

**AS HISTÓRIAS DE VIDA COMO PERCURSO FORMATIVO PARA ATUAÇÃO DE
DOCENTES DE TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LIFE STORIES AS A FORMATIVE PATH FOR THE PERFORMANCE OF THEATER
TEACHERS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

Adriana Moreira Silva

adriana.silva@unifap.br

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Daniela da Silva Aires

rosaclaricedaniela@gmail.com

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

Resumo:

Esta escrita narra o percurso de uma iniciação científica (PIBIC/ CNPQ) vinculada ao curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Com uma perspectiva (auto)biográfica (Coutinho, 2003, 2013, Ostetto, 2018), as pesquisadoras apresentam as possibilidades de repensar o ensino do Teatro na Educação Infantil a partir de uma revisita às histórias de vida que vinculam-se ao brincar (Antônio, Tavares, 2013) à relação com os adultos (Machado, 2010, 2023) e às especificidades de uma infância ribeirinha (Andrade, 2019, 2021).

Palavras-chave: (Auto)biográfica; Ensino; Teatro; Histórias de vida.

Abstract:

This article is based on the development of a graduation research (PIBIC/ CNPQ) linked to the Theater course at the Federal University of Amapá. With an (auto)biographical perspective (Coutinho, 2003, 2013, Ostetto, 2018), the researchers present the possibilities of rethinking the teaching of Theater in Early Childhood Education from a revisit to children life stories that are linked to playing (Antônio, Tavares, 2013), to the relationship with adults (Machado, 2010, 2023) and to the specificities riverside childhood (Andrade, 2019, 2021).

Keywords: (Auto)biographical; Teaching; theatre; Life stories.

Caminhos, percursos e itinerários formativos

Esta escrita está organizada em três tópicos: o primeiro (**Caminhos, percursos e itinerários formativos**) traz a contextualização teórico-metodológica da pesquisa de iniciação científica elaborada pela orientadora e professora Adriana Moreira; o segundo (**O encontro entre as histórias de vida e a formação do docente de Teatro**) conduzido pelas reflexões da discente e pesquisadora de iniciação científica Daniela Aires, que narra seu percurso com a pesquisa (auto)biográfica por meio da elaboração de um “Diário de Histórias e Memórias”. E,

por fim, no último tópico (**As possibilidades para o ensino do Teatro na Educação Infantil a partir de uma perspectiva autobiográfica**) são apresentadas pela pesquisadora as considerações finais acerca dos caminhos encontrados a partir desta pesquisa e suas contribuições para uma formação mais sensível de docentes de teatro no campo da Educação Infantil.

É possível repensar o próprio percurso formativo como docente a partir de nossas histórias de vida? A função docente na Educação Infantil não se restringe apenas a dar aula, compreendida, na maioria das vezes, como a realização de sequências didáticas a serem oferecidas às crianças. Quando se trata, então, do docente em teatro que atua ou atuará na Educação Infantil na função de professor (a) de Artes, há que se considerar também como as propostas pedagógicas e artísticas que acontecem na aula alavanquem aprendizados não apenas cognitivos, mas sensoriais, sensíveis, estéticos e sinestésicos.

Para tal, é preciso oportunizar às crianças vivenciarem encontros diários com o olhar do outro; estabelecerem uma relação de segurança e afeto com os adultos; como docentes não perder de vista que as crianças são as protagonistas de suas vivências e dos mundos que constroem para si. Logo, é preciso buscar intervenções artístico-pedagógicas que sejam moventes, brincantes, plásticas, híbridas e dialógicas com as especificidades das diferentes infâncias que encontramos dentro dos contextos escolares.

Professoras e artistas, como Rejane Coutinho (2003, 2013) e Luciana Ostetto (2018), têm reforçado em suas práticas e pesquisas que retomar e acessar suas próprias histórias de vida a partir de um percurso (auto)biográfico tem contribuído para que docentes e discentes em formação acessem e localizem em suas vivências os lugares de encontro com a arte. Traçando, assim, uma espécie de “itinerário formativo” conseguem, gradativamente, identificar as lacunas, as reverberações e as possibilidades para (re)compor o seu papel na Educação Infantil: “[...] É o deslocamento para espaços de cultura e arte que permitem às professoras (re)aprenderem a olhar e a escutar atentamente as crianças – aquelas que habitam suas histórias e aquelas com quem trabalham” (Ostetto, Silva, 2018, p. 200). O retomar das histórias vividas, portanto, se apresentam como um meio de pensar sobre si e o outro na medida em que podem expressar as relações com a arte, com as infâncias e com os âmbitos escolares.

A partir das considerações destas artistas-professoras, compreendeu-se que seria possível repensar a formação de discentes de Teatro que poderão atuar na Educação Infantil¹ a partir de um percurso que se constrói enquanto um “caminho para si” (Coutinho, 2013), no qual buscou-se perceber o quanto as histórias de vida podem estar integradas aos modos de ver e viver hoje processos de formação. Para reforçar tal perspectiva buscamos integrar alguns trechos retirados do “Diário de histórias e memórias” ao corpo do texto, destacando-os na cor verde e com outra fonte enquanto uma opção estética dialógica com o material produzido durante a pesquisa.

O encontro entre as histórias de vida e a formação do docente de Teatro

Iniciei a pesquisa de iniciação científica na busca por ampliar as minhas próprias referências sobre as noções de crianças e infâncias. A partir das leituras de diversos artigos da revista “Educação, cultura e sociologia da infância” (2013) foi possível conhecer uma perspectiva de infâncias a partir da Sociologia da Infância. A revista traz vários textos que apresentam contribuições dos diversos estudiosos da área, dentre eles, Manuel Sarmiento, que apresentado pelas ideias das professoras Ana Delgado e Fernanda Muller, discute sobre a necessidade de se escutar e se observar as crianças, pois somente assim, seria possível entender a criança enquanto um ser com autonomia, político e que contribui com suas pequenas ações na sociedade pertencente.

Olhar para as crianças como seres que socializam e interagem no mundo, me fez perceber que minhas próprias histórias de vida poderiam estar repletas de conhecimento, de fazeres e pensares que apontariam caminhos possíveis para uma docência mais dialógica com esta criança que me foi apresentada por Manuel Sarmiento². Início, então, a elaboração de um “Diário de histórias e memórias” a fim de buscar histórias pessoais que permitissem meu reencontro com a minha própria infância. O diário foi elaborado buscando rememorar histórias

¹ Sabe-se que pela Lei 9394/96 o ensino de Artes apesar de obrigatório é atribuído aos docentes cuja formação é em Pedagogia.

² Professor do Departamento de Ciências Sociais da Educação, do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Áreas de investigação mais recentes: infância e políticas públicas; a criança na cidade; culturas infantis e interculturalidade; trabalho infantil; educação e estatuto social do aluno.

a partir de conversas com familiares, fotografias e objetos guardados. Deste modo, o diário se estruturou levando em consideração os seguintes eixos: brincadeiras; relações com os adultos; lugares de memórias; infância na escola, contato com a arte e infância ribeirinha.

No entanto, apresento nesta escrita algumas considerações a partir de três rotas: a primeira que parte da **brincadeira**, no qual foi possível perceber que as abordagens metodológicas de ensino de teatro na Educação Infantil dialogam diretamente com o brincar e o faz de conta da criança; a segunda que é traçada a partir do que denominamos de **lugares de memória**, enfatizando a relação com os adultos e com o espaço e a terceira que refere-se as especificidades de uma **infância ribeirinha**.

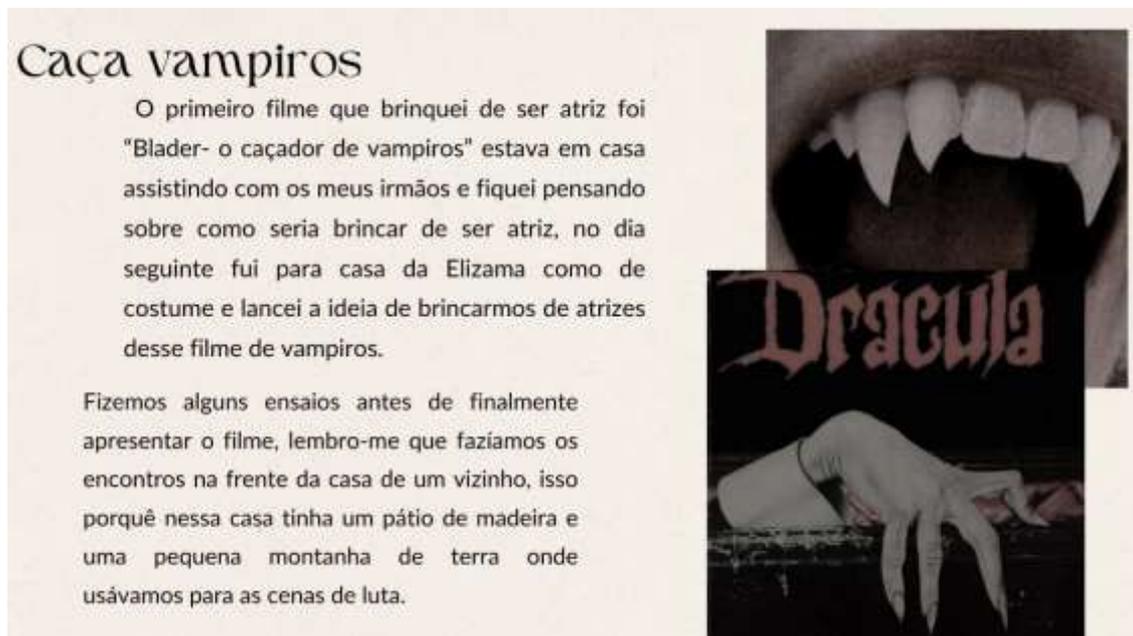
Ao debruçar-me sobre minhas histórias de vida, busquei responder os seguintes questionamentos: “O que cada história de vida me ensinou, trouxe de conhecimento e reflexão sobre ser professora de teatro na Educação Infantil”? Quais aprendizados sobre crianças, infâncias, teatro e a docência, minha própria história foi capaz de suscitar? Parto destas perguntas como um modo de organizar minhas reflexões, minha escrita, meu próprio olhar sobre mim mesma e sobre o percurso que tenho feito na minha formação.

Esta escrita, portanto, tem o ímpeto de ser compreendida enquanto um mapa que esquadrinha rotas, enquanto um dispositivo de diálogo com outros relatos ou ainda como um possível território para as navegações cotidianas de futuros docentes de teatro. (Márquez, 2014). Mescla-se, portanto, aqui os lugares vividos e as possíveis compreensões que nos ancoram em uma terra, não tão firme, como o é o lugar da docência na Educação Infantil.

1ª Rota: Brincadeiras

História de vida: *Caça Vampiros*

Imagem 01: Brincadeira *Caça Vampiros*



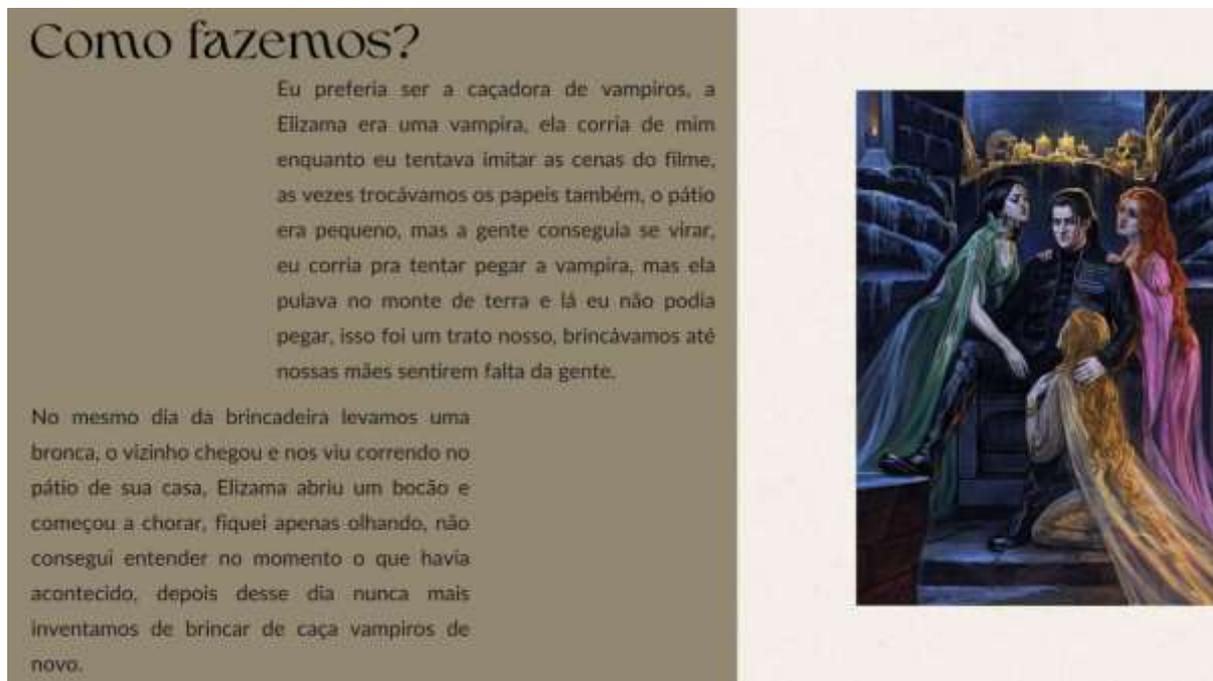
Fonte: Trecho retirado do “Diário de Histórias e memórias”. Elaborado pela autora (2024).

As minhas histórias e experiências vividas na infância me fizeram pensar sobre a importância do brincar na vida de uma criança e como a criança se coloca nas relações consigo, com o outro e com o mundo nestes momentos. Pode-se ver no faz de conta uma capacidade intrínseca da criança de simbolizar e representar o mundo. Quando olho para minhas brincadeiras na infância, como a que se refere a esta reflexão, a *Caça vampiros*, lembro-me da sensação feliz que sentia, da liberdade de imaginar, sentir.

A partir desta história mencionada reflito sobre minhas práticas cênicas e pedagógicas na Educação Infantil. No meu entendimento enquanto docente colaboramos com as crianças na medida em que criamos oportunidades e as deixamos livres para expressarem seus modos de ser e estar no mundo. “A criança já é, ela não vai ser, ela tem experiências, sentimentos, desejos, vontades e interesses adquiridos a partir das suas especificidades e das diversidades de seus contextos” (Silva, 2022, p.35). Ao ler as discussões sobre a Fenomenologia a partir das ideias de Machado (2010) pude conhecer os três modos de ser e estar da criança: a maneira não

representacional da criança viver o mundo, seu modo onírico de ver o mundo e seu pensamento polimorfo³.

Imagem 02: Brincadeira Caça Vampiros



Fonte: Trecho retirado do “Diário de Histórias e memórias”. Produzido pela autora. 2024

No trecho acima vejo a maneira não representacional explícita nos modos como eu e minha amiga Elizama - crianças da situação acima- absorvem suas referências sobre o mundo e as levam para seu brincar. As crianças não estão apenas imitando o que vêem (o filme sobre vampiros), o brincar se torna parte do mundo onde estão inseridas. A criança transita entre a realidade e imaginação(onírico) expresso nos objetos usados como as dentaduras, no faz de conta instalado com a imagem dos vampiros. No entanto, ainda assim, é possível observar que as crianças organizam suas brincadeiras e estabelecem acordos, tais como, “você corre até aquele monte de terra e lá não posso pegar mais você” que viabilizam a brincadeira acontecer.

³ “O polimorfismo reforça a capacidade de “aderências às situações” (MACHADO, 2010b, p. 59) que faz com que a criança imprima uma multiplicidade em seus dizeres diante de suas noções espaço-temporais. Não haverá apenas um único modo de a criança se colocar, elas veem o mundo com margens fluidas, transitam sem linearidade cronológica, inventam palavras e constroem, simultaneamente, de modo concreto e sensível, o seu brincar” (Silva, 2022, p. 43).

Não estão “presas” a uma imaginação que as distanciam da realidade, ao contrário, transitam entre o mundo dos sonhos e o mundo real.

Percebo que as brincadeiras, muitas vezes, são vistas pelos adultos como falta de atenção ou um exagero da parte das crianças. Retomar minhas histórias de vida fizeram-me lembrar que na minha infância muitas vezes tive que deixar de brincar porque os adultos achavam que era desnecessário ou que “viver no mundo da imaginação” poderia ser prejudicial ao meu desenvolvimento. No entanto, o que esta pesquisa me levou a compreender é que a brincadeira faz parte da vida da criança e que é uma das linguagens na qual elas conseguem se expressar e se sentirem parte do mundo. Logo, o brincar não é um desperdício de tempo, como eu ouvia quando criança. Entendo que o brincar, a oralidade, as gestualidades e as relações que as crianças estabelecem com seus pares e com os adultos são parte dos modos de ser e estar da criança no mundo. As crianças não fazem só imitar o que vivenciam no seu dia a dia, elas têm a capacidade de construir, imaginar e vivenciar suas próprias experiências.

Os pedagogos Severino Antônio e Kátia Tavares no livro “Uma pedagogia poética para crianças” (2013) nos convida a olhar para o brincar a partir de dois modos universais: o fazer de novo e o fazer de conta. Esse fazer de novo proporciona as crianças, não somente vivenciarem as mesmas experiências de brincadeiras e histórias, mas faz com que a repetição as ajude a criar segurança, ritmo, desenvolver a autonomia e confiança, porque ela já sabe como vai acontecer. Já o fazer de conta, relacionado com aquele estado onírico, trazido por Machado (2010) nos fala da capacidade das crianças de aprenderem por imitação delas mesmas e dos adultos. Na história de vida mencionada anteriormente a partir da brincadeira *Caça vampiros*, podemos observar a presença do fazer de conta, por exemplo, na ocupação de papéis distintos, por isso, pode ser compreendida como uma “atividade criadora” (Antônio, Tavares, 2013) que permite a invenção de situações, de gestualidades, de histórias.

Fui percebendo que o fazer de novo e o fazer de conta podem ser parte das práticas e metodologias do teatro na Educação Infantil. Ao considerá-las como premissas básicas deste processo, consigo enxergar a necessidade de que enquanto docente é preciso proporcionar práticas teatrais que considerem o modo de ser e estar das crianças, que desconstruam a urgência de se produzir e que valorizem os ciclos do aprendizado processual como parte das aulas de teatro. Assim, sendo, as propostas com crianças pequenas devem centrar-se no lúdico, no simbólico, em criar espaços para que materiais se transformem em inumeráveis coisas, em permitir que as imitações livres ganhem vazão sobre os corpos e que o sentir e o imaginar

abram novas dimensões na percepção do mundo e das possibilidades de criar com a arte (Antônio, Tavares, 2013).

Por meio deste brincar há deslocamento de signos e, como a própria linguagem teatral, haverá produção de sentidos e significados diversos (Altemar, 2016). No entanto, é preciso observar que a criança ao brincar não o faz para atender a demanda externa ou com preocupação com técnicas específicas. Há, no entanto, uma relação e manipulação realizada pelas crianças dos próprios elementos do teatro: o corpo, uma oralidade, o estabelecimento de relações, as modificações no uso do espaço e de materiais, que podem auxiliar na possibilidade de se experimentar, por exemplo, a teatralidade⁴.

Na minha história *Caça vampiros*, que menciono acima, percebo essa relação com os elementos do teatro: os momentos oníricos ou de fazer de conta insinuam uma relação com o agir “como se”, segundo Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2004), um princípio da ideia de representação: “*A Elizama era uma vampira, ela corria de mim enquanto eu tentava imitar as cenas do filme, as vezes trocávamos os papéis também, o pátio era pequeno*”. As crianças a partir dos 2 anos estariam desenvolvendo a sua capacidade de representação simbólica, visto que começam a evocar e representar um objeto ausente, ou seja, por meio da ficção do faz de conta há a assunção de papéis que liga-se a uma imaginação dramática, o que indicaria a presença da estrutura representativa.

Ao longo da minha trajetória como artista e docente em formação fui construindo meu olhar sobre as infâncias a partir das minhas experiências pessoais e profissionais, porém foi importante lembrar esta história de vida, pois, *Caça Vampiros* me levou a compreender o papel da brincadeira, a relevância do faz de conta e do brincar como modos de constituir os modos de ser e estar das crianças. Consigo compreender e vislumbrar melhor as abordagens metodológicas do ensino do Teatro no contexto da Educação Infantil que levem em consideração o fazer de conta e fazer de novo.

O fato de as crianças se expressarem de modo onírico, polimorfo e não representacional e em diálogo com o *fazer de conta* e o *fazer de novo* levam os adultos a não compreenderem suas visões do e sobre o mundo, logo, observar se torna um verbo de ação. A observação, torna-se

⁴ A professora Marina Marcondes propõe a construção de um vocabulário para se pensar no currículo em Artes. Assim, propõe quatro eixos ou âmbitos “onde no qual moram as artes” (Machado, 2023, p.47) e, portanto, são lugares a serem explorados: teatralidades; corporalidades; espacialidades e musicalidades.

uma “ferramenta importante para que os adultos possam colocar-se no lugar das crianças e compreender melhor seus pontos de vista” (Delgado, Muller, 2013, p.20). Deste modo, a presença da linguagem teatral na Educação Infantil também pode ser estruturada a partir da observação das crianças: quais histórias narram? Por quanto tempo brincam? Quais relações estabelecem entre si? Como agem e interagem com o espaço? Entendi que o teatro enquanto uma experiência estética, portanto, requerer tempo: tempo para sentir, tempo para respirar, tempo para entender, tempo para se relacionar, tempo para fruir.

2ª rota: Lugar de memória

Esta rota está organizada em três tópicos: a primeira (*Casa de vó*) traz a discussão sobre a construção da noção de infância em nossa sociedade a partir das relações criadas com a casa da minha avó enquanto um lugar de memória e segundo (*Apanhei da vovó*) trazendo em foco o olhar do adulto para as situações vividas pela criança e como meu olhar.

“Lugares de memória” é um conceito que surge em meados do século XX com o historiador francês Pierre Nora e podemos compreendê-lo a partir de três características que o constituem: o lugar de memória é **material**, físico, como museus, arquivos, cemitérios, coleções, comemorações, tratados, monumentos, santuários, associações, jornais, etc.; é **funcional**, pois garante, ao menos por hipótese, a cristalização da lembrança e, conseqüentemente, sua transmissão; e é **simbólica**, já que remete a um acontecimento vivido por um grupo minoritário de pessoas, que muitas vezes já nem estão vivas, e, ainda assim, traz uma representação para uma maioria que não participou do acontecimento⁵.

A casa da minha avó assume, especialmente, duas destas dimensões: material já que é um espaço físico delimitado no qual podemos encontrar objetos, móveis, documentos e simbólica, visto que suscita as memórias já vividas não só por mim, mas pela família como um todo. Foi um lugar de encontro e de experiências que permeiam o imaginário coletivo das pessoas que por ali passaram.

Percebo que ao estar em contato com a casa da minha avó, os costumes dela, tomar cafezinho quente cedo pela manhã e depois ajudar nas tarefas de casa, era algo genuíno e

⁵ Para maiores informações: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2019/05/27/memoria-individual-e-coletiva/>.

proporcionado por este espaço. Ecléa Bosi ressalta a relação passado-presente: “A memória é como uma colcha de retalhos, fragmentada e combinada através da consciência individual, mas que quando analisada como um todo, ganha um significado coletivo, mantendo vivo um fragmento cultural e histórico, preservado na memória do indivíduo.” (Bosi, 2003, p.53). Dessa maneira, compreendo que é um lugar onde ancora-se a efetivação da construção de memórias e histórias. A casa da minha avó é um repositório de informações, de sentimentos, de experiências que fundamentaram quem sou. Olhar pra esta casa hoje é garantir sua permanência e sua existência em mim e na minha avó.

História de vida: *Casa de vó*

Imagem 03: Vovó Joaquina



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Estar na casa da minha avó sempre foi um dos melhores momentos para mim, amava o cheiro das plantas, a terra, o canteiro de cebolinhas, imaginava que morava na floresta cheia de animais e muitas plantas. Na casa da vovó não tinha muitas regras, mas não podia bagunçar nas plantas dela, isso de maneira alguma. Lembro-me que a vovó sempre me chamava para molhar as plantas e quando podia eu amassava uma folhinha de arruda, uma planta verdinha com um cheirinho muito bom. Consigo me lembrar até hoje dessa sensação de estar na casa dela!

A casa da minha avó era tão cheirosa, cheia de plantas, hortaliças e terra, amava ir lá só para ficar ajudando a vovó a molhar as plantas ou plantar as novas sementes. Vovó não cozinhava tão bem igual todas as avós fazem geralmente, mesmo assim gostava de estar na casinha dela.

Minha relação com a minha avó era próxima, mas lembro-me o quanto era difícil ser entendida pelos adultos. Ser criança era uma tarefa fácil quando não tinha nenhum adulto por perto, porque, apesar de ser divertido estar na casa da minha avó, os momentos de brincadeiras quase sempre eram repreendidos por um adulto. Até mesmo quando tentava ajudar nas tarefas cotidianas, havia sempre muitos “nãos”: não pode deixar água cair, não pode fazer bolinho na terra, não pode desperdiçar o tempo.

A artista e professora Brenda Freire em sua dissertação “Teatro para as infâncias: Uma concepção plural e contemporânea” (2020) contextualiza sobre a construção da noção de infância ao longo da história da sociedade. Reforça ainda que a infância é uma construção social que foi se modificando pelas diferentes culturas e épocas e, consecutivamente, as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos também. Por muito tempo, especialmente, na Idade Média, a família cumpria uma função de assegurar a transmissão da vida, dos bens e dos nomes. Não havia um olhar cuidadoso para quem eram as crianças e para aquilo que elas desejavam. E na minha família não era diferente.

Recordo-me que quando um novo irmão nascia, por mais que ainda tivesse uma idade entre 6 ou 7 anos, os meus pais nos colocavam nesse papel de “crescidinho” e que, por isso, poderíamos assumir a função de cuidar das crianças mais novas: “A infância era vista apenas como um período de transição para a vida adulta” (Freire,2020, p.18). Considero, no entanto, que esta afirmação precisa ser compreendida mediante as circunstâncias em que as famílias vivem, onde moram, a desigualdade social, as questões raciais/ gênero e quem são os adultos responsáveis pelas crianças, principalmente, porque historicamente estamos falando de uma sociedade em que as mulheres são e estão constantemente sobrecarregadas com as tarefas maternas e com as atividades domésticas e, não há como negar os impactos dessa situação na criação e no cuidado das crianças.

Quando repenso em situações assim, entendo que no meu ambiente familiar acontecia essa ruptura da infância para o amadurecimento repentino. E compreendo hoje que não significava que meus pais ou minha avó não se importassem com meu bem estar, mas para eles, o papel que lhes cabia era o de me ensinar a “sobreviver no mundo”. Um pensamento que

reforça as ideias advindas do período da Idade Média e que para mudá-las requer escuta, percepção das especificidades da criança e um olhar de valoração para as infâncias em seus diversos contextos.

A partir desse “lugar da memória” pude compreender quais caminhos posso percorrer como professora de teatro, pois ao estar com as crianças, especialmente, no âmbito da escola, é preciso manter este olhar atencioso, lúdico, imagético para seus modos de ser e estar no mundo. Como enxergo, por exemplo, teatralidade nas brincadeiras e nos momentos que experiencio o teatro junto às crianças? Consigo acolher o que elas trazem ou estou sempre propondo e fazendo as escolhas daquela aula a partir de minhas próprias referências? É um olhar que venho exercitando a cada encontro com as crianças que o teatro me proporciona, mas também quando rememoro minha própria história de vida.

Acredito que na minha relação com a minha avó e com sua casa, o tempo do cotidiano atravessava e interrompia o tempo do faz de conta. Era nítido que para ela as crianças não precisavam aprender por meio das mesmas experiências que os adultos, a escola era quem deveria cumprir este papel – visão difundida nos séculos XVIII e XIX a partir do surgimento da escola e de uma concepção de família onde pais passam a ser vistos como guardiães espirituais (Freire, 2020)-. No entanto, o que para minha avó era apenas mais uma árdua tarefa doméstica, eu via como espaço do brincar. As plantas, seus movimentos cuidando da terra, os cheiros deste lugar fizeram permancer em mim o desejo por estar perto da natureza e por conhecer mais da ciência das ervas medicinais. A casa da vó gerou em mim um sentimento de identidade, continuidade e pertencimento, sem impedir a possibilidade do questionamento. Mas também me incita a projetar outras perspectivas e sentidos para as infâncias e para as relações que almejo construir com as crianças enquanto professora.

História de vida: *Apanhei da vovó*

No trecho abaixo vemos a criança que genuinamente brinca a partir do seu cotidiano, visto que esses elementos, planta, terra, estavam sempre presentes naquele contexto. Em meio a atividades que na maior parte era designada para os adultos, eu me via interessada por também realizá-las. Estava brincando, mas, ao mesmo tempo (plantar, cuidar da terra, molhar as plantas) imitava e me relacionava com o ambiente do qual eu queria me sentir parte.

Ana Cristina Coll Delgado (2013), à luz das considerações do professor Sarmiento, reflete sobre o papel do adulto na vida das crianças e da presença das crianças neste mundo considerado “apenas dos adultos”. As interações entre as crianças, crianças e adultos ou criança e o espaço são produções específicas da primeira infância e que ocorrem a partir das brincadeiras, do faz de conta, da oralidade, dos desenhos e gestualidades e são denominadas de cultura das infâncias, portanto ocorrem sempre na relação e nas interações. O que parece exigir esta separação é a necessidade adultos desejarem compreender as crianças por uma lógica adultocêntrica, ou seja, a partir de si mesmo, dos seus interesses, crenças e expectativas.

Imagem 04: Apanhei da vovó



Fonte: Trecho retirado do “Diário de Histórias e memórias”. Produzido pela autora. 2024.

A lógica do adulto em colocar sua forma de ver o mundo acima das especificidades das crianças resulta no tipo de situação acima. O contexto familiar e a sociedade em geral normalizaram muito tempo um tipo de linguagem agressiva, o famoso “só um tapinha não dói” ou “apanhei e estou vivo”, construiu um pensamento na sociedade de que as crianças precisam ser controladas, seja pela escola, pela família ou pela religião. Então, atitudes como as da minha avó aconteciam – e ainda acontecem- sem questionamentos. É preciso rever constantemente, portanto, nossos modos de nos relacionarmos com as crianças, assegurando-lhes a proteção da

integridade física e psicológica, conforme está previsto, por exemplo, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A partir da minha experiência quando apanhei de minha avó, hoje como futura professora de teatro, me questiono sobre como minhas aulas de teatro para crianças pequenas, podem acessar práticas que sejam mais dialógicas com os desejos das crianças. E me vêm a mente a resposta: É preciso de adultos mais brincantes. Muitos docentes buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar e, assim, reforçam a dicotomia. No entanto, o brincar é uma atividade criadora onde o sujeito que brinca se apropria do mundo de forma ativa e direta, mas também através da representação, ou seja, da fantasia e da linguagem.

Ainda sobre essa relação de adulto e criança, segundo Sarmento, mencionado por Delgado (2013) “O brincar não é exclusivo das crianças, sendo também próprio de homens e mulheres” (Delgado, 2013, p.23). Logo, o que acontece com o brincar quando nos tornamos adultos? Como professora em formação, retomar esta história me ajuda a pensar nas relações que quero construir com as crianças dentro do espaço escolar e a repensar o espaço que o brincar tem hoje na minha vida.

Minhas histórias de vida têm me levado a refletir constantemente sobre o meu papel enquanto adulto dentro do espaço escolar. Agora sou capaz de perceber que o lugar de encontro entre a criança e a linguagem teatral deve ser de modo brincante, lúdico, atento, observador e sensível. Vejo que é um exercício constante se desprender do olhar de adulto que já sabe tudo, para o adulto que brinca, que se coloca “em jogo” com as crianças, ou seja, que imagina, cria, compõem, questiona, se afasta e se aproxima.

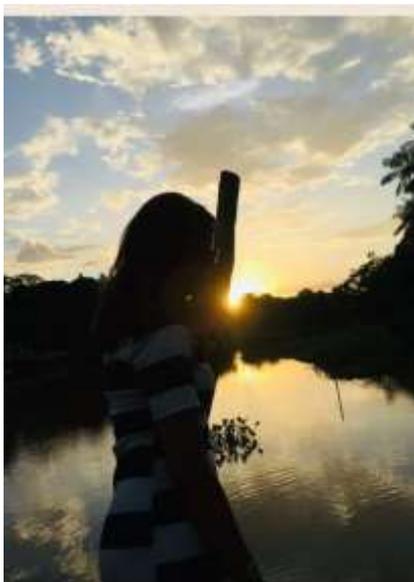
3ª rota: Infância Ribeirinha

E, por fim, neste último tópico apresento minha relação com a natureza, com seus saberes e demais especificidades de uma infância ribeirinha. Faço, então, minhas considerações sobre como minha percepção sobre as infâncias e ensino do teatro vêm se alterando a partir do reconhecimento de uma infância que acontece na Amazônia e, conseqüentemente, me faz perceber que olhar para minhas próprias histórias de vida requer um encontro com as culturas singulares dos povos amazônidas e que são refeitas diariamente pelas crianças em um contexto que reside um meio social carregado de significações, ideologias, histórias, crenças e saberes.

História de vida: *Andirobas*

Sempre tive uma ligação muito forte com a natureza. Minha família inteira veio do interior do Pará (uma cidade chamada Portel) e ainda hoje alguns familiares permanecem morando nessa região. Busco sempre valorizar o lugar de onde eu vim, mesmo que por algum momento da minha vida eu tenha me distanciado das raízes de uma infância ribeirinha. A professora Simei Andrade traz no texto “O lugar social da criança ribeirinha” (2019) uma perspectiva sobre as infâncias e as culturas infantis produzidas pelas crianças que vivem neste contexto de proximidade com o rio, com a terra e com a mata. “A forma de vida das crianças ribeirinhas da Amazônia está espelhada principalmente na sua cultura” (Andrade, 2019, p.60) ou seja, o brincar da criança ribeirinha, por exemplo, vai se diferenciar das crianças da cidade. Tal percepção se tornou mais evidente ao retormar minhas histórias de vida e resgatar as seensações e experiências que se modificaram quando me mudei para a cidade de Macapá/AP, capital do estado.

Imagem 05: O rio



Fonte: Arquivo pessoal da autora. 2020.

No interior costumávamos usar os galhos de árvores que caíam pelo chão, as folhas de açazeiros para enfeitar nossos brinquedos, pés descalços no quintal, entre muitas brincadeiras que sempre estavam ligadas a natureza. A cultura da criança ribeirinha, portanto, está ligada ao seu modo de viver no interior, nas brincadeiras construídas com outras crianças, e as particularidades das suas vivências às margens dos rios: “A transmissão de cultura se

realiza não apenas pela forma como elas aprendem, mas também pela maneira como elas partilham o conhecimento" (Andrade, 2019, p.61). Logo, o brincar e a apreensão de conhecimento se tornam uma única experiência. As crianças passam o dia na beira ou dentro dos rios, criando histórias e brincadeiras. Criam intimidade com as águas seja tomando banho, pescando ou se habituando às constantes travessias de barco.

A relação entre as crianças ribeirinhas e os adultos também têm seus aspectos específicos. As crianças tem um contato muito próximo com as atividades realizadas pelos adultos, pois, muitas vezes, a fonte de renda desta população advém de atividades realizadas e geridas pela própria comunidade por meio da agricultura, do artesanato, dentre outras atividades. A criança ribeirinha da Amazônia, portanto, participa e estabelece relações sociais incorporando a cultura do seu meio a partir da cotidianidade (Andrade, 2019).

Uma das lembranças mais bonitas que guardo são as viagens de Macapá-*Ap* para *Portel-PA*, a vovó sempre escolhia um neto para viajar com ela, confesso que nas primeiras viagens sentia bastante enjoo, o balanço das águas me deixava desorientada, mas isso nunca foi motivo para não acompanhar a vovó.

É preciso ressaltar, no entanto, que apesar de suas experiências de vidas imersas no e com o rio e com a comunidade, a realidade desta infância também é marcada por muitas dificuldades, pois como afirma Andrade (2019) a realidade vivida pelas crianças ribeirinhas na Amazônia é permeada pela negligência política, por uma precariedade social e econômica, reflexo do processo histórico de dominação e exploração destas regiões:

As crianças ribeirinhas têm sido marcadas pela quase inexistência de políticas públicas comprometidas com o seu desenvolvimento e bem-estar, que se reflete, principalmente, na exploração sexual, na mortalidade infantil, trabalho forçado/escravo, analfabetismo e muitos outros problemas sociais a que estão submetidas (Andrade, 2019, p.63) .

Logo, enquanto professora de teatro, quero compartilhar com as crianças os encantamentos das histórias dos nossos rios e de nossas matas, almejo reforçar as possibilidades estéticas advindas da Amazônia e fortalecer a identidade ribeirinha – que se constitui pela interligação de diferentes povos, como, o negro, o branco, o indígena e os caboclos amazônicos- e os conhecimentos deste povo. Assim, vejo que posso colaborar na formação estética artística das crianças pequenas, apresentando-lhes as histórias e os saberes que, por vezes, ficam invisibilizados.

Nesse contexto, as crianças se destacam pela capacidade de se movimentarem e interagirem no seu *lócus* com seus pares, possuem uma linguagem própria, utilizando o corpo para falar por gestos e olhares, seus sentidos como instrumentos de absorção do cheiro e do sabor que dão sentido à vida, fazendo delas estranhas no seu próprio ninho. Os colonizadores nunca compreenderam sua natureza, considerando-as quase sempre invisíveis. (Andrade, 2021, p.23).

Saberes estes que vão se tornando habituais para uma criança ribeirinha. As andirobas, por exemplo, são umas sementes marrons que minha avó trazia do interior, usávamos para extrair o óleo que serviria para curar algum machucado. Por outro lado, eu via as sementeas como várias possibilidades no momento de brincar: as colocava na bacia grande da vovó com bastante água e gostava de imaginar que eram meus brinquedos.

Imagem 06: Andirobas



Fonte: Trecho retirado do "Diário de Histórias e memórias". Produzido pela autora. 2024.

Vovó era quem me falava das muitas formas de se utilizar as andirobas. Andrade (2019) afirma que a oralidade é predominante na vida das crianças ribeirinhas, histórias sobre seu dia a dia, histórias imaginárias ou reais. Lembro-me ainda da minha avó contando sobre as histórias da mata, da sabedoria das plantas e da importância de saber respeitar cada ser vivo. Estas e outras histórias fazem parte da minha vida, as histórias fazem parte da nossa história local e retratam nossa vida, nossa fé, nossos medos. A oralidade sempre esteve presente na história da humanidade, e por meio delas que nossas histórias vão resistindo ao longo dos

tempos, “Nas manifestações tradicionais das culturas de matriz africana esta transmissão de saberes se dá majoritariamente, por meio de tradição oral” (Silva, 2017, p.27). Entender que essa oralidade faz parte da nossa história é acessar e valorizar, portanto, também nossa ancestralidade. Quando minha avó contava as histórias que ela também ouvia enquanto criança para mim, reforçava os saberes, as vivências e as memórias daqueles que vieram antes.

A oralidade e o ato de narrar também é parte do fazer teatral. Através da contação de histórias em interação com os elementos do teatro (figurinos, criação de personagens, iluminação, re-significação do espaço e de objetos) proporcionar momentos lúdicos, sensíveis e de valorização da nossa linguagem. Além disso, cabe ressaltar a importância de considerar as crianças também como contadoras de histórias e, assim, lhes proporcionar momentos de escuta e de experimentação dessas histórias. Vivências como a que foi relatada acima me fizeram compreender e olhar com atenção para nossa própria cultura e os modos deste povo amazônica e me fizeram ver a possibilidade de tomar nossa história como ponto de partida para as aulas de teatro.

As possibilidades para o ensino do Teatro na Educação Infantil a partir de uma perspectiva autobiográfica

A pesquisa (auto)biográfica permite que as histórias de vida de professores (as) de Teatro sejam vistas como um acervo pessoal de valores, concepções e sentimentos, reflexões e repertórios que, de certa forma, podem orientar e atribuir significados e sentidos ao percurso formativo vivido no hoje dentro da academia.

A pesquisa tem se desdobrado para além de um mapeamento das histórias já vividas. Percebe-se que na medida em que narro minhas histórias oralmente ou grafadas no “Diário de histórias e memórias” foi possível atribuir sentido ao que foi vivido e ao que faz parte de mim. E, assim, compreendo que esta formação como docente de teatro iniciou-se muito antes das discussões teóricas acadêmicas, ao contrário, está enraizada nas experiências do brincar, nas relações com os adultos que convivi e com os lugares que perpasssei. Como nos alerta as autoras Luciana Ostetto e Rosvita Kolb Bernardes (2019): compreender a relação entre nossas histórias de vida e os percursos formativos com a Arte fertiliza a reflexão de discentes e docentes acerca de seus próprios saberes. É um modo, dizem as autoras, que decorrem de um processo de

(auto)formação porque implica em olhar para si e perceber as aprendizagens implícitas nas experiências já vividas.

Repensar o meu papel enquanto adulto diante do exercício de experienciar a linguagem teatral com as crianças era um dos desejos desta pesquisa e o caminho (auto)biográfico tem me feito um convite para mergulhar em mim mesmos, não, como uma introspecção irrefletida, mas como um deslocamento para espaços-tempos outros que me provocam, instigam e questionam. E, deste modo, tenho me permitido a (re)aprender a olhar e a escutar atentamente as crianças – aquelas que habitam nossas próprias histórias e aquelas com quem encontramos no percurso de formação como docente.

As histórias aqui relatadas expressam e reverberam na professora e artista que estou me tornando. São traçadas como um itinerário em um mapa que entre espaços, memórias, sentimentos e conceitos teóricos permitem relatar a subjetividade das histórias, porém, inventariando as possibilidades de transformação e de outros movimentos mais brincantes no exercício da docência em Teatro com crianças. Sigo navegando, a meu modo, com minha bússola: as minhas histórias de vida. E cada vez que faço e refaço estes caminhos, atravesso tantas outras mais questões: minha própria identidade, as histórias de muitas outras crianças que irei encontrar nessa trajetória e as incertezas das rotas que serão construídas ao longo da docência. Hoje, como adulta, sei que minhas histórias permanecem comigo e (re)visitá-las no passado, me lança e me projeta em um futuro como professora de Teatro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTEMAR, Larissa Maria Santos. A linguagem teatral e a cultura da infância. **Teatro: criação e construção de conhecimento**, v.4, n.5, Palmas/TO, jan/jun. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/view/2376>. Acesso em: 28.out.2023.

ANDRADE, Simei Santos, REIS, Magali dos, ALVES, Laura Maria Silva. O lugar social da criança ribeirinha da Amazônia Marajoara. In: MACHADO, Maria Izabel (org.). **A Sociologia e as questões interpostas ao desenvolvimento humano 2**. Ponta Grossa: Atena Editora.

ANDRADE, Simei Santos. A infância na Amazônia brasileira: história e resistência de crianças, do brasil colônia à contemporaneidade. In: IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DAS SOCIEDADES IBERO- AMERICANAS, 2021, evento online. **Anais do evento**. Criciúma, Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2021, p. 20-32.

BARBOSA, Severino Antônio, SILVA, Katia Tavares. **Uma pedagogia poética para crianças**. São Paulo: Editora Adonis, 2013.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo, Ateliê Editorial, 2003.

COUTINHO, Rejane Galvão. Vivências e experiências a partir do contato com a arte. **Programa Cultura é Currículo**. 2003. Disponível em: <https://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/documentos.aspx?menu=2&projeto=2>.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Construindo uma metodologia de formação para arte-educadores**. Anais do Encontro Nacional ANPAP – Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas-, Pará, 2013.

DELGADO, Ana Cristina Coll. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. Uma infância melhor. In: Cultura e Sociologia da Infância: A criança em foco. **Revista Educação**, 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/03/25/olhares-sobre-ainfancia/>. Acesso em fev.2023.

FREIRE, Brenda Campos de Oliveira. **Teatro para as infâncias**: uma concepção plural e contemporânea. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. 2020.

MARQUEZ, Renata Moreira. O mapa como relato. **RAEGA - O Espaço Geográfico em Análise**, v. 30, p. 41-64, abr. 2014. ISSN 2177-2738. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/36082>. Acesso em: 03 ago. 2024. MACHADO, Marina Marcondes. **Para as crianças de agora**: uma perspectiva artístico-existencial. São Paulo: Perspectiva, 2023.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MIRANDA, Lucas Mascarenhas de. Memória individual e coletiva. **Jornal da Unicamp**. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2019/05/27/memoria-individual-e-coletiva/>. Acesso em: 25.mai. 2024.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.15, n.41, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/244>. Acesso em: 15.set.2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda, BERNARDES, Rosvita. Kolb. Infâncias em diários de formação estética: narrativas de estudantes de pedagogia e de arte. *Revista @mbienteeducacao*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 164–180, 2019. DOI: 10.26843/v12.n2.2019.710.p164-180. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/710>. Acesso em: 05 fev. 2024

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento:** do faz de conta à representação teatral. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

SILVA, Adriana Moreira. **Práticas Cênicas na Educação Infantil:** materialidades, teatralidades e teorias do caos. (Tese). Programa de Pós- Graduação em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, 2022.

SILVA, Daniela Barros Pontes e. **Educação, Resistências e Tradição Oral:** a transmissão de saberes pela oralidade de matriz africana nas culturas populares, povos e comunidades tradicionais. Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2017.

Artigo submetido em 27/08/2024, e aceito em 28/10/2024.