elemento educativo.

Marques explica que “Em 1997, a Dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ganhou reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola” (Marques, 2003, p. 15).

Atualmente, a Dança é contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), documento orientador da Educação brasileira, em dois componentes curriculares: Artes e Educação Física. Nas Artes, a Dança é compreendida como uma prática que articula pensamento e sentimento por meio dos processos cognitivos e das experiências proporcionadas pelo movimento dançante. Acredita-se que:

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades



e binômios (*corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática*), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (Brasil, 2018, p. 195).

Na Educação Física, a Dança aparece como uma unidade temática entendida como “[...] Um conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias” (Brasil, 2018, p. 214). Os conteúdos na Dança estão organizados conforme os ciclos estabelecidos na BNCC (2018), para a Educação Fundamental, e divide as habilidades em blocos: primeiro e segundo ano, terceiro ao quinto ano, sexto e sétimo ano, oitavo e nono ano.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial 1º e 2º anos, a unidade temática Dança, é desenvolvida por meio das danças populares regionais. “Experimentar e fruir diferentes danças do contexto comunitário e regional (rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas), e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal” (Brasil, 2018, p. 223).

Do 3º ao 5º ano são trabalhadas Danças do Brasil e do mundo, danças de matriz indígena e africana. Nos anos finais do Ensino Fundamental, as danças trabalhadas são: danças urbanas (6º e 7º ano) e danças de salão (8º e 9º ano).

Mesmo diante da organização sistêmica da Dança, no ambiente escolar, para que sua efetivação ocorra, é preciso que os professores tenham clareza com relação às suas potencialidades educativas, que se pautem em um campo teórico que subsidie suas ações. Marques (2010) chama a atenção para o trabalho de Dança nos ambientes formais de Educação: “[...] a dança na escola é ‘diferente’ (e por isto é ‘criativa’, ‘educativa’, expressiva’) [...]” (Marques, 2010, p. 142). Com a Dança, temos possibilidades de compreendermos, problematizarmos e criticarmos as relações sociais desde que o aluno/dançarino/intérprete/bailarino seja agente na manifestação dançante.

Nesse sentido, ressaltamos os princípios da corporeidade como elemento basilar para todo o trabalho com a Dança na Educação Básica. Ressalta-se que esses princípios se expressam na Dança de forma ainda mais evidente quando analisamos os pressupostos da Dança Contemporânea.

É importante salientar que a Dança Contemporânea não é um conteúdo indicado explicitamente na BNCC (2018) como pertencente ao componente curricular Educação Física ou ao componente



Artes. Todavia, nossa proposta se fundamenta na perspectiva de que os princípios da Dança Contemporânea podem balizar a Dança na Escola, como proposta relevante para o desenvolvimento formativo de crianças e de adolescentes. Nesta investigação, temos como pressuposto que todas as linguagens dançantes expressas na BNCC (2018), dentro da unidade temática Dança, podem ser trabalhadas como forma de desenvolver a corporeidade, por meio da prática e dos pressupostos da Dança Contemporânea.

---

## **CORPOREIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS**

---

O termo corporeidade é contemporâneo, mas a questão balizadora de seu conceito, grosso modo, que compreende a relação corpo-mente, inquieta os seres humanos há tempos. Na Antiguidade grega, Platão foi um dos pensadores que defendia a separação entre corpo e mente como entidades distintas. Chaves analisa a perspectiva de Platão, que teve grande impacto na (in)compreensão histórica das corporeidades:

[...] o corpo é uma prisão da alma e, por isso, deve ser disciplinado para que a alma alcance as ideias verdadeiras. O sentido de alma aqui tem a ver com a mente e o pensamento. Todo problema humano para Platão consiste num dilema em que está em jogo uma alma suprema e racional e um corpo irracional que é sede de corrupção, apetites e paixões (Chaves, 2020, p. 55).

Essa perspectiva dicotômica, que preconiza a superioridade da “alma” em relação a um “corpo prisional”, permanece indissociável da doutrina cristã. Dessa forma, o corpo é compreendido na Idade Média como “corpo morada da alma”, ora condenado, ora glorificado. Sobre esse tema, Le



Goff e Truong ressaltam que “De um lado, a ideologia do cristianismo, tornado religião de Estado, reprime o corpo e de outro, com a encarnação de Deus no corpo de Cristo, faz do corpo do homem *o tabernáculo do Espírito Santo*” (Le Goff; Truong, 2006, p. 31).

O domínio da alma permanece nos embates sobre a relação das esferas biológica e espiritual, pois “[...] o corpo em si não existe. Ele é sempre penetrado pela alma [...]” (Le Goff; Truong, 2006, p. 60). Nesse sentido, a medicina medieval se caracteriza como um remédio da imaterialidade, pois a cura das doenças carnis estava na cura da alma.

Na modernidade, René Descartes (1596-1650) teve grande contribuição para efetivação da perspectiva dualista do ser humano que já estava presente em contextos anteriores e vem consolidar a dicotomia corpo e mente por meio do *cogito* “penso logo existo”. O pensamento cartesiano provoca reações contrárias que lançam as bases de futuras teorias que consolidariam o conceito de corporeidade.

Nesse cenário, destaca-se o filósofo Merleau-Ponty, que escreve sobre o corpo e a consciência do mundo por meio dele: “[...] o corpo exprime a existência, é no sentido que a fala exprime o pensamento” (Merleau-Ponty, 2011, p. 229).

O caminho que nos possibilita entender a unidade corpo/mente foi longo e está longe de ser finalizado. Todavia, é possível entender que o ser humano, enquanto ser social e cultural, é cindido em razão e espírito, corpo e carne. Dessa forma, a corporeidade pode ser compreendida como um campo filosófico que se dedica a inserir o corpo em uma totalidade que se expressa na sociedade, no agir, no pensar consciente e inconsciente (Le Goff; Truong, 2006). A corporeidade está presente em mim e em você; a corporeidade não é algo que vemos, mas simplesmente vivemos. Merleau-Ponty nos auxilia na compreensão dessas questões ao mencionar que:

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança (Merleau-Ponty, 1999, p. 203).



Por meio da noção de corporeidade criamos uma identidade que nos permite distinguir um indivíduo do outro pela singularidade das próprias características humanas. A consciência corporal proporciona ao indivíduo aprender a se relacionar consigo mesmo, buscando compreender o fenômeno humano em sentido de quem somos.

Não contemplamos apenas as relações entre os segmentos de nosso corpo e as correlações entre o corpo visual e o corpo tátil: nós mesmos somos aquele que mantém em conjunto esses braços e essas pernas, aquele que ao mesmo tempo os vê e os toca (Merleau-Ponty, 1999, p. 208).

Para compreendermos a corporeidade, é preciso ir além do corpo biológico, é preciso compreender suas percepções e suas significações. É preciso compreender que somos um corpo que pensa e que se movimenta: “[...] A corporeidade permite conceber o corpo como lugar de existência, que se vela e se desvela, que se percebe e é percebido, que se reconhece como sujeito” (Chaves, 2020, p. 44). A corporeidade está associada às relações interpessoais, ao se conhecer e desenvolver autonomia necessária ao ser social que aprende, reflete e age. Dessa forma, a corporeidade é a possibilidade de tornar-se íntimo do seu eu, sendo o corpo o caminho de profundas descobertas.

---

## POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DA DANÇA CONTEMPORÂNEA

---

De acordo com Gusso (1997), a Dança acompanha o ser humano desde a pré-história. Vários são os motivos que mantiveram a Dança como elemento vivo entre os homens primitivos. Eles dançavam para o desenvolvimento físico necessário



para a manutenção da vida, para a comunicação e como elemento fundamental de rituais religiosos; dessa forma, a dança sempre esteve inserida nas atividades humanas como uma forma expressiva e comunicativa. No que tange especificamente ao aspecto religioso, acredita-se que a Dança surgiu através de rituais sagrados, a fim de cultuar deuses. “[...] Antes mesmo de usar a linguagem oral, o homem criou movimentos para entrar em contato com seu semelhante, movimentos estes que foram responsáveis pela sociabilização e desenvolvimento do homem primitivo” (Gusso, 1997, p. 10).

Essa socialização possuía “[...] inúmeros motivos: celebrar sua existência, para se comunicar, para o prazer e seu entendimento como ser” (Gusso, 1997, p. 10). Tais princípios presentes nas sociedades primitivas se mantiveram na Antiguidade, na qual a Dança também era voltada a rituais sagrados para cultuar os deuses.

[...] A dança na Grécia, como no Egito e na Índia, sempre integrou rituais religiosos, mesmo antes de fazer parte das manifestações teatrais. Os cidadãos gregos, que acreditavam no poder das danças mágicas, usavam máscaras e dançavam para seus inúmeros deuses (Langendonck, 2004, p. 5).

Langendonck ressalta que a presença da Dança sofre profundas transformações na Idade Média, que, sob dogmas do cristianismo, começa a reprimir o corpo e suas manifestações. O corpo passa a ser considerado pecaminoso, a Dança se tornou profana e entendida como uma facilitadora dos pecados da carne. Todavia, “Embora a dança fosse mal vista pelos cristãos, há quem diga que a Idade Média era uma festa e, que a igreja não conseguiu interferir nas danças populares dos camponeses daquela época” (Miranda, 1991, p. 19).

Langendonck explica que a manutenção das danças nesse período foi possível porque elas foram “[...] camufladas com a introdução de personagens como anjos e santos. Posteriormente, essas manifestações foram incorporadas às festas cristãs, com a introdução da dança dentro das igrejas” (Langendonck, 2004, p. 6).

De acordo com Miranda, no final da Idade Média e início do Renascimento, uma sociedade direcionada pelas alianças entre nobreza e burguesia propiciou a inserção da Dança em eventos sociais. A Dança se torna referencial de boa educação, iniciando um período das danças teatrais



fundamentadas na beleza e estética dos movimentos, “Uma vez que as danças ocidentais passaram a valorizar o belo numa perspectiva de desenvolver as habilidades físicas e estéticas corporais” (Miranda, 1991, p. 20). A Dança passa a ser submetida a um processo técnico e performático rigoroso que caracteriza as produções dos espetáculos de Dança, com a denominação de balé.

Nota-se que, desde a pré-história até a codificação do balé, a Dança se mantém como um produto das necessidades dos homens em se expressar e comunicar. Todavia, com o desenvolvimento do balé por meio de exigências cada vez mais complexas, a dança se distancia da liberdade comunicativa que a gerou. O aspecto performático tornou os movimentos dançados mecânicos e naturalizados nos códigos técnicos.

Em oposição ao rigor técnico da dança, Isadora Duncan torna-se precursora da Dança Moderna. Isadora Duncan “[...] trouxe suas emoções ‘à flor da pele’ através de movimentos livres e gestos naturais” (Miranda, 1991, p. 21). De acordo com Miranda, Isadora Duncan buscava trazer expressão e comunicação corporal, tratando a Dança como uma manifestação artística que utiliza o corpo como instrumento criativo. Por meio de movimentos conscientes, Duncan enfatiza a essência comunicativa e expressiva da Dança que, para ela, só seria possível pela integração corpo-mente-espírito.

Mesmo Isadora Duncan buscando efetivar esse princípio, a Dança Moderna ainda se desenvolveu sobre códigos técnicos da Dança Clássica, o que foi ressignificado no desenvolvimento de princípios e práticas da Dança Contemporânea. Mas o que é dança contemporânea? Siqueira (2006) utiliza o termo “guarda-chuva” para pensar sobre o seu conceito, o qual é impossível construir de forma rígida, pois reúne diversas perspectivas de Dança. Em vez de construir um conceito, é mais aconselhável compreendê-la pelos elementos que a compõem. Todavia, é importante considerar a unidade das diferentes produções que recebem essa denominação: “Em comum, pode-se dizer que cada um produz obras que são fruto de redes de influências e contágios múltiplos. A diversidade é, pois, uma das marcas da dança contemporânea (Siqueira, 2006, p. 107).

A Dança Contemporânea desenvolveu-se a partir da Dança Moderna e Pós – moderna; em suas proposições específicas, buscam-se movimentos individualizados que expressem mensagens pautadas nas subjetividades humanas.



A dança contemporânea não impõe modelos rígidos; os corpos dos artistas não têm um padrão preestabelecido, bem com os tipos físicos. São gordos, magros, altos, baixos e de diferentes etnias. A maioria desses trabalhos incorpora novos movimentos e não mais os movimentos convencionais do balé ou das técnicas de dança moderna (Langendonck, 2004, p. 18).

A Dança Contemporânea é resultante de tentativas de ressaltar a Dança como um ato de comunicação conectado com a sua própria temporalidade. Ao construir outra estética por meio de corpos carregados de valores e conteúdos simbólicos que emergem de contextos urbanos, “A dança dá uma reviravolta no tempo, retomando o ritual e colocando o homem frente a frente com suas necessidades de expressar” (Infante, 2011, p. 62). Retomando o caráter da dança em colocar o homem em contato consigo mesmo, trabalhando, com o homem em sua totalidade, corpo, mente e espírito, a Dança Contemporânea busca mobilizar o “[...] todo a partir do físico pensante e de um corpo sensível e pronto para captar as informações do meio” (Infante, 2011, p. 63).

Dessa forma, podemos entender que a Dança Contemporânea possibilita o desenvolvimento da totalidade do ser humano por meio de movimentos conscientes, reflexivos, que se materializam por meio de movimentos dançantes, expressivos, que colocam os seres em contato com suas subjetividades.

O mais importante, porém, é a condição que nos damos para desenvolvermos nossa capacidade mental de coordenar corpo e mente e sentir que somos um pensamento. Neste lugar de vivenciar o movimento, todo indivíduo é capaz de dançar. É o desenvolvimento constante e perspicaz desta habilidade que vai nos tornar mais capazes de enfrentar a criação do próprio gesto e exprimi-lo (Infante, 2011, p. 65).

Nesse sentido, o trabalho fundamentado em noções de corporeidade, ao se aproximar da Dança Contemporânea, mostra a possibilidade de criação de seus próprios movimentos, manifestando suas experiências e emoções do mundo vivido, entrando no campo das poéticas individuais que efetivam a afirmação de Merleau-Ponty (2011, p. 518): “[...] o movimento do corpo só pode desempenhar um papel na percepção do mundo”.



Colocar o corpo em contato consigo mesmo e com o mundo por meio de vivências conscientes que extrapolam movimentos automatizados e reprodutivos de valores é, para nós, o que se almeja com a Dança Contemporânea na formação básica de crianças e de adolescentes, a qual pode ser fundamentada pela corporeidade, enquanto um princípio filosófico. A corporeidade é a própria existência humana, é a tentativa de se entender com e no mundo, o que pode ser desenvolvido por meio de práticas fundamentadas nos princípios da Dança Contemporânea.

Entende-se que a busca por um repertório gestual próprio e um significado construído de forma consciente por meio da exploração, experimentação e reflexão corporal constituem os princípios filosóficos da Dança Contemporânea, os quais podem balizar todas as práticas escolares em Dança. O hip-hop, as danças populares, a dança de salão e as danças de matrizes indígenas e africanas podem ser desenvolvidas em âmbito escolar conforme os preceitos artístico-filosóficos da corporeidade e da Dança Contemporânea, extrapolando, assim, a reprodução inconsciente e mecanizada dos movimentos.

Marques (2010), chama a atenção para o fato de que as aulas de dança de todos os estilos podem, ainda, possibilitar a abordagem de vários temas.

Quebrando-se o tabu de que 'conversar não é dançar', poderíamos introduzir em nossas aulas momentos de reflexões, pesquisa, comparação, desconstrução das danças, de que gostaríamos ou não e, assim, podermos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução, transformação de nossa sociedade (Marques, 2010, p. 28).

Ao propormos uma prática dançante pautada na consciência e na reflexão corporal, automaticamente trazemos à tona a produção do senso crítico, enquanto a reprodução inconsciente de gestos dançantes contribui para a permanência do senso comum. Entendemos que, quando trabalhamos a Dança Contemporânea, possibilitamos a ruptura da reprodução gestual e corporal inconsciente, fazendo com que o aluno e a aluna tenham uma reflexão sobre suas atitudes, percepções e comportamentos e suas relações com o mundo. Dessa forma, é possível buscar a consciência de quem o sujeito é e, em consequência, o desenvolvimento da sensibilidade artística e do senso crítico.



Todavia, ressalta-se a importância de o professor conhecer os pressupostos da Dança Contemporânea e o conceito de corporeidade, principalmente porque, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), a Dança é uma unidade temática do componente curricular Educação Física e as linguagens da Dança mencionadas no documento não apresentam a Dança Contemporânea.

Assim, olhares desavisados podem favorecer práticas de Dança na formação básica de crianças e adolescentes, pautadas nas performances físicas condicionadas pelos passos e gestos específicos de cada dança, sem uma compreensão da Dança como linguagem/modalidade artística. A Dança deve ser pautada nos espaços formais e não formais da Educação com a plena compreensão de ser esta uma área do conhecimento, particularmente na formação de crianças e de adolescentes.

Entendemos que a execução dos repertórios de danças voltadas ao condicionamento físico não atende os anseios educativos de nossa sociedade; já a prática dos princípios da Dança Contemporânea aplicada aos repertórios pode favorecer o processo formativo de sujeitos que possuem domínio de suas ações em decorrência do autoconhecimento e, conseqüentemente, do desenvolvimento da sensibilidade estética e do senso crítico: “Simplesmente, porque dançar é viver os sentimentos, é transcender as intenções do ser humano na sua integralidade, é deixar o corpo-sujeito ser o protagonista principal da nossa história de vida” (Miranda, 1991, p. 63).

Esse posicionamento pode transformar as práticas pedagógicas da Dança. O reconhecimento do corpo no espaço e no tempo indicam um possível início para a construção de sequências didáticas voltadas à reconstituição da consciência sensível no ser. Como ressalta Klauss Vianna, há a necessidade da percepção do espaço, do clima, das relações entre colegas e professores para a tomada de consciência corporal. Os alunos “[...] precisam descobrir que se encontram entre quatro paredes, conscientizar-se de que não estão na rua, ou em casa, ou no trabalho. É necessário começar por aí, porque senão a tendência é que as pessoas permaneçam distantes, sem tomar consciência do corpo e do ambiente” (Vianna, 2005, p. 132).

Esse princípio elementar, ao conduzir as propostas pedagógicas, desperta sensações e possibilita experiências fundamentais para a formação de crianças e de adolescentes, que se inserem, conscientemente, na diversidade dos espaços que constituem a sociedade contemporânea.



Na mesma perspectiva, podemos nos valer de movimentos elementares que estão no centro do contexto da Dança Contemporânea como o andar, correr, agachar etc. Práticas pedagógicas que propiciam a observação desses movimentos, que estão presentes no agir cotidiano, permitem maior domínio motor e clareza de si enquanto sujeito singular. Ao comentar sobre a importância desses movimentos, Klauss Vianna ressalta que:

É muito importante executar e perceber esses movimentos, pois eles acontecem a todo momento, quando nos sentamos numa cadeira, deitamos numa cama ou caminhamos na rua. E para mim, mais do que numa aula, é no cotidiano que essa experiência de observação e questionamento deve ser vivenciada, permitindo que gestos comuns se convertam em atitudes mais ou menos conscientes (Vianna, 2005, p. 121).

De acordo com o exposto, entendemos como fundamentais os diálogos interdisciplinares entre o campo da Arte e o da Educação Física, e que esta, ao assumir a cultura corporal do movimento e a corporeidade como princípios norteadores, se compromete com práticas que tenham como finalidade a formação de educandos sensíveis, autoconscientes, críticos e autônomos, os quais podem ser formados com o auxílio da Dança Contemporânea, a ser sistematizada na Educação Básica, em atendimento a demandas formativos de crianças e adolescentes.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O desenvolvimento deste estudo nos possibilitou verificar que a Dança, como área do conhecimento, não está disponível sistematicamente nos planejamentos escolares. Observa-se que, no âmbito escolar, essa linguagem tem sido um elemento que compõe eventos festivos e voltados à socialização, no entanto, suas práticas e princípios estético-pedagógicos não se vinculam plenamente ao planejamento curricular, de forma a caracterizá-la como elemento educativo, utilizando plenamente o seu arcabouço de experiências e conhecimentos, pertinentes ao campo das Artes



No âmbito da regulamentação da Dança como componente da Educação Básica, particularmente relacionada com a formação de crianças e de adolescentes, observou-se que muitos avanços ocorreram. Nesse sentido, destacaram-se os PCNs e, recentemente, a presença da Dança na BNCC (2018). Todavia, as linguagens dançantes que compõem a unidade temática Dança no componente curricular Educação Física na BNCC (2018) não traz a possibilidade explícita do trabalho com a Dança Contemporânea. Isso pode contribuir para a efetivação de práticas dançantes que reproduzem passos, coreografias e ideias/valores.

Todavia, pode-se entender que os pressupostos da Dança Contemporânea, os quais de forma geral prezam pela liberdade de movimentos e a constituição de um repertório gestual consciente, se aproximam da perspectiva filosófica da corporeidade.

Ao compreendermos a corporeidade como ponto gestacional das Artes Cênicas (Dança, Teatro, Performance, dentre outras linguagens/modalidades) e da Educação Física, evidencia-se a necessidade de os professores compreenderem os princípios dessas concepções, as quais podem estabelecer bases para o trabalho com a Dança nos espaços da Educação formal. Podemos inferir que o domínio dos princípios da Dança Contemporânea e da conceituação de corporeidade pode contribuir significativamente com os processos formativos que buscam a formação de sujeitos conscientes, sensíveis, autônomos e críticos.

---

## REFERÊNCIAS

---

- » BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. BNCC. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.)>. Acesso em: 16 Ago. 2024.
- » CHAVES, I.S. **Filosofia e Corporeidade**. Série acadêmica, 2020.
- » DESCARTES, René. **Meditações sobre Filosofia Primeira**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- » GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.



- » GUSSO, Silmara. **História da Dança: Processo Evolutivo da Arte Corporal**. 1997.
- » INFANTE, Rocio. **Fundamentos da Dança: "Corpo-Movimento-Dança"**. Paraná: Editora Unicentro, 2011.
- » LANGENDONCK, Rosana Van. **História da dança**. São Paulo: edição da autora, 2004.
- » LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. **Uma história do corpo na Idade Média**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- » MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- » MARQUES, Isabel Azevedo. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- » MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Ática, 1999.
- » MERLEAU-PONTY, Maurice. **Le monde sensible et le monde de l'expression: Cours au Collège de France, notes, 1953**. Genève: Metispresses, 2011.
- » MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. **A dança como conteúdo-específico nos cursos de educação física como área de estudo no ensino superior**. 1991. 100p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- » MORANDI, Carla Silva Dias de Freitas. **Passos, compassos e descompassos do ensino da dança nas escolas**. 2005. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- » SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- » STRAZZACAPPA, Marcia Maria Hernandez; MORANDI, Carla Silva Dias de Freitas. **Entre a arte e a docência: a formação do artista de dança**. Papirus Editora, 2002.
- » VIANNA, Klauss. **A dança**. 3.ed. São Paulo: Summus, 2005.



**SONIA RANGEL**

Detalhe de uma pintura-desenho-colagem sobre eucatex, integrante de uma série produzida nos anos 80. Esta série se caracteriza pela utilização na colagem de fragmentos de roupas de bonecas costuradas pela própria artista. Tratamento das imagens: Zé de Rocha e Vanessa Cercil.



# EXPERIMENTOS DO DIZER: um diálogo entre Brecht e Boal

**EDUARDO AUGUSTO VIEIRA WALGER**

Bacharel em Artes Cênicas, pela Faculdade de Artes do Paraná, e em Direito, pela UniBrasil - Faculdades Integradas do Brasil. Especialista em Metodologia do Ensino da Arte pelo Centro Universitário Internacional. Mestre em Teatro e Doutor em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É Instrutor de Artes Cênicas no Município de Pinhais - PR. Atuou como Professor substituto na Universidade Federal do Paraná e na Universidade Estadual do Paraná.

**VICENTE CONCILIO**

Professor na graduação e na pós-graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Formado em Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, na Universidade de São Paulo (ECA-USP), onde também fez mestrado e doutorado. Sua pesquisa de mestrado foi publicada sob o título *Teatro e Prisão: dilemas da Liberdade Artística*. Sua tese de doutorado foi publicada sob o título de *BadenBaden. Modelo de Ação e Encenação no processo com a peça didática de Bertolt Brecht*.

## RESUMO

Este estudo investiga a articulação entre as Peças Didáticas de Bertolt Brecht e o Teatro-Fórum, de Augusto Boal, por meio da realização de duas oficinas para adolescentes (14-17 anos) e uma mista (adolescentes e adultos) em Pinhais, no Paraná. O objetivo do trabalho é compreender como tal *diálogo* pode criar um espaço de liberdade e de participação democrática, no qual os participantes não são apenas espectadores, mas elementos ativos na construção do conhecimento e da transformação social. Das referidas oficinas, resultou o espetáculo *Experiências do Dizer*, que, no contexto criativo, contou com o auxílio dos protocolos de Ingrid Koudela, desenvolvendo uma prática denominada pelos autores de *Peça Foro-Didática*. Trata-se de uma adaptação que combina elementos de teorias e práticas de Brecht e de Boal. O artigo analisou os processos pedagógicos e os resultados dessa vivência, que pretende colaborar com uma prática teatral que promova a reflexão crítica e a participação cidadã em espaços e em momentos que exigem uma legítima experiência democrática.

## PALAVRAS-CHAVE:

Peças Didáticas. Teatro do Oprimido. Teatro-Fórum. Peças Foro-Didáticas. Cena Democrática.

## EXPERIMENTS OF SAYING:

*a dialogue between Brecht and Boal*

## ABSTRACT

*This study investigates the application of the union between Bertolt Brecht's Learning-Plays and Augusto Boal's Theatre of the Oppressed in workshops for adolescents and adults in Pinhais, Paraná. The objective is to understand how such a dialogue can create a space of freedom and democratic participation, where participants are not merely spectators but active actors in the construction of knowledge and social transformation. The workshops resulted in the play Experiments of Saying. In the work, with the aid of Koudela's protocols, a practice denominated by the authors as a Forum Learning-Play was achieved. This adaptation combines elements of Boal's and Brecht's theories. The article analyzed the pedagogical processes and the results of this experience, especially in relation to the construction of a theatrical practice that promotes critical reflection and citizen participation in spaces and moments of legitimate democratic experience.*

## KEYWORDS:

*Learning-Play. Games and Exercises of the Theater of the Oppressed. Forum Theater. Forum Learning-Play. Democratic Scene.*



# INTRODUÇÃO, OU OS PRIMEIROS DIZERES

O diálogo sistemático entre princípios de Bertolt Brecht e de Augusto Boal pode contribuir com a constituição de um espaço de liberdade, em que os participantes não são somente chamados a obedecer? Como o teatro pode ser um instrumento capaz de viabilizar um espaço/momento de real experiência democrática? Essas questões mobilizaram a experiência artístico-político-pedagógica aqui relatada, que culminou com a prática *Experimentos do Dizer* e a configuração de uma de suas ações, denominada pelos autores como uma Peça Foro-Didática.

Interessa aos autores deste estudo a ligação entre o ideário democrático e a arte teatral. Nesse sentido, a proposta surge como uma resposta ao questionamento de Pietro Costa (2012, p. 11)<sup>1</sup> sobre algumas críticas à democracia e à ideia de participação democrática:

[...] a palavra 'democracia'; *demokratia*: o *kratos* do *demos*, o poder do povo. O que significa poder do povo? O que é o povo? A democracia é um regime em que o povo comanda. Mas quem é o povo? Povo significa 'todos'? Ou somente 'os muitos'? E quais são os sujeitos compreendidos no povo e quais os sujeitos excluídos? E ainda: se todos comandam, quem obedece? E é realmente crível que todos comandem ou, ao contrário, o comando é dos poucos, enquanto os muitos nada podem fazer a não ser serem chamados à obediência?

Provocados pela última questão formulada por Costa (2012), os autores/pesquisadores apresentam uma costura entre aspectos da práxis de Brecht e a de Boal com a arte teatral, como proposta para constituir um espaço pedagógico de liberdade e diálogo, em que as pessoas não são somente chamadas a obedecer, mas a refletir e a transformar o mundo. Ou seja, reforça o que foi idealizado pelos mencionados teatrólogos, ao propor o teatro como um instrumento capaz de viabilizar um espaço/momento de real experiência teatral e democrática!

<sup>1</sup> Pietro Costa é professor de História do Direito Medieval e Moderno na Università degli Studi di Firenze. É editor da revista *Quaderni fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno*, reconhecida como a revista mais relevante no mundo na área de Teoria do Direito e História do Direito. Possui vasta obra, da qual se destacam *Soberania, Representação, Democracia – ensaios de história do pensamento jurídico*, editora Juruá (2010); *Poucos, muitos, todos – lições de história da democracia*, editora UFPR (2012).



Como percurso metodológico, o artigo se desenvolveu com base em três pontos:

- 1** | revisão bibliográfica sobre Teatro do Oprimido – TO (Boal) e Peças Didáticas (Brecht), enfocando o Teatro-Fórum e as Peças Didáticas;
- 2** | relato analítico das práticas com os participantes das Oficinas de Teatro de Pinhais, no Paraná, e das cenas (experiências) que estes criaram/vivenciaram;
- 3** | exame autoetnográfico, pois o texto expõe a prática como diretor, ator e instrutor de Eduardo Walger (um dos autores do artigo em tela), professor de Artes Cênicas no Município de Pinhais, Estado do Paraná.

Eduardo Walger desenvolveu as Oficinas de Teatro junto ao Departamento de Cultura de Pinhais (Decul)<sup>2</sup>. As atividades aqui relatadas foram realizadas com duas turmas compostas por adolescentes (14-17 anos) e uma turma mista, formada por adolescentes e adultos. As Oficinas<sup>3</sup> de Teatro de Pinhais são oferecidas anualmente e, para o ingresso e formação das turmas, não há nivelamento por experiência, levando-se em conta somente a faixa etária.

Embora o Departamento de Cultura de Pinhais (Decul) priorize os processos, há uma demanda dos familiares dos participantes por produtos artísticos decorrentes dos processos de formação/criação. Para equilibrar o dilema entre processos formativos e criativos, e produção cênica (Coelho, 2012, p. 12), as oficinas foram divididas em dois momentos. No primeiro semestre, foram introduzidas as práticas teatrais por meio de jogos, exercícios e improvisações, além da realização de tópicos teóricos, voltados ao compartilhamento de conhecimentos sobre História do Teatro e sobre Dramaturgia; no final desta etapa foi feita a escolha do espetáculo. No segundo semestre, foi aprofundado o trabalho com jogos e improvisações, acompanhados pelos ensaios e experimentos relacionados ao espetáculo.

No mencionado contexto, este estudo tem como proposta central o exame de um resultado prático com tais turmas, que surge da análise do pensamento de Boal, por meio dos elementos presentes no Teatro do Oprimido (TO) – com foco no arsenal de jogos e exercícios e no Teatro-Fórum, e das perspectivas de Brecht, particularmente a proposta das Peças Didáticas. Considera-se que os elementos destacados (Teatro-Fórum e Peças Didáticas) podem contribuir com práticas teatrais em sintonia com a construção de espaços e momentos democráticos.

---

**2** Os espaços específicos de atuação foram o Centro Cultural Wanda dos Santos Mallmann (CCWM) e o Centro de Artes e Esportes Unificados de Pinhais (CEU). No relato analítico da experiência, são articulados três processos: 1) Oficina anual de Teatro II (turma de adolescentes do CEU); 2) Oficina anual de Teatro III (turma de adolescentes do CCWM); 3) Academia de Teatro de Pinhais (ACT – Pinhais, turma de adolescentes e adultos do CCWM).

---

**3** Eduardo Walger assumiu as turmas de adolescentes e adultos do Departamento de Cultura de Pinhais (Teatro II, Teatro III e ACT – Pinhais) no ano de 2019.



De forma sintética, é possível considerar que, na década de 1970, Augusto Boal “organizou o TO [...] como resposta às injustiças sociais e políticas do Brasil e [...] do mundo [...]”. O TO é uma expressão artística que investiga como envolver ativamente o público no exame e na busca por resoluções de questões sociais (Walger, 2024, p. 64). Ressalta-se que o Teatro do Oprimido foi criado no contexto da ditadura militar no Brasil. Para o criador do Teatro do Oprimido, “fazendo teatro, aprendemos a ver aquilo que nos salta aos olhos, mas que somos incapazes de ver tão habituados estamos apenas a olhar” (Boal, 2017a, p. 16).

E, conforme as pesquisadoras Adriana Barbosa Ribeiro e Andréa Vieira Zanella (2023, p. 5):

Para melhor explicar o TO, seu criador e sistematizador propôs a metáfora de uma árvore, a qual é nutrida de ética e solidariedade. Na base da árvore está a estética do oprimido, com as raízes compostas por palavras, sons e imagens; o início do tronco é formado pelos jogos e exercícios; por sua vez no tronco que se conecta com os galhos estão o teatro-imagem e o teatro-fórum; nos galhos, as técnicas (teatro jornal, teatro invisível, arco-íris do desejo e teatro legislativo) e no topo da copa, como ponto culminante, estão as ações sociais concretas e continuadas. O pássaro representa a multiplicação e organização dos/as curingas (multiplicadoras/es, mobilizadoras/es e articuladoras/es do TO), que seguem disseminando a metodologia (Boal, 2002, 2005, 2009, 2019; Santos, 2016). Assim, o TO não se caracteriza por uma única forma de fazer teatro: engloba diversas técnicas teatrais e artísticas com as quais seus participantes investigam, criam e apresentam processos artísticos que tratam das opressões vividas em suas realidades.

Da mencionada árvore metafórica, Eduardo Walger trabalhou nas Oficinas de Teatro de Pinhais com os jogos e exercícios, bem como com as bases do Teatro-Fórum, como será abordado nas próximas linhas. Importante destacar que, por meio do Teatro-Fórum, é possível constatar o grande potencial da ação do/da denominado/a *Espect-ator*/atriz (o espectador é também atuante e move a ação). Trata-se de uma proposta criada com foco na encenação de uma “opressão”, uma questão social que ainda não foi solucionada politicamente, partindo da história, da narrativa, geralmente baseada na vivência de um integrante do grupo ou do próprio grupo.



Dessa forma, no Teatro-Fórum uma situação de opressão é encenada até chegar ao seu ponto crítico, denominado por Boal como crise chinesa. Nesse momento, o “público” é convidado a intervir e a oferecer soluções para os problemas apresentados pelos/as personagens oprimidos/as. A mencionada abordagem, além de estimular a reflexão crítica, também encoraja os/as espectadores/as a considerarem como poderiam agir em situações semelhantes na vida real.

Já Eugen Bertold Friedrich Brecht nasceu em 1898, em Augsburg, na Alemanha, e foi:

[...] um destacado dramaturgo alemão, poeta e encenador alemão do século XX. Na área do teatro, seu pensamento (com propostas como o Teatro Épico) apresentava a cena como um espaço de reflexão ativa sobre nossos tempos e mazelas sociais. Sua estética contaminou a cena, até então alinhadas à estética do drama, abrindo espaço para o teatro pós-dramático, e continua como grande influência da cena contemporânea (Walger, 2024, p. 16).

Com o advento do nazismo, Brecht teve de se exilar. Em sua trajetória fora da Alemanha, residiu na Dinamarca, Finlândia, Estados Unidos etc. Mesmo exilado, continuou a escrever e a desenvolver suas ideias sobre teatro. Com o término da Segunda Guerra Mundial, retornou à Alemanha, estabelecendo-se no lado Oriental de Berlim. Brecht propunha um teatro que fosse além da superfície, investigando as raízes dos problemas sociais. Seu objetivo era criar um teatro que não apenas representasse o mundo, mas que também o transformasse. Para Brecht, a relação entre atores-público era fundamental para promover essa mudança social.

Brecht pretendia recolocar o público no centro da reflexão e da sua consequente ação transformadora. Uma de suas criações nesse sentido foram as Peças Didáticas, em que “[...] O aprendizado se dá pela atuação em cena e não da recepção estética passiva” (Koudela, 2012, p. 100). Por isso, quando se fala aqui de peça, podemos focar na ideia de ação, pois a ideia tradicional de um texto finalizado e acabado era tudo que Brecht não queria, particularmente na proposição contida nas Peças Didáticas.

Nesse sentido, Ingrid Koudela prefere o resgate das peças como um modelo de ação:



Brecht almeja com a peça didática a transformação na recepção do teatro/literatura, pela participação ativa no processo de leitura e atuação. O texto é o *Handlungsmuster* (modelo de ação) do jogo teatral. A palavra peça gera equívocos, porque ela propõe uma dependência direta da significação sugerida pelo texto. Não esqueçamos, porém, que o termo play significa tanto jogo quanto texto dramático (Koudela, 2012, p. 100-101).

Assim, podemos entender as Peças Didáticas de Brecht como um jogo entre atuentes que investigam um tema, uma problemática social, de forma crítica:

A peça didática aponta para uma prática pedagógica na qual o receptor/leitor passa a ser ator/autor do texto. A revisão do texto é parte integrante dessa tipologia dramatúrgica, sendo prevista pelo escritor de peças a alteração do texto dramático pelos jogadores. As Peças Didáticas geram método, enquanto modelo de ação para a investigação das relações dos homens entre os homens (Koudela, 2003, p. 24).

Em busca da articulação entre o Teatro-Fórum com as Peças Didáticas, em fevereiro de 2022, foi apresentada aos participantes das Oficinas de Pinhais o texto *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*<sup>4</sup>, de Brecht, como um modelo de ação.

As atividades das Oficinas iniciavam-se, nas três turmas aqui enfocadas, com uma proposta simplificada dos protocolos para as Peças Didáticas, de Ingrid Koudela, seguida pela realização sistemática de jogos e exercícios teatrais, com base na perspectiva delineada pelo teatrólogo brasileiro, Augusto Boal, de forma que fosse possível, assim, estabelecer conexões destas práticas com a proposição dramatúrgica de Brecht.

Foram adaptados os protocolos da pedagogia dialética brechtiana, conforme definidos por Ingrid Koudela, em seus estudos sobre as Peças Didáticas de Brecht. Conforme Koudela:

A pedagogia dialética capaz de construir conhecimento ocorre na interposição entre jogo teatral e os textos das peças didáticas durante os ensaios, onde

<sup>4</sup> Conforme Walger (2024, p. 64-65), *Aquele que Diz Sim* “[...] foi escrita como parte de um projeto educacional, [...] 1930, no Instituto Centro de Educação e Instrução de Berlim. [...] baseia-se em um drama japonês tradicional, [...] *Taniko*, ou o *Lançamento no Vale* (Concilio, 2016, p. 51). Mas com relevantes adaptações, como lembra Prentki (2020, p. 50): ‘Em 1930, Brecht colaborou com Kurt Weil em uma ópera para escolas; uma adaptação da tradução de Arthur Waley do Teatro Nô japonês, a peça *Taniko*. [...] O texto de Waley apresenta uma peregrinação religiosa em uma montanha que é acompanhada por um menino que quer orar pela recuperação de sua mãe doente. Quando o menino está exausto [...] para continuar a viagem, os outros peregrinos, de acordo com o antigo Grande Costume, o lançam à morte vale abaixo. Brecht substituiu o elemento religioso, mudando a motivação do menino para buscar [...] médicos e [...] remédio para a mãe [...]. A adaptação [...] é uma reflexão sobre moralidade, dever e conformismo social diante de acordos (leis injustas) sem sentido. Bertolt Brecht criou a segunda parte da peça,



vivências e pressupostos sobre a realidade social podem ser aprofundados de uma forma única (Koudela, 1992, p. 50).

O estudo compartilha o relato analítico das Oficinas de Teatro de Pinhais, que foram realizadas com duas turmas de adolescentes, entre 14 e 17 anos, e uma turma mista, integrada por adolescentes e adultos, contemplando as impressões subjetivas da experiência do primeiro autor, Eduardo Walger, como instrutor das oficinas. Ademais, partilha observações dos resultados coletivos, estético-político-pedagógicos, sobre a experiência. O foco do relato, no entanto, está concentrado nos momentos relevantes do trajeto que fundamentam a proposta de diálogo entre princípios/práticas de Brecht (Peças Didáticas) e de Augusto Boal (Teatro-Fórum).

## EXPERIMENTOS INSPIRADOS ENTRE O DITO POR BRECHT E POR BOAL

Koudela (1992, 2003, 2012, 2015), autora cujas pesquisas trouxeram a proposta das Peças Didáticas de Brecht para o contexto brasileiro, enfatiza a importância da reflexão contínua, por meio de protocolos construídos pelos participantes, durante o processo artístico-pedagógico. De forma sintética, podemos dizer que os “protocolos” são registros escritos dos participantes, normalmente apresentados e debatidos nos ensaios e encontros. Vicente Concilio, cujo doutorado foi orientado por Koudela, afirma:

[...] Koudela (2001) publica sua reflexão sobre o tema, ‘Um protocolo dos protocolos’, afirmando que a reflexão sobre a prática protocolar remete aos escritos solicitados por Brecht aos alunos da Escola Karl Marx, em Neukölln, que

*Aquele que Diz Não [...]*, como resposta às críticas à primeira parte, *Aquele que Diz Sim [...]*. Após as apresentações na Escola Karl Marx, no distrito de Neukölln, em Berlim, Brecht solicitou respostas dos alunos que ele gravou em *Schriften* 4. Entre eles, os comentários: ‘Eu gosto muito da peça, mas o negócio com o costume me parece errado’ (Brecht, 1997, p. 337) e ‘a peça poderia ser usada para mostrar que danos são causados pela superstição’ (Brecht, 1997, p. 338). As reações dos alunos, como aquelas que ele registrou no *Schriften*, fizeram Brecht pensar novamente sobre a peça e escrever uma conclusão oposta, *Aquele que diz não*, onde o Menino reage a sua incapacidade de continuar com a expedição (Prentki, 2020, p. 50)”.



vivenciaram um experimento a partir do texto 'Aquele que diz sim', datado de 1929. A partir desses excertos, Brecht escreve 'Aquele que diz não' e propõe que os dois textos sejam sempre apresentados juntos. Como instrumento de trabalho com a peça didática, a autora expressa que tais protocolos assumem caráter propulsor ao experimento, unindo reflexão e avaliação e, portanto, assumindo o caráter dialético essencial ao processo com a peça didática (Koudela, 2001, *apud* Concílio, 2016, p. 19).

Com essa perspectiva, foi adotada a utilização da ideia inspirada nos protocolos com as turmas anuais das Oficinas de Teatro de Pinhais (2022). Inicialmente, os protocolos seriam relatos escritos, que os participantes deveriam escrever após os ensaios, sobre impressões acerca dos jogos e exercícios, e das leituras e práticas com a Peça Didática; no caso, *Aquele que diz sim e Aquele que diz não* (Brecht). O ensaio começaria com a leitura voluntária do protocolo. Contudo, não foi possível realizá-los estritamente nos moldes propostos por Koudela (protocolos escritos), pois os adolescentes envolvidos na experimentação relataram sobrecarga de estudos e os adultos apresentaram os conflitos da vida profissional, afazeres domésticos e questões familiares como justificativa da inviabilidade da escrita. Dessa forma, levando em consideração as circunstâncias dos educandos, o procedimento adotado para os protocolos foi oral, geralmente realizado no início dos ensaios, para que os participantes tivessem alguns dias para processar suas experiências e impressões, antes de compartilhar com o grupo.

Durante os protocolos de março, as turmas<sup>5</sup> foram questionadas sobre os assuntos mobilizados pela peça. A indicação do texto não foi coincidência, pois vivíamos o primórdio do pós-pandemia e a peça também fala sobre a peste e as ações absurdas que uma situação de pestilência pode causar quando acordos sociais são aplicados sem nenhuma revisão. Outro tema apontado pelos participantes da turma, foi a ideia de viagem. Por isso, na aula seguinte trabalhamos com o jogo Foto Dinamarquesa (Boal, 2015, p. 195):

**FOTO DINAMARQUESA** O grupo vai andando em uma direção, um dos atores sai e diz: "Uma foto para (em seguida nomeia quem ele quiser: a sua mãe, o papa, o fulano, sicrano etc.)". O diretor diz "Já!", e todos se voltam para o ator que perguntou e fazem, com seus corpos e rostos, a imagem que gostariam de enviar em foto para a pessoa citada.

**5** Cabe destacar que as turmas, apesar da localização geográfica específica, com atividades no Centro Cultural Wanda dos Santos Mallmann (CCWM) e no Centro de Artes e Esportes Unificados de Pinhais (CEU), são formadas por público muito diverso, que não possui um contexto social e comunitário comum. São cursos livres, abertos ao município inteiro (até para pessoas de cidades vizinhas, da Região Metropolitana de Curitiba). A faixa etária das turmas somente de adolescentes está entre 14 e 17 anos, enquanto a mista (ACT – Pinhais) inicia com 14 anos e não possui um limite. Ou seja, não há um atendimento que foca em determinado grupo social ou comunitário, os dois espaços são Centros Culturais procurados por pessoas de várias idades, diversos grupos sociais e localidades distintas. É muito comum que na mesma turma existam participantes de bairros com uma população com maior capacidade econômica, como Pineville, e outros de áreas de maior vulnerabilidade social, como Weissópolis.



Em alguns encontros, optou-se por inverter a sequência da aula: os protocolos ocorreram ao final. Num desses encontros com um dos grupos de adolescentes, a turma da Oficina de Teatro II do Centro de Artes e Esportes Unificados de Pinhais (CEU), a participante Brenda<sup>6</sup> mencionou que no exercício da fotografia “para a mãe” ela se sentiu incomodada, pois havia sido criada pelos avós e pelo pai. Outros colegas mencionaram que não conheciam os pais.

Com isso, Eduardo Walger lançou os seguintes questionamentos à turma: o que poderia ter realmente ocorrido com o pai da personagem *O Menino* do texto de Brecht? E *A Mãe*, ela não aceitou muito facilmente a jornada/viagem, que colocava *O Menino* em risco? Impressionante como as respostas, apesar de relacionadas a questões extraídas da peça, eram transposições da realidade dos participantes. Surgiram situações de adolescentes da turma que não tinham a paternidade reconhecida. De mães que trabalhavam muito para sustentar os filhos e acabavam fracas e doentes.

Superada a fase de leitura da peça, no final de março, praticaram-se exercícios de encenações com os participantes. Nesse momento, as possibilidades de improvisação previstas na análise do modelo de ação de Brecht, propostas por Vicente Concilio (2016, p. 69), foram o referencial.

Como escreveu Brecht (1978, p. 178-179):

Não é possível um acesso puramente teórico aos métodos do Teatro Épico; o melhor processo é a cópia, no domínio da prática, cópia que deverá ser, evidentemente, acompanhada de um esforço desenvolvido com vista a descobrir os motivos que determinam as disposições de grupo, os movimentos e os gestos. Provavelmente, será necessário ter feito uma cópia, antes de se poder fazer um modelo.

Nesse sentido, escreve Concilio (2016, p. 74):

[...] já comprovada importância, para Brecht, da prática como meio de aprendizagem. Não a prática como simples execução, mas como práxis, carregada de sentido reflexão [...], quando ele vai apontar a importância da experiência com os modelos: não quaisquer modelos, mas aqueles “altamente qualificados”. O texto modelar deve, então, carregar em si a temática a ser criticada, pois a relação entre modelo e imitação, para Brecht, é mais complexa

---

<sup>6</sup> Por este artigo não ter encaminhado uma metodologia pautada em entrevistas e coleta de relatos, pois está pautada na impressão dos autores acerca das costuras teóricas presentes, haverá poucas menções às falas dos participantes das oficinas. Para respeitar a privacidade desses, quando forem mencionados, seus nomes serão alterados.

que a pura cópia. O dramaturgo alemão compreendia a imitação como uma estratégia de aprendizado. Isso não renega o valor da obra de arte, mas sim promoveria uma reavaliação do próprio modelo, ligada justamente a seu papel no processo de construção na consciência crítica.

Ou seja, foi a oportunidade para os participantes das oficinas, por meio de suas cópias, em atos improvisacionais, refletirem sobre os personagens da peça, o contexto desses, o contexto atual dos atuentes e as possibilidades de ocupação do espaço.

Cada turma foi dividida em dois núcleos, um para *Aquele Que Diz Sim*, outro para *Aquele Que Diz Não*. Cada grupo teve um encontro para construir a cena. No encontro seguinte, após criarem suas cenas, apresentaram-se uns para os outros.

Tentando maximizar a investigação, buscou-se trabalhar no processo com uma adaptação do Sistema Coringa, organizado por Boal durante sua passagem pelo Teatro Arena<sup>7</sup> em São Paulo. Ao aproveitar a troca de máscaras entre os intérpretes, solicitou-se que os núcleos trocassem as cenas e que, dentro da sua nova cena, cada participante também trocasse de papel, para que nas reproduções as possibilidades e debates se ampliassem.

Além das questões apontadas anteriormente, os grupos fizeram uma interessante ocupação do espaço e de seus objetos. O grupo da Oficina de Teatro II do CEU tinha a seu dispor cadeiras móveis. Com as cadeiras, um dos núcleos resolveu construir uma escultura, representando a montanha que desmoronava ao final, quando *O Menino* era lançado do penhasco.

<sup>7</sup> Segundo Eduardo Walger (2018, p. 59), “Nos anos 50 trabalhou com o Teatro Arena, (...). Apesar de não ter a pretensão de analisar detalhadamente o período em que Boal trabalhou com o Teatro Arena, é importante destacar que em tal fase ele passou a se preocupar com espetáculos que tratassem da realidade brasileira, pesquisando como poderia ter uma participação mais ativa do espectador na cena e na sociedade. Boal, juntamente com José Renato, Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho e outros nomes, transformam a estética teatral nos palcos nacionais. Durante tal período alcançou reconhecimento nacional como diretor e dramaturgo, participando da execução de espetáculos que entraram para a história do teatro brasileiro, como Chapetuba Futebol Clube (1959), Arena Conta Zumbi (1965), Arena Conta Tiradentes (1966), entre tantos outros”.



#### IMAGEM 1

Núcleo *Oficina de Teatro II* CEU. Fonte: Eduardo Walger (2022).



O núcleo de adolescentes que se desenvolveu na Oficina Teatro III do Centro Cultural Wanda dos Santos Mallmann (CCWM) explorou as possibilidades físicas do Teatro do CCWM, utilizando, além do palco, os corredores entre as cadeiras da plateia como espaços cênicos. Por fim, a turma mista (adolescentes e adultos) que se desenvolveu no ATC-Pinhais utilizou o *hall*, mezanino e a escadaria do CCWM. As escadarias viraram a montanha, delineada na proposta dramatúrgica.

Os pesquisadores destacam, neste relato, a forma de ocupação e a transformação dos espaços pelos participantes das referidas oficinas, pois além de representar uma decisão artística, também entendem como um ato político, que pode ter sido deflagrado pelo próprio modelo de ação definido.

Assim, as três turmas montaram e remontaram a peça de Brecht, durante o mês de abril de 2022, de forma a trocarem de personagens e a explorarem diferentes máscaras, possibilidades de ação e de intenção. O exercício gerou debates com focos em personagens distintos e suas variações.

Diante do envolvimento dos participantes das três oficinas, sugeriu-se a reunião das três turmas, durante um sábado, no final de junho, para ampliar o intercâmbio entre todos e, assim, fortalecer o projeto artístico-pedagógico. A ideia era explorar as possibilidades das diferentes cópias.

Ressalta-se que, assim como a proposta de Brecht, “outras áreas da criação humana, como a ciência e a técnica, também fazem uso da cópia e do aprendizado que ela pressupõe, incorporando inovações aos “‘standards’ já estabelecidos” (Concilio, 2016, p. 88).

O evento aconteceu em setembro de 2022. O CCWM foi inteiramente reservado às três turmas e o acontecimento cênico ganhou o nome de *Experiências do Dizer*. Embora as três montagens distintas sejam um experimento, a escolha pelo termo experiência ultrapassa esta ideia, pois Walger também se inspirou na ideia de *arte como experiência* de John Dewey.

Para Dewey (2020, p. 132) “o verdadeiro trabalho do artista é construir uma experiência que seja coerente na percepção ao mesmo tempo que se mova com mudanças constantes em seu desenvolvimento”. Assim, a experiência artística envolve uma percepção sensível e uma participação ativa, onde o observador se engaja emocional e intelectualmente com a obra. Ou seja, a apreciação e a criação artística podem enriquecer e transformar a vida das pessoas, promovendo uma



maior compreensão e empatia entre os indivíduos. Foi esta a experiência buscada nas práticas encontradas de Brecht e de Boal.

No encontro, os participantes das três oficinas puderam compartilhar suas impressões sobre os personagens, peça, espaços utilizados e suas sacadas (*insights*), “a ideia de ‘peça de sacação’ é apropriada para demonstrar a ação do sujeito que toma consciência de algo, que percebe uma novidade, que age no sentido de construir uma ideia” (Concilio, 2016 , p. 72).

Todos montaram suas versões, mas por uma questão de limite temporal, desistência de integrantes, fez-se a seleção de algumas cenas. A turma de adolescentes da Oficina II iniciou as apresentações, trabalhou com *Aquele Que Diz Sim*, com uma encenação no modelo passarela. Na transição do seu espaço de ensaio (Teatro do CEU), para o CCWM, o espaço mais próximo foi a Oficina 1. Apesar da dimensão reduzida, foi possível reproduzir a proposta, instalar iluminação cênica e projetor para a apresentação.

A turma mista (adolescentes e adultos), que se desenvolvia no ACT – Pinhais, foi o segundo núcleo a se apresentar. Assumiram as duas partes da peça *Quem Diz Sim. Quem Diz Não*, denominada *Quem Diz Sim. Ou o que Nós Temos a Dizer?* A cena foi interrompida na segunda parte, para iniciarmos um Fórum com o público.

Sem dúvida, a obra de Brecht foi uma referência para Boal, mas uma grande preocupação dos pesquisadores, que desenvolvem o estudo contido neste artigo, era evitar um processo de colonização do pensamento de Boal por Brecht. A ideia era refletir como essas duas grandes mentes do teatro, da idade contemporânea, poderiam dialogar de forma equiparada. Tal questão se configurou como uma crise que acompanhou o primeiro autor deste texto (Walger) por muito tempo. Nas orientações com o segundo autor (Concílio), durante o relato de sua montagem da mencionada obra, recordou que, em dado momento, pensou em abrir para o público o debate, mas que a ideia não foi executada.

Depois, durante um dos ensaios, iniciava-se o protocolo. Em um dos encontros o primeiro investigador solicitou que refletissem sobre a função do coro na peça para o próximo ensaio. O que *O Coro* pretendia dizer? No ensaio seguinte, retomou a questão. No seu momento de fala durante o protocolo, a integrante Lethusa respondeu: “O Coro é a voz da sociedade, traz as questões da

sociedade. Ao mesmo tempo, é a voz de cada um de nós, também nos faz pensar sobre o que nós queremos dizer”. Esses dois momentos instigaram Walger a juntar a conhecida Peça Didática de Brecht e a técnica do Teatro-Fórum, organizada por Boal, como ramo do Teatro do Oprimido.

Esse grupo assumiu o *hall* do CCWM como espaço cênico. Na IMAGEM 2 estão em cena O Professor (em pé, no centro da escada), Três Estudantes (em torno do Professor) e O Menino (sentado ao lado do equipamento de iluminação), na escadaria.



#### IMAGEM 2

*Experiências do Dizer Parte II: Quem Diz Sim. Ou o que Nós Temos a Dizer?*  
Fonte: Eduardo Walger (2022)

Já o grupo de adolescentes da Oficinas III CCWM também montou as duas partes da peça, no teatro do CCWM. Ao contar com um número maior de integrantes (a turma chegou a ter vinte e cinco estudantes) e com o suporte de duas estagiárias da Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná, o grupo conseguiu dar grande destaque a *O Coro*, explorando as possibilidades da coralidade e a construção de cenários com os corpos dos próprios integrantes.



### IMAGEM 3

Encontro *Experiências do Dizer Parte III: Quem Diz Não*.  
Abertura com *O Coro*.

Fonte: Eduardo Walger (2022).

No geral, os participantes estavam muito interessados pelo processo. Contudo alguns relataram desânimo antes do encontro *Experiências do Dizer*. Fabiane, integrante da turma mista, que se desenvolveu na ACT-Pinhais, participante adulta que atua como professora no município, estava desanimada. Porém, com o encontro entre as três turmas, sua visão mudou completamente: “Eu gostei demais. Não estava acreditando muito. Estava achando o texto meio chato. Não achei que os colegas iriam interagir [no Fórum]. Mas quando eu vi a iluminação do *hall* e as pessoas, mudei completamente a minha visão da peça”.

Uma das questões da participante era seu papel como integrante de O Coro, e a marcação da cena. Optamos por um coro com algumas falas individuais e outras em conjunto. Durante os ensaios para o encontro, em um dos protocolos ela relatou que se sentia meio apagada, principalmente pela marcação. Ela começava a peça num canto do mezanino, muito isolada de todos, colegas e público. Decidimos não utilizar esse canto. Fomos experimentando o espaço e percebemos que ela deveria começar o texto (fazendo a abertura do espetáculo) na primeira curva da escada (nossa montanha), espaço que formava uma espécie de palco flutuante no centro do CCWM.



Foi a partir das interações dessa turma que se esboçou a ideia de uma Peça Foro-Didática. Mesmo assim, Fabiane ainda não estava muito segura com as interações do público no momento do Fórum e pediu “quando tivermos público mesmo, você [se dirigindo ao instrutor] fique preparado, pois se ninguém levantar a mão para interferir, você vai!”. No entanto, Walger não precisou transitar do papel de mediador entre público e elenco para assumir a cena como personagem a propor alternativas. Na verdade, na apresentação, o tempo foi insuficiente para atender aos desejos de interação.

Apesar da insegurança, a mudança de postura foi total. De uma participante descrente no processo, ela passou a ser uma das mais ativas. Até mesmo quando o ensaio foi cancelado por motivos de saúde de Walger; com sua experiência de professora, ela organizou um ensaio por videoconferência com os colegas.

Para a turma de adolescentes da Oficina de Teatro II do CEU, o evento foi muito estimulante, pois são participantes que não costumam acessar outros equipamentos culturais além do próprio CEU. Mesmo o CCWM, que fica próximo ao CEU, não faz parte da rotina deles. Assim, o sair do espaço rotineiro, ter contato com outros instrumentos de iluminação, projeção e sonoplastia, bem como acompanhar a apresentação da mesma cena por outros colegas, deixou todos muito animados e atentos. Também ficaram impressionados com o trabalho da persona *O Coro*, desenvolvido pelo grupo Oficina de Teatro III CCWM; para os participantes tal núcleo conseguiu tornar *O Coro* em uma espécie de protagonista da peça.

A turma de Teatro III CCWM foi a que se apropriou dos espaços mais tradicionais. De forma geral, a turma ficou muito surpresa com a utilização dada aos outros espaços do CCWM pelos demais grupos. Também ficaram interessados pelos detalhes na interpretação dos personagens criados pelos colegas, principalmente pelo núcleo da ACT-Pinhais, em que os integrantes, em sua maioria, eram adultos. Relataram um detalhamento nas interpretações, que passava mais angústia (*A Mãe doente*) e a ambiguidade de alguns personagens (*Professores* e *Os Três Estudantes*), que em certas horas pareciam bons, mas em outras frios e calculistas.

Esses resultados foram reapresentados no 15º Festival de Teatro de Pinhais, no dia 21 de outubro de 2022, no CCWM. Nesta apresentação, o núcleo de adolescentes da Oficina de Teatro II CEU manteve a parte inicial da peça, *Quem Diz Sim*. Mas tiveram que se apresentar no mezanino, pois



o Decul convidou escolas do Ensino Fundamental e o Instituto Federal do Paraná (IFPR – Pinhais), além dos convidados espontâneos. Um total de cem pessoas. O espaço Oficina 1 não comporta tal público. O formato passarela foi adaptado para uma arena e as projeções deslocadas para o teto.

O grupo misto da ACT-Pinhais manteve uma estrutura muito parecida com a de setembro. Apesar do *hall* ser um espaço grande, o CCWM ficou lotado. A situação deixou o núcleo apreensivo, pois não esperavam tantas pessoas, principalmente em relação ao Fórum. Tudo correu bem. Foi outro ótimo encontro com os *Espect-atores*. O núcleo manteve a apresentação das duas partes da peça: *Aquele Que Diz Sim* e a adaptação em fórum da parte *Aquele Que Diz Não* para *O Que Nós Temos a Dizer?*.

Do Fórum, quando se passa a palavra para os espectadores assumirem a cena como *Espect-atores*, podemos destacar a participação dos alunos do Ensino Fundamental II, ainda crianças. O primeiro pediu para retomarmos a cena no momento em que *O Professor* e *A Mãe* conversam. Na sua ação, o jovem *Espect-ator* se recusou a iniciar a jornada com *O Professor* e questionou quem estava o acompanhando? Ao saber que outros meninos (ainda crianças) estavam indo juntos, criticou severamente *O Professor*, por colocar crianças em risco. *O Professor* respondeu que é parte do costume, então ele criticou o costume e se posicionou firmemente ao lado da Mãe, deixando claro que ficará para cuidar dela e que os outros meninos deveriam fazer o mesmo. Todos aplaudiram o posicionamento.

O segundo pediu para retomarmos a cena do momento em que O Menino é atirado do precipício pelos Três Estudantes. Então, esse também jovem *Espect-ator*, anunciou: “Podem me jogar! Eu tenho um paraquedas na minha mochila!”. Todos, inclusive o elenco, riram e aplaudiram! Rir também é necessário, como reconhecia Brecht.

Um terceiro participante assumiu a cena, jovem adulto, no lugar de O Menino. Quando começou a passar, ele tem um embate com O Professor e Os Três Estudantes. Sua argumentação não convence O Professor, mas desperta dúvidas nos Três Estudantes. Percebendo isso, deixa O Professor e convida os demais a retornarem, enquanto ele ainda está bem, para buscarem alternativas na própria aldeia. Os Três estudantes o acompanham, O Professor fica sozinho.



Por fim, o núcleo *Oficina de Teatro III CCWM* apresentou somente a última parte, *Quem Diz Não*, para o encerramento da tarde. Assim, o público percorreu a entrada do CCWM, depois desceu pela escadaria para o *hall*, e finalizou as apresentações do teatro. A grande maioria das pessoas presentes mantiveram-se atentas às cenas, fizeram o deslocamento rapidamente e interagiram no momento do Fórum.

Em tempos de crise da própria democracia, este é um treinamento revolucionário para que os participantes não sejam chamados só a atuarem como espectadores a assistir outros decidirem por eles. Como lembra Casara (2018, p. 114), a formação em tempos como os atuais tende a:

[...] restringir a capacidade criativa dos alunos e professores enquanto se incentiva o desenvolvimento de técnicas e habilidades meramente mecânicas. Uma educação que constrói a convicção de que o principal objetivo de cada um é o êxito pessoal. Com isso, além do ataque à imaginação e à criatividade, pretende-se cercear as possibilidades de independência, solidariedade e pensamento crítico. Os alunos são ‘ensinados’ a passar em provas e concorrer com os colegas transformados em adversários na disputa pelo ‘topo do mundo’.

Neste encontro, agora também com a presença de público externo, de *Experiências do Dizer*, os participantes foram convidados a pensar em como transformar a sociedade, acordos e sua existência no mundo. Para além dos jogos e exercícios de Boal a ideia de fórum também foi fundamental. Outro pesquisador que busca aproximações entre o Teatro do Oprimido (Boal) e Brecht é Julian Boal (2017, p. 203 – 204):

O TO participaria assim de uma proposta de auto-formação próxima a dos *Lehrstück*, considerados por Brecht como “exercícios de alongamentos dialéticos para os atletas da dialética que são os militantes”. O sujeito político não somente pode usar a dialética, como é em si mesmo eminentemente dialético, sempre se decompondo e se recompondo.

Para os autores, a costura entre a visão de Brecht e Boal resultou no trabalho *Experimentos do Dizer*, bem como na vivência do que denominaram como uma Peça Foro-Didática.



# CONCLUSÃO, OU O QUE NÓS TEMOS A DIZER?

Na realização de *Experimentos do Dizer* com espectadores, foi possível alcançar o patamar apresentado por Augusto Boal de *Espect-atores* no momento em que se alcançou uma Peça Foro-Didática, pois o público realmente tomou a cena e pensou em inúmeras alternativas para enfrentar a opressão vivenciada pelo personagem *O Menino*, apresentada por Brecht. A peça aborda temas como viagem, peste, dentre outros, mas o âmago do debate, o que traça o destino trágico do protagonista, é o acordo, a tradição e a lei, que precisam ser repensados.

O Fórum, mesmo quando desenvolvido em um grupo fechado de participantes, como na realização somente entre os alunos das oficinas, parece dar mais organicidade ao debate, potencializando a mencionada passagem “A peça didática ensina quando nela atuamos” (Brecht *in* Koudela, 2012, p. 40), pois aqui, todos são mantidos em um estado de atuação, com debates mesclados com o fazer e refazer a cena. Muito do que geralmente seria debatido em momentos posteriores, como os *feedbacks*, acabam sendo debatidos nessa reescrita dialógica da cena.

Sobre o processo, devo destacar que, assim como Brecht, nas Oficinas de Pinhais 2022 tentou-se manter uma execução dialética, pois, como analisa Prentki (2020, p. 52):

Quando a evolução desta *Lehrstück* é traçada, pode-se ver que Brecht praticou a dialética que é o princípio informador deste período de sua obra. A primeira versão de *Aquele que diz sim* estabelece a tese da aquiescência na ação coletiva. *Aquele que diz não* refuta isso com uma antítese de não conformidade individual, com base na capacidade de responder a uma realidade em mudança. A versão revisada de *Aquele que diz sim* nos apresenta a síntese: a tese e a antítese alteradas para acomodar a crítica dos participantes. Após o evento, Brecht especificou que *Aquele que diz sim* deveria ser encenado junto com *Aquele que diz não*.



Contudo, seguindo a ideia de constante atualização do próprio Brecht, no que se refere às Peças Didáticas, os autores exploraram novas possibilidades. Também se seguiu a sugestão de Prentki (2020, p. 52): "Eu sugeriria que, para entender o funcionamento completo do processo dialético, o original *Aquele que diz sim* fosse apresentado, seguido de *Aquele que diz não*, e seguido pela versão revisada de *Aquele que diz sim*".

*Experiências do Dizer* se aproximou dessa proposta. Mas, a versão revisada estava no meio das peças, não no final como sugere Prentki, com a versão Fórum *O Que Nós Temos a Dizer?*. Esta modificação, embora não siga a lógica científica de tese, antítese e síntese, tentou privilegiar o diálogo com os *Espect-atores*. Os autores/pesquisadores entendem que, ao apresentar a solução de Brecht, *Aquele Que Diz Não*, pode-se contaminar os *Espect-atores* com a visão do autor (Brecht), o que enfraqueceria o debate e, principalmente, o Fórum.

Nesse sentido, escreve Eduardo Walger ao analisar as obras de Augusto e Julian Boal:

Julian Boal (2017, p. 131-132) também percebe um limite muito tênue entre algumas práticas de TO e um teatro de propaganda. Há casos em que o elenco não só apresenta uma opressão, como leva ao público a solução, antes dos debates (o famoso "faça isso"). Ou seja, há um retorno ao estado que Augusto Boal estava anteriormente à concepção do próprio TO. É uma forma de teatro que insiste em apresentar modelos positivos a serem repetidos pelo público. Pode ser uma configuração democrática no que toca a representatividade de identidades em cena, mas no que toca o debate, o ato de instigar o espect-ator, não é (por melhores que sejam tais modelos). Pelo contrário, chega a ter uma leve configuração autoritária quando pensamos em TO. No Teatro-Fórum uma ideia nunca deve ser imposta. O Teatro-Fórum não prega nada, não é dogmático, não tenta manipular as pessoas. No melhor dos casos, liberta os espect-atores, os incentiva e os transforma em atores – e em seres de ação (Boal, 2015, p. 71) (Walger, 2018, p. 158-159).

Assim, na versão realizada com *Experiências do Dizer*, primeiro temos o problema – *Quem Diz Sim* –, depois temos a investigação conjunta, o debate, o diálogo – *O Que Nós Temos A Dizer?* –, só no final do encontro é que temos a sugestão de Bertolt Brecht – *Quem Diz Não*. Essa configuração



também pode apresentar o risco de dar a “palavra final” ao autor. Mas, os pesquisadores (Walger e Concílio) entenderam que, conforme a condução, ela pode ser apresentada como mais uma hipótese e até uma curiosidade histórica e dramatúrgica do exercício que se torna um encontro de uma Peça Foro-Didática.

Portanto, sim, o teatro proposto por Brecht e por Boal chamam as pessoas a falarem, a refletirem e a agirem. Sim, a costura das propostas dos teatrólogos pode se constituir em uma verdadeira ágora e ajudar, ao menos no ato de instigar, de provocar (e até muito além) as pessoas, pois criam espaços e momentos em que, através do diálogo, vislumbra-se novas possibilidades, ou seja, vislumbra-se o mais importante nesse processo: a esperança de mudança!

---

## REFERÊNCIAS

---

- » BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- » BOAL, Augusto. Discurso na Unesco. *In*: A. Zanetti, & I. Almada (Orgs.), **Augusto Boal: embaixador do teatro brasileiro**, 2017a, p. 15-16. Mundo Contemporâneo.
- » BOAL, Julian. **Sob antigas formas em novos tempos: o teatro do oprimido entre “ensaio da revolução” e o adestramento interativo das vítimas**. 2017. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017b.
- » BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- » CASARA, Rubens R. R. **Sociedade sem lei: pós-democracia, personalidade autoritária, idiotização e barbárie**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- » COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. 1 ed. 1 reimp. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- » CONCILIO, Vicente. **Badenbaden: modelo de ação e encenação no processo com a peça didática de Bertolt Brecht**. Jundiaí, SP: Paco Editora, 2016.
- » COSTA, Pietro. **Poucos, muitos, todos – lições de história da democracia**. Curitiba: Editora UFPR, 2012.



- » DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Pena, 2010.
- » KAPLAN, Abraham. Introdução. *In*. DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Pena, 2010. p. 7-50.
- » KOUDELA, Ingrid Dormien. **Um Vôo Brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- » KOUDELA, Ingrid Dormien. **Heiner Müller: o espanto no teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- » KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: na pós-modernidade**. 1 ed. 1 reimp. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- » KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- » PRENTKI, Tim. Ensinando pela realidade as lehrstücke e o teatro aplicado. *In*: NOGUEIRA, Márcia Pompeo; VIDOR, Heloise Baurich; CABRAL, Bianca Scliar; DESGRANGES, Flávio; CONCILIO, Vicente. **Pedagogias do desterro** práticas de pesquisa em artes cênicas. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2020, p. 27-46.
- » RIBEIRO, Adriana Barbosa; ZANELLA, Andréa Vieira. O Laboratório Madalenas – Teatro das Oprimidas e as contribuições de Lev Vygotsky e Augusto Boal: entrelaçamento da arte com a vida. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 34, p. ed0220220061, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8675263>>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- » SANTOS, Bárbara. **Teatro do oprimido: raízes e asas – uma teoria da práxis**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.
- » WALGER, Eduardo Augusto Vieira. **Teatro do oprimido e participação democrática: vivências e referências práticas da curingagem**. 2018. Dissertação (Mestrado em Teatro). Programa de Pós-graduação em Teatro (PPGT), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000050/000050c9.pdf>>. Acesso em: 1 mar. 2024.
- » WALGER, Eduardo Augusto Vieira. **Por um teatro para esperar em tempos de pós-democracia: o diálogo entre práticas boaleanas e brechtianas**. 2024. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2024.



# **DAR-LHES A PALAVRA:** **performance de alunos- espectadores em processo de Mediação Teatral**

**OHANNA SIMIONI PICOLO PEREIRA**

Arte-educadora, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação do Professor Dr. Clóvis Dias Massa. Investigadora do Centro de Estudos de Teatro da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Portugal.

## RESUMO

Este artigo compartilha resultados preliminares de pesquisa acerca de experiências relacionadas à Mediação Teatral com alunos-espectadores, crianças e adolescentes, estudantes da Educação Básica. O estudo enfoca atividades desenvolvidas em 2023, no Teatro Luís de Camões (LU.CA), em Lisboa, Portugal, e posteriormente conduzidas para o território da Escola. As práticas de mediação aqui explicitadas concentram-se em evidenciar uma performance de recepção, junto a estudantes entre 12 e 16 anos, buscando condições para que a fruição de um espetáculo teatral seja prolongada (ou expandida) coletivamente, resgatando dimensões que integram o acontecimento teatral. Desdobramentos como partilha de sensações, afetos, contações de histórias, memórias revisitadas e novas poéticas autorais tomam o foco na análise que recorre aos aportes teóricos que mesclam os campos da experiência, da educação estética, da Mediação Teatral e do Teatro infantojuvenil.

## PALAVRAS-CHAVE:

Experiência estética. Educação estética. Teatro Infantojuvenil. Mediação Teatral.

## GIVE THEM THE FLOOR:

*performance by student spectators in the process of theatre mediation*

## ABSTRACT

*This article shares the preliminary results of research into experiences related to Theatre Mediation with students-spectators, children and adolescents, who are primary school students. The study focuses on activities developed in 2023, at the Luís de Camões Theatre (LU.CA) in Lisbon, Portugal, and later taken to the school's territory. The mediation practices explained here focus on highlighting a reception performance with students aged between 12 and 16, seeking conditions for the reception of a theatre show to be prolonged (or expanded) collectively, rescuing dimensions that are part of the theatrical event. Developments such as the sharing of sensations, affections, storytelling, revisited memories and new authorial poetics take centre stage in the analysis, which draws on theoretical contributions that blend the fields of experience, aesthetic education, theatre mediation and children's theatre.*

## KEYWORDS:

*Aesthetic experience. Aesthetic education. Children and Youth theatre.*



# INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta um relato crítico e analítico de uma prática investigativa em um campo que abrange o Teatro e a Educação. Após atuar como professora de Teatro em Escolas Públicas no Brasil e iniciar pesquisas com a Mediação Teatral nesses espaços, a investigação avançou para Lisboa, Portugal, onde foram desenvolvidas práticas de Mediação com alunos-espectadores, crianças e adolescentes, estudantes do que denominamos no Brasil como Educação Básica.

Esta investigação busca analisar a estrutura e a efetivação dos processos de Mediação no espaço físico do teatro e, posteriormente, na Escola, apontando o foco de análise para as experiências dos alunos-espectadores com o acontecimento teatral, evidenciando uma possível performance da recepção.

Lança-se a atenção ao potencial poético que floresce da atividade do espectador, que pode constituir um universo de significação na relação com a cena e com o outro. Assim, é relevante avaliar os aspectos das interações individuais e coletivas, e o plano subjetivo dos participantes.

## PEÇO A PALAVRA

A prática de Mediação aqui analisada iniciou-se em outubro de 2023, no Teatro Luís de Camões (LU.CA)<sup>1</sup>, um teatro municipal que dispõe de uma programação artística regular, exclusivamente dedicada a crianças e adolescentes.

Para a efetivação da pesquisa, acompanhamos a exibição do espetáculo *Peço a Palavra*<sup>2</sup>, de Teresa Coutinho, que explora uma interlocução da encenação com elementos das Tecnologias da Informação e da Comunicação, constituindo um espetáculo multimídia e interativo. O espetáculo é multimídia, pois utiliza-se de filmagens que acontecem como parte da proposta cênica e que são projetadas em telões ao longo da encenação. A interação se dá quando as personagens lançam questionamentos diretos ao público-alvo, composto por pessoas entre 12 e 16 anos.

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://lucateatroluisdecamoes.pt/>>. Acesso em: 12 jul. 24.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://lucateatroluisdecamoes.pt/event/peco-a-palavra/>>. Acesso em: 12 jul. 2024. Ficha Técnica: Criação e Texto: Teresa Coutinho. Interpretação: Alice Azevedo, Ana Valentim, Catarina Rôlo Salgueiro, Lúcia Pires, Mariana Guarda, Rafael Gomes e Roberto Terra. Câmara e realização de vídeo: Lúcia Pires e Mariana Guarda. Desenho de Luz: Pedro Nabais. Operação de Vídeo: Inês Paour. Sonoplastia Lúcia Pires. Figurinos: As Anónimas. Coreografia: Teresa Coutinho. Apoio ao movimento: David Marques. Produção Executiva e Direção Técnica: Mariana Guarda. Coordenação de Comunicação: Maria João Bilro. Administração: Janine Lages. Gestão Financeira: Vitor Alves Brotas. Produção: Agência 25. Coprodução: LU.CA – Teatro Luís de Camões.



Após ter estabelecido contato com a diretora artística do teatro e com a encenadora do espetáculo, foram apresentados de forma sucinta os interesses da pesquisa vinculados à Mediação Teatral com crianças e adolescentes. Em seguida, recebi o convite para assistir à estreia do espetáculo, quando estariam presentes grupos de jovens estudantes acompanhados de seus professores.

Antes da data de estreia, em diálogo com a diretora do teatro e do projeto para o público infantojuvenil, ela explicou-me que o LU.CA prevê acordos com os artistas que lá se apresentam, pautados em ações relacionadas à Mediação. A diretora explicou que, na perspectiva adotada pelo projeto que desenvolve, uma simples conversa realizada antes ou depois do espetáculo pode preparar crianças e adolescentes para assistir a algo que pode lhes parecer estranho, e confortá-los para que entrem mais disponíveis no espaço teatral. Portanto, essas ações podem criar condições para que acessem aquilo que será apresentado de uma forma “expandida”.

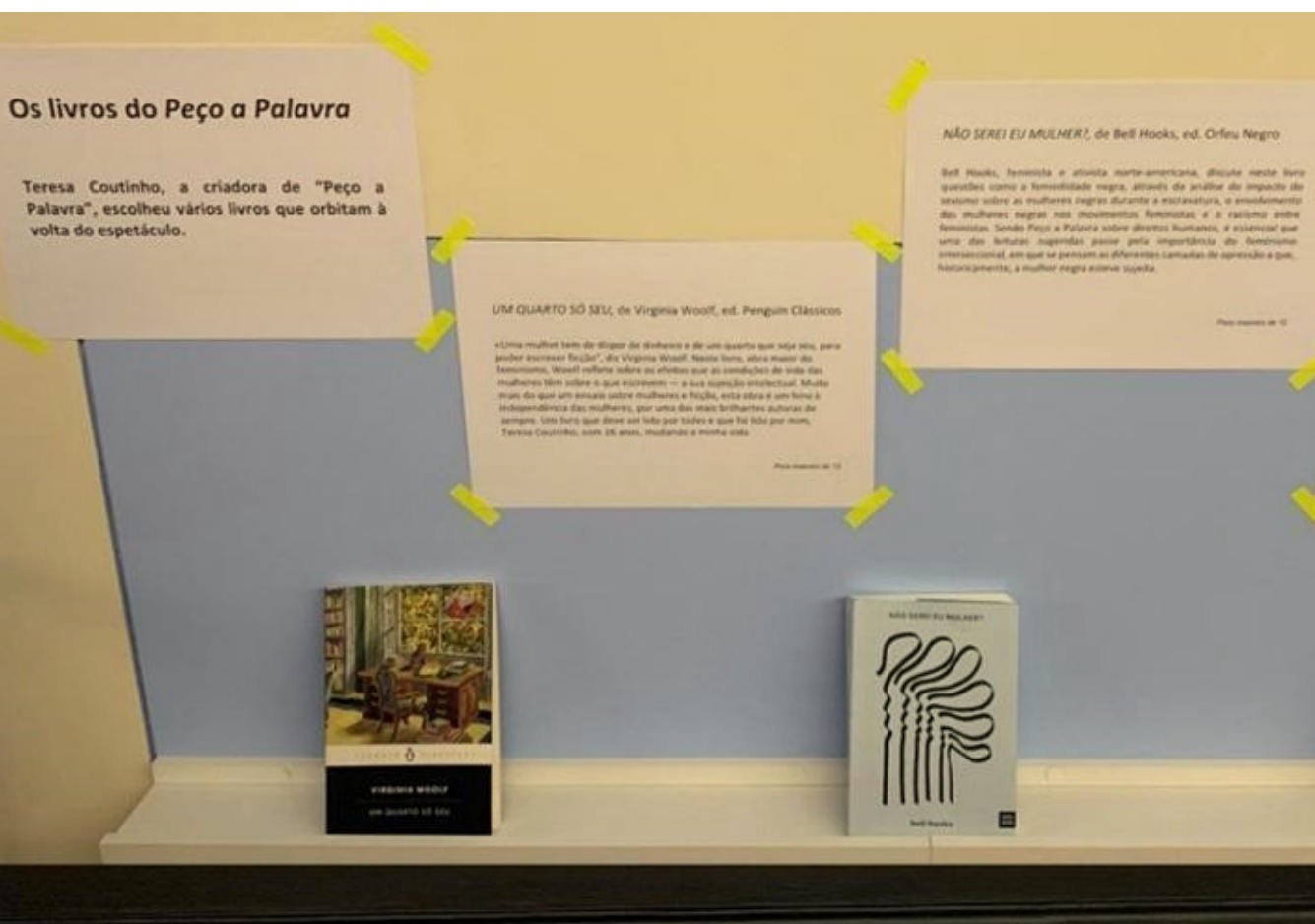
Dessa forma, *expansão* é uma noção central aqui, visto que o termo foi inúmeras vezes ressaltado pela diretora artística do LU.CA, e se relaciona diretamente com o entendimento que temos no Brasil de Mediação Teatral. Assim, neste sentido, o espaço da Mediação Teatral busca ser um espaço “expandido” da performance artística, e, dessa forma, estaremos juntos buscando dilatar as experiências vividas dentro daquela sala teatral e, posteriormente, estendendo ou expandindo a experiência ao ambiente escolar.

A noção de experiência que embasa o trabalho, toma as contribuições desenvolvidas por Jorge Larrosa (2002). O autor afirma a experiência como aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Assim, Larrosa caracteriza o sujeito da experiência como “alguém que se deixa tocar por aquilo que lhe chega, com uma disponibilidade fundamental, uma abertura essencial” (Larrosa, 2002, p.19).

Para que a proposta de “expandir” uma experiência se concretize, o LU.CA trabalha com algumas estratégias, dentre elas: **I.** Seleção de cinco livros feita pelos artistas, que orbitam a criação do espetáculo a ser assistido; **II.** Pontos de escuta (*tablets*), reproduzindo um material audiovisual em *loop* elaborado pelos artistas para os espectadores, que podem ser recados, ou entrevista sobre as motivações dos para a criação do espetáculo, sobre o processo de criação, e/ou as razões para realizar o espetáculo para crianças e/ou adolescentes, portanto, são informações sobre a vida do espetáculo que não constam em cena; **III.** Conversa com o público após o espetáculo.

Observa-se que os dois primeiros pontos destacados contêm estratégias que antecedem a experiência teatral, e a conversa é a ação que posterga o encontro com a obra cênica.

Diante das ações estratégicas acima descritas, observamos que o espaço teatral LU.CA molda seu ambiente para acolher o público infantojuvenil, levando em consideração as especificidades da Mediação Teatral para esta faixa etária (crianças até 12 anos e adolescentes entre 12 e 18 anos). O projeto desenvolvido por esse teatro demonstrou estar engajado em criar espaços *com* e *para* esse público, para que esses alunos-espectadores encontrem eco, espaço e vez, gerando identificação e identidade sociocultural.



#### IMAGEM 1

Livros selecionados pelos artistas e expostos ao público antes do espetáculo. Imagem da autora.



#### IMAGEM 2

Pontos de escuta expostos ao público antes do espetáculo. Imagem da autora.



O livro publicado pelo professor da área de sociologia da cultura, Ney Wendell (2013), apresenta o conceito de mediação cultural, abordando a importância desse campo para formação de novos públicos para as artes.

O autor afirma que a mediação articula o processo de comunicação humana entre público e obra, buscando uma integração social e cultural. Para tanto, o mediador deve buscar englobar nas ações ressonâncias que reverberam do processo subjetivo vivido pelo participante aluno-espectador a partir do encontro com o objeto artístico.

O espetáculo *Peço a Palavra* (direção de Teresa Coutinho, 2023) foi o escolhido para deflagrar a análise, aqui apresentada. Para isso, acompanhamos diferentes grupos de alunos-espectadores, entre 12 e 16 anos de idade, oriundos de diferentes escolas, durante os meses de outubro e novembro de 2023 no espaço LU.CA.

A trama desenvolvida pela obra teatral busca retratar uma Assembleia de Deputados que intenciona reformular um documento oficial relativo aos Direitos Humanos. As personagens, que representavam os deputados, fugiam do estereótipo de homens, brancos, ricos, engravatados, e eram representados enfatizando a diversidade, por meio da presença de uma deputada negra, um deputado gay e uma parlamentar trans. Ressalta-se que o ambiente da assembleia foi representado visualmente com muitas cores. Para além das personagens deputados/deputadas, havia a presença de duas personagens segurando câmeras que filmavam ao vivo os discursos dos parlamentares.

Apesar da diversidade expressa entre os deputados e da evidenciada representação das minorias, suas personalidades mudavam conforme a presença das câmeras. Com a câmera ligada, mostravam-se atenciosos e engajados, mas, desligada, revelavam-se mesquinhos e egoístas. Tal mudança evidenciava que usavam máscaras para agradar os eleitores.

Para além das características das personagens que desenvolvem o argumento da peça, observamos que os atores/personagens interagiam a todo tempo com a plateia fazendo perguntas, as quais necessariamente dependiam das respostas. Portanto, era necessário um diálogo ativo com o público para o desenvolvimento dramático do espetáculo. A composição da iluminação cênica acompanhava essa interação, refletores de luz iluminavam o público quando



este era questionado por algum dos personagens. Compreende-se que uma parte do espetáculo está aberta à improvisação, que se desenvolve a partir da interação direta entre atores/atrizes e espectadores.

Durante o espetáculo, existia um jogo de focalização, do qual o público também participava, visto que existiam somente duas câmeras para cinco personagens. Assim, o foco das câmeras ia mudando rapidamente à medida que as personagens iam falando, e, nessa troca rápida, havia momentos em que a câmera não conseguia acompanhar as falas das personagens, então a reação do público ajudava a direcionar para onde a câmara deveria apontar ou para onde as personagens deveriam olhar.

Nos atentamos ao aspecto da participação do público durante a execução da encenação, um artifício que está presente nos debates acerca das artes performativas há algum tempo, e que traz uma tendência que enfatiza a figura do espectador atuante, que, distante da passividade proposta por algumas poéticas e convenções, também é um agente que interfere na cena.

O modelo de participação proposto pelo espetáculo tem por objetivo provocar o espectador e solicitar a sua colaboração direta por meio de diversas estratégias, tornando o poder de decisão, na narrativa do espetáculo, um gesto coletivo e colaborativo.

Erika Fischer-Lichte (2004) nomeia de *espiral de reatralimentação autopoietica* os processos interativos que convocam os participantes a se engajarem ativamente na *performance*, dissolvendo o grau de dicotomia ator-espectador. A autora define o teatro como “uma atividade entre seres vivos em constante inter-relação em mecanismos de *reatralimentação*” (Fischer-Lichte, 2004, p. 53). É a *autopoiese* que possibilita a formação da comunidade teatral, evocando experiências sociais importantes, no que diz respeito à dinâmica de relação com o outro e com o mundo.

Durante o espetáculo, uma voz em *off* critica duramente os deputados, afirmando que suas ações e propostas não representavam os jovens, o futuro da nação, e que a nova geração não queria ser representada por personalidades mesquinhas e egoístas. Esse manifesto desencadeou *gatilhos* nas personagens-deputados, levando-os a, por meio de um *flashback* de suas infâncias, revelarem duras realidades de rejeição ou traumas, relacionados a questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade, além de problemas financeiros (classe social) ou familiares.

**IMAGEM 3**

Espectáculo *Peço a Palavra* (2023).  
Imagem da autora.

A cena contendo esse *flashback* impactou fortemente na plateia, especialmente os adolescentes de 14 e 15 anos, com alguns deles expressando emoção e identificação com as cenas; um momento marcante foi quando um menino, que, ao ouvir o choro de sua amiga, levantou-se para consolá-la, demonstrando empatia e solidariedade.

A atenção poderia ser direcionada para qualquer lugar. Não só o que ocorria no palco ganhava a atenção dos espectadores, muitas vezes eles se mostravam atentos à grandeza do ambiente (o Teatro Luís de Camões e seus elementos cenotécnicos), ou ao comportamento dos seus colegas, ou com o seu próprio sentimento de desconforto, face a uma experiência desconhecida.

Considera-se que a observação do comportamento dos estudantes na visita ao teatro é um ponto-chave para poder analisar, de forma mais ampla, os modos como se desenvolvem as faculdades críticas dos alunos-espectadores, particularmente na faixa etária delimitada pela



investigação. Portanto, trouxe nesse relato situações que traduzem os contornos sociais, afetivos e estéticos da relação cena/público como também público/público.

Logo após o encerramento do espetáculo, o público era convidado a participar de uma roda de conversa, em que atuei como mediadora. O espaço físico da conversa variava: ora acontecia no proscênio do palco, ora no mezanino do teatro LU.CA.

Falar sobre uma performance logo após o acontecimento pode ser tão impactante quanto assistir à obra cênica, pois muitos espectadores sentem a necessidade de compartilhar memórias e interpretações. No entanto, falar sobre uma apresentação após o evento pode ser frustrante para algumas pessoas, particularmente crianças e adolescentes. A própria linguagem verbal pode ser frustrante para alguns jovens espectadores, pois as coisas que sentem, que sabem ou que lembram não podem ser transmitidas, muitas vezes, através da fala. Com isso, afirmamos que a linguagem verbal (oral ou escrita) tem limites para a expressão da percepção de um espetáculo de teatro, que muitas vezes é também sensorial e acessa outras formas de cognição, que atravessam a noção corriqueira de racionalidade.

Assim, no início da conversa, houve um silêncio significativo, que expressava o impacto do espetáculo, ainda em processo de assimilação pelos jovens espectadores. Então, fiz o seguinte comentário: “Como é interessante quando a cena nos pega de surpresa, diante de uma situação da qual não era o que esperávamos. Por que alguns de vocês estão tocados nesse momento?”.

Na sequência um aluno respondeu: “Estamos tocados porque nos identificamos com o que vimos”. Uma das alunas completou: “Ver essa cena me fez lembrar algumas coisas”. Questionei: “Acho importante a identificação em um teatro?”. Um dos espectadores respondeu: “Sim, porque juntos somos mais fortes. Ver pessoas em posição de poder – referindo-se aos deputados – que passaram por situações semelhantes às quais eu passo ou já passei é motivador”. Uma colega completou: “Sim, esse espetáculo falou sobre representatividade”.

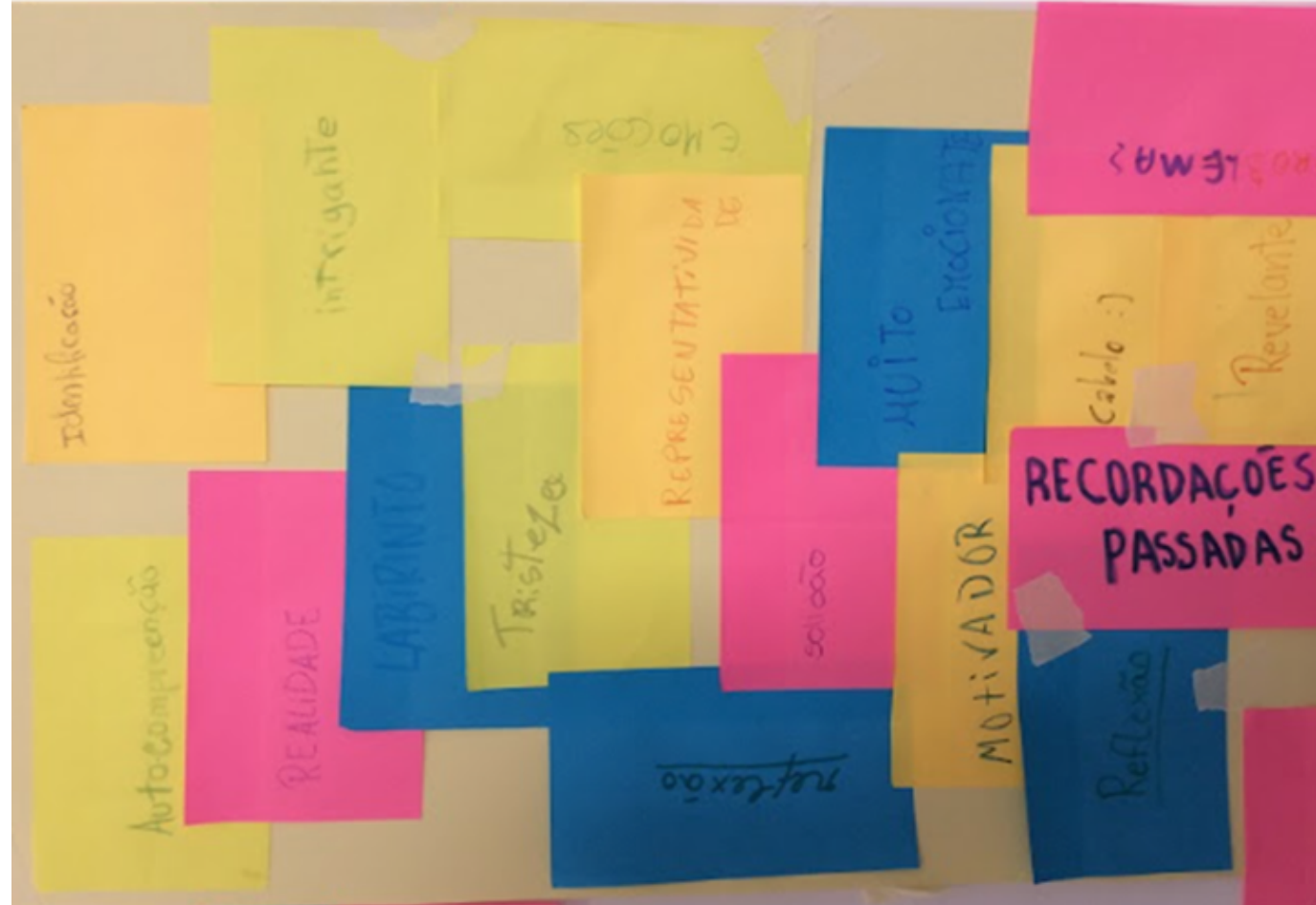
À medida que a conversa foi se desenrolando com o grupo de estudantes, fui percebendo que muitas pessoas tinham algo para falar, porém não sendo por meio da fala que isso seria dito. Alguns alunos espectadores no LU.CA não conseguiram falar sobre sua experiência no teatro, por talvez a sua experiência estética se manifestar justamente no silêncio.

Busquei outra abordagem para *dar a palavra* a esses alunos tomados por experiências indizíveis; então propus a seguinte dinâmica: “Resuma em uma única palavra o que você achou do espetáculo ou a forma como você foi tocado pelo espetáculo, e escreva neste papel”. O resultado foi este:

Das palavras escritas no exercício, destacaram-se sentidos que remetem à sua trajetória subjetiva em relação com a cena, compreendendo que os participantes se atentaram aos elementos da sua vivência com o espetáculo, os quais podem tê-los tirado da sua zona de conforto, ou mesmo ter provocado certo *estranhamento*.

Esse exercício nos mostrou que os espectadores tiveram uma atenção aguçada aos aspectos da dimensão afetiva que o espetáculo toca, ainda que a cena esteja repleta de linguagens tecnológicas, dentre outros discursos, que tornam a fruição complexa.

Enquanto a dinâmica da escrita no *post-it* acontecia e meu tempo de mediação no LU.CA estava prestes a acabar, busquei uma aproximação com os professores das turmas para dar sequência às ações de mediação no ambiente escolar<sup>3</sup> onde alguns dos estudantes espectadores estudavam, na semana seguinte da apresentação que foi assistida no espaço físico do teatro. Foram realizados dois encontros nas escolas – com cada turma, com o intervalo de uma semana entre cada encontro.



#### IMAGEM 4

Palavras dos espectadores.  
Imagem da autora.

<sup>3</sup> As escolas participantes foram Aprendizizes (particular). Disponível em: <<https://www.aprendizes.pt/pt/home/>>. E Almeida Garrett (pública). Disponível em: <[https://avagarrett.net/novo\\_site/escolas/](https://avagarrett.net/novo_site/escolas/)>.



# DAR-LHES A PALAVRA

Para a primeira visita nas escolas, foi preparado um guião de reencontro em que existia uma dinâmica mais de ouvi-los, mas, ao mesmo tempo, buscando estar preparada para suscitar questões que resgatassem as suas memórias sobre o espetáculo assistido. Foi interessante observar que, nessa etapa, os alunos tinham muito a falar e logo já apareceram os primeiros tópicos da conversa.

Enquanto relembramos as personagens e circunstâncias da peça, uma garota citou que havia uma presidenta em cena e imediatamente foi interrompida pelo seu colega: “Presidenta? Mas era homem!”, disse o rapaz, causando burburinho e risos entre o grupo. Até que outro estudante mencionou: “Presidenta sim, pois era uma mulher trans”. O grupo concordou com um coletivo “Sim! Verdade!”.

Outro aluno espectador lembrou que, além da mulher trans, chamaram a atenção outras personagens. Ele afirmou: “Havia mesmo um deputado gay e o outro deputado feminista, pois segurava uma caneca escrita “FEMINIST”. Uma menina complementou: “Eu achei *fixe*<sup>4</sup> ter personagens diversos como deputados, porque na realidade não se veem muitos deputados gays, feministas ou trans”. O grupo concordou e comentou sobre a diversidade que os chamou à atenção.

Ao recapitular mais personagens que compuseram o espetáculo interativo, um aluno lembrou: “Havia duas mulheres que estavam a filmar e a filmagem era refletida no telão”. Um outro colega complementou: “Estavam a filmar porque estávamos na assembleia de direitos humanos, e os espectadores representavam as nações”. Nota-se que esse estudante definiu uma função dramática para os espectadores, que de fato eram convocados à ação pela proposta da encenação.

Por outro lado, em relação ao aparato tecnológico, imediatamente um dos alunos espectadores indicou que as câmeras atrapalharam os artistas porque com frequência eles se confundiram para qual câmara deveriam olhar. Em seguida seu colega rebateu, esclarecendo aspectos da proposição dos realizadores: “Mas claro que isso era de propósito. As câmeras estavam ali porque os personagens de deputados mudaram de personalidades com a câmara ligada”, respondeu o aluno. Outro estudante também pontuou que a presença das câmeras e da projeção no telão os ajudou a ver melhor a expressão e as movimentações dos personagens.

---

<sup>4</sup> Expressão usada entre os jovens portugueses, que tem como sinónimos “legal” ou “interessante”.



Ao conversar com os alunos-espectadores sobre os tópicos do espetáculo, pude observar algumas diferenças acerca do que prende a atenção dos espectadores. De maneira geral, notei que os alunos das escolas particulares estavam mais atentos às questões do enredo do espetáculo, à personalidade das personagens e aos estímulos visuais e sonoros (iluminação, figurino e sonoplastia). Já os estudantes das escolas públicas se mostraram atentos aos temas suscitados pelo espetáculo, principalmente nas cenas dos *flashbacks*, que fizeram referência direta a temáticas importantes como gênero, gordofobia, *bullying* e racismo.

Essa observação de cada grupo, de modo geral, pode nos evidenciar que o contexto sociocultural pertencente a cada grupo de estudantes está diretamente ligado ao modo como experienciam o espetáculo teatral. O efeito estético de um espetáculo está vinculado à realidade do espectador. Assim, ainda que o fator etário entre os grupos das duas escolas seja o mesmo, os temas que prenderam a atenção dos participantes estão vinculados a questões emergentes do seu cotidiano.

O que também chamou à minha atenção nas escolas participantes deste experimento em Portugal, foi que apesar de pertencerem a contextos distintos, os estudantes tanto da escola particular, quanto da escola pública, de modo geral, tinham um forte sentimento de direito e propriedade diante da cultura teatral partilhada, possivelmente conquistada por meio de uma ação muito direta de herança familiar. Em contraste com os meus alunos do Brasil, cujo contato com o teatro, em sua maioria, se não fosse através da escola, se daria de forma muito mais tardia.

É perceptível que o contexto histórico e social influencia no rumo do efeito estético em cada indivíduo, mas que este não determina limitações na relação do indivíduo com o espetáculo assistido (ou mesmo com a fruição de obras artísticas em outras linguagens).

Constatou-se que, em ambas as escolas, os espectadores puderam internalizar competências, conhecimentos e perspectivas do teatro que lhes permitiram interrogar criticamente as suas próprias experiências culturais ou familiares. Acreditamos que esse modo se deu por razões de que os alunos-espectadores das escolas participantes dos experimentos demonstram ser pessoas já habituadas a frequentar teatro, independentemente da classe socioeconômica a que pertencem.

Com base em toda a conversa tida com os estudantes, propus a seguinte atividade: Contextualizei que toda nação é representada por uma bandeira, uma imagem que carrega histórias dos povos

que habitam e vivem na respectiva nação, provoquei os alunos a criarem uma bandeira que os representassem. Lancei as questões: “Como seria sua bandeira? Que formato ela teria? Que figuras? Que cores?”. A atividade na sequência foi a criação das suas bandeiras.

O exercício de criações das bandeiras, individual, seguiu com uma roda de contação de histórias<sup>5</sup> coletiva sobre suas criações. Iniciou-se a partilha das narrativas, que, em sua maioria, tinham caráter biográfico. Destaco abaixo uma das narrativas compartilhadas por um dos adolescentes, ao falar sobre sua bandeira:

Na minha bandeira, eu pintei grande parte com as cores vermelho e verde porque são minhas cores favoritas; no meio tem uma parte branca com um círculo vermelho, pois representa a bandeira do Japão e eu gosto muito de comida japonesa. No canto azul, as 50 estrelas representam a bandeira dos Estados Unidos, que é onde vive o meu irmão mais velho; ele vive nos Estados Unidos desde a pandemia. Ele foi trabalhar lá e não voltou mais. Faz tempo que não vejo ele. Eu sinto falta do meu irmão e o meu sonho é viajar para os Estados Unidos com o meu pai e com a minha mãe para visitar ele. No meio da minha bandeira, eu escrevi acabar com o *bullying* porque uma vez umas pessoas do colégio faziam *bullying* comigo porque eu não sabia jogar bola direito, então eu não desejo isso para ninguém e por isso no centro da minha bandeira está escrito acabar com o *bullying*. Na minha nação, o *bullying* é proibido e as pessoas que praticarem serão expulsas.



#### IMAGEM 5

Produção de bandeiras nas escolas.  
Imagem da autora.

<sup>5</sup> Contextualizei para os alunos que a contação de histórias sobre as bandeiras poderia compreender qualquer história (contos, fábulas, memórias de família, narrativas pessoais, histórias inventadas, filmes, jogos etc).



Diante do que foi trazido pelo aluno em roda, a respeito de sua bandeira e sua narrativa, destacamos alguns pontos-chave deste exercício de contação de história: o aluno situou as personagens da história, colocando a si mesmo como protagonista e trazendo os coadjuvantes como o irmão e os pais; compartilhou seu grande sonho e seus principais gostos (cores e comida favorita); indicou o local, a pessoa e o período em que ocorreu o fato conflituoso (EUA, mudança do seu irmão, desde a pandemia); o aluno assumiu o risco de partilhar na frente da audiência formada pelos seus colegas uma situação de *bullying* sofrida no passado; ofereceu um enquadramento de final feliz para a sua história, indicando que na sua nação o *bullying* seria banido.

Na narrativa autobiográfica trazida pelo aluno, percebe-se uma conexão profunda com sua vida, amigos e parentes, destacando seus gostos, sonhos e fragilidades, além de elementos reflexivos sobre relações afetivas e o episódio de *bullying*.

A proposta de olhar como os jovens criaram histórias e personagens, a partir da atividade, permitiu que memórias fossem lembradas, criadas, contadas e performatizadas, enriquecendo as suas contações de histórias e suscitando debates sobre temas relevantes ao ambiente dos participantes, possibilitando que os adolescentes traduzissem e recriassem o mundo a partir de suas perspectivas. O desenho das bandeiras ajudou-os a externalizar pensamentos e a representar ações, emoções e ideias, encorajando-os a valorizar suas próprias perspectivas, a refletir sobre suas experiências e a compartilhar acontecimentos de suas histórias pessoais.

Após a roda de contação de histórias das bandeiras, através da escuta, pude conhecer melhor os gostos e os contextos dos grupos para estruturar as proposições de atividades para os próximos encontros de mediação.

Conforme aponta a investigadora Constantina Xavier: “As crianças e jovens têm muito a dizer, para as escutar, é preciso propiciar espaços e condições” (Xavier, 2014, p. 16). Por isso, a importância de estabelecer uma aproximação gradativa com os alunos; o laço de confiança é fortalecido à medida que o mediador se entrega a propiciar tais espaços e condições de troca entre os participantes.

No segundo encontro na escola, a ideia foi colocar em prática as discussões levantadas nas rodas de conversa e sobre as histórias das bandeiras. Houve a divisão dos participantes em três



grupos para encenar uma Assembleia dos Direitos Humanos, contexto inspirado no espetáculo *Peço a Palavra* (direção de Teresa Coutinho), que havia sido apreciado coletivamente.

Os grupos se dividiram entre deputados, que discutiam e criavam propostas a serem apresentadas ao presidente da assembleia, e assessores, responsáveis pela imagem dos deputados e pela propaganda da chapa. O presidente da assembleia, um dos estudantes do grupo, ficou responsável por selecionar três propostas a serem incluídas no documento oficial dos Direitos Humanos, documento ficcional também inspirado pelo espetáculo.

Uma vez que estaríamos dispostos a criar a nossa própria Assembleia de Direitos Humanos na sala de aula, utilizei-me de metodologia, processo e procedimentos do Drama, com o qual tenho certa familiaridade, por ter trabalhado com essa perspectiva artístico-pedagógica em escolas no Brasil.

A metodologia do Drama, de origem inglesa, está relacionada ao ensino do teatro e envolve a construção coletiva de uma história pelos alunos, com o professor mediando e estimulando a criação, quando necessário. O professor deve intervir minimamente, focando nas potencialidades criativas dos alunos. O processo é dividido em episódios, estimulando percepções e o intelecto, e requer constante negociação entre os participantes, devido a sua natureza coletiva.

*O drama é um processo de investigação artística e pedagógica que possui o potencial de proporcionar apropriação da linguagem cênica e a exploração de questões e problemas acerca da vida social e das relações humanas, oferecendo ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa que se desenvolve em grupo e evoca uma atmosfera dramática que permite aos participantes vivenciarem uma experiência estética (Cabral; Vidor, 2013, p. 18).*

Os grupos dos personagens de deputados reformularam o documento acerca dos Direitos Humanos, focados em temas relevantes como a fome mundial e a situação das pessoas que vivem nas ruas. Enquanto os assessores traçaram um planejamento de divulgação da propaganda e midiatização destes discursos.



Como suporte deste exercício lúdico e coletivo, os alunos utilizam seus *smartphones* para filmar os discursos e poder rever o que precisava melhorar em cada apresentação. O papel dos assessores com a utilização dos *smartphones* foi uma inspiração das personagens que utilizavam câmeras no espetáculo *Peço a Palavra*, no qual tinham por objetivo capturar e ressaltar as expressões e os discursos de cada deputado. A ideia dos alunos foi a de que os *smartphones* auxiliassem nos ensaios dos discursos dos deputados e favorecessem a inclusão de efeitos visuais ou sonoros, a fim de complementar seus discursos.

O uso dos *smartphones* para colaborar com a criação das cenas ofereceu uma experiência com significação ao iniciar um percurso criativo – sem excluir um domínio que os alunos praticam todos os dias, tais como o uso das tecnologias na palma de suas mãos.

Após o tempo de ensaios, chegou o momento de realizar uma primeira apresentação na presença dos três grupos/chapas e do presidente. Cada grupo, através de seu representante deputado, colocou suas principais pautas e, ao final das apresentações, o presidente escolheu três propostas a serem incluídas no documento oficial dos Direitos Humanos. Foram elas: **I.** Acabar com a fome e a sede no mundo; **II.** Oferecer moradia a todas as pessoas; **III.** Acabar com as guerras.

Após a escolha das propostas, haveria uma nova conversa para um planejamento de como se colocariam em prática essas proposições feitas pelos deputados. Contudo, por razões de incompatibilidade com os calendários escolares, o experimento de mediação do espetáculo *Peço a Palavra* se encerrou nesse segundo encontro.

E, embora tenha sido uma curta proposta de Mediação Teatral, as práticas em sala de aula nos ajudaram a compreender sobre os modos como se efetivaram a experiência do aluno com a experiência teatral, cada um com a sua leitura pessoal e particular. Foi interessante observar que as ações estratégicas de prolongamento ou da experiência com o teatro puderam expandir a leitura dos alunos espectadores.



# CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência estética dos adolescentes participantes das atividades de Mediação Teatral transitou entre os momentos antes/durante/depois do encontro com a obra cênica; no caso o espetáculo *Peço a Palavra*, dirigido por Teresa Coutinho, que foi assistido no Teatro Luís de Camões, em Lisboa. As estratégias de mediação foram “expandidas” em dois encontros que foram realizados nas escolas. O objetivo dos encontros realizados no ambiente escolar era, além de realizar as atividades estratégicas previstas, proceder uma escuta sensível, de forma a coletar dados qualitativos para a investigação em curso.

O próprio espetáculo, por meio de seu projeto dramatúrgico e visual de interatividade, já estabelecia um diálogo com o grupo de espectadores adolescentes. A visualidade do espetáculo – com a quebra da quarta parede feita por meio da iluminação, que ampliava o espaço de encenação, e as projeções de imagens capturadas ao vivo – era um elemento gerador de empatia na relação entre personagem-ator-espectador. Ademais, as estratégias de mediação expandiram este diálogo em direção à Escola, espaço que congrega os alunos-espectadores (entre 12 e 16) participantes da investigação.

O estudante-espectador neste experimento mostrou resgatar suas bagagens vivenciais, recriadas em sala de aula, e prospectar um futuro melhor, por meio dos exercícios de mediação, inclusive sob provocação da temática explicitada pela produção artística que abordava diversidade, exercício político e Direitos Humanos.

No livro *Vida Sensível*, o filósofo italiano Emanuele Coccia, elabora a sua ideia do que chama de *estrutura sensível* e descreve a nossa relação com o mundo como uma produção ininterrupta de realidades sensíveis feita de sensações, odores e imagens. Ele afirma que “entre nós e os objetos há sempre um lugar intermediário” (Coccia, 2016, p. 14). É nesse lugar que as coisas são sentidas. O autor completa que só nos tornamos perceptíveis para nós próprios num espaço exterior a nós. Existe um deslocar, ver-se de fora, e tal deslocamento é capaz de gerar imagens, muitas vezes imagens de que precisamos para viver no mundo.



Estar fora de si como processo de desenvolvimento de um Eu é um jogo que a arte nos possibilita, uma qualidade que pode nos arremessar a reformular-nos, uma experiência de relação que abarca também a possibilidade de recordarmos de um momento que se silenciou, ou um acontecimento que desviou a nossa atenção.

Ao propor os experimentos de prolongamento levados até as escolas, nos interessamos em aprofundar no que há de possibilidades da performance após seu encerramento. O que fica na memória dos jovens espectadores é como estes lidam com suas experiências após o evento.

Nossas ações destinaram-se a captar as percepções do público não somente quando estão sentados diante da obra espetacular, mas também quando envolve a responsabilidade de contextualizar, dar continuidade às discussões sobre a natureza do envolvimento artístico e dotar o público de competências de *espectatorialidade*.

A prática analisada, processada em cada etapa, mostrou-se capaz de permitir que os sujeitos (adolescentes, estudantes de escolas da cidade de Lisboa) manifestassem um conjunto de vivências passadas e interesses futuros, ultrapassando a própria condição colocada no espetáculo, ou seja, o exercício de poder pensar e sentir os fenômenos que integram a nossa vida em sociedade para além do que o espetáculo nos solicitou.

---

## REFERÊNCIAS

---

- » CABRAL, Beatriz; VIDOR, Heloise Baurich. MACBETH EM DRAMA: entre a performance e a representação. *In*: SILVEIRA, Fabiane Tejada da; FERREIRA, Taís; LEITE, Vanessa Caldeira (orgs.). **Conversações sobre Teatro e Educação**. Porto Alegre: Observatório Gráfico, 2013. Disponível em: <<https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/6928>>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- » COCCIA, Emanuele. **Sensible life**: A micro-ontology of the image. Fordham Univ Press, 2016.
- » FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética do performativo**. Tradução de Manuela Gomes. Lisboa, Orfeu Negro, 2004.



- » LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, 2002.
- » WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural**: para a formação do público. Bahia, Fundação, 2013.
- » XAVIER FILHA, Constantina. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, n. spe-1, p. 153-169, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.36546>>. Acesso em: 17 mar. 2024.



Cad. Gipe-Cit, Salvador, BA, Brasil.

ISSN eletrônico: 2675-1917

ISSN impresso: 1516-0173

Este periódico está  
licenciado com  
Creative Commons –  
Atribuição-Não Comercial  
4.0 Internacional.