TEORIA DO CAOS: Um olhar decolonizador sobre as perspectivas de criação na infância

CHAOS THEORY: *A decolonizing look at perspectives in childhood creativity*

Adriana Moreira Silva

drika_talentos@hotmail.com

UNIFAP

Resumo:

A prática denominada de *Experimentação de Texturas* é o ponto de partida para a investigação dos processos artísticos em Teatro com crianças pequenas - entre 2 e 5 anos. Essa prática é analisada a partir dos estudos propostos pela Teoria do Caos acerca dos sistemas dinâmicos não-lineares. Ao lançar mão da Teoria do Caos como fonte de análise dessa prática, a proposta redireciona os olhares dos adultos sobre as perspectivas teatrais na infância. O modo do adulto dialogar com a criança pressupõe a desconstrução de um pensamento colonizado acerca da atuação do/da professor (a) de Teatro nas experiências artísticas e pedagógicas, por isso, o conceito de decolonialidade de Walter D Mignolo (2017) é usado para elucidar a necessidade de dispersão do pensamento epistêmico colonizador nas experiências em Teatro realizadas dentro das escolas.

Palavras-chaves: Caos, Criança, Experiências Artísticas, Escola, Decolonialidade.

Abstract:

The practice called Texture Experimentation is the starting point for the investigations of artistic processes in theater with young children between 2 and 5 years old. This practice is researched from the studies proposed by Chaos Theory about nonlinear dynamic systems. Using the Chaos Theory as a source of analysis of this practice, the proposal redirects adults' perspectives on theatrical perspectives in childhood. The adult way of communicating with the children presupposes the deconstruction of a colonized thinking about the performance of the theater teacher in the artistic and pedagogical experiences, therefore, the concept of decoloniality proposed by Walter D Mignolo (2017) is used to clarify the need for dispersion of colonizing epistemic thinking in theater experiments conducted within schools.

Keywords: Chaos, Child, Artistic Experiences, School, Decoloniality.

Este trabalho consiste em uma reflexão originada na pesquisa de Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC). A proposta da pesquisa é construir novas experiências artísticas com crianças pequenas a partir do diálogo entre o Teatro e a Ciência, articulando, especificamente, os conceitos que perpassam a Teoria do Caos. Nesse relato, apresento uma análise da prática denominada *Experimentação de Texturas*, que se situa como ponto de partida para discutir o modo colonizador

presente nas formas de elaboração das experiências artísticas com crianças pequenas e a urgente necessidade de se pensar em práticas que tragam imbuídos os conceitos de *decolonialidade* e *pensamento fronteiro* apresentados por Walter Dignolo (2017). A prática aqui relatada foi realizada entre os anos de 2014 e 2015 durante as aulas de Teatro que aconteciam com crianças de 2 a 5 anos de idade em uma escola da rede particular na cidade Uberlândia/MG.

Atuar nesse campo sempre me desestabilizou, encheu-me de muitas dúvidas e incertezas sobre o que seria esse processo de ensino e aprendizagem em teatro com crianças pequenas. Fui, primeiramente, experimentando metodologias e práticas fundamentais nos estudos e em pesquisas significativas no campo acadêmico acerca da arte/educação. Os jogos dramáticos em suas variadas perspectiva – Peter Slade (1987) ou Jean Pierre Ryngaert (1977/1985) -; os jogos teatrais de Viola Spolin (2012) e o Drama trazido para o Brasil por Beatriz Ângela Cabral (2006) constituíam naquele momento base para as experiências teatrais nas escolas e, conseqüentemente, contribuíram para que em um segundo momento eu construísse a minha própria visão e perspectivas sobre fazer e pensar a Arte dentro do contexto escolar e para/com a primeira infância.

E, foi em meio a muitos questionamentos e atravessada por essas metodologias e proposições acerca do fazer teatral com crianças que eu, ainda sem muitas respostas, fui construindo meu próprio arsenal de propostas diversas, como, contações de histórias; dramatizações; consciência corporal e por fim a prática *Experimentação de Texturas*. Lentamente, comecei a perceber as crianças com mais sutileza e atentei-me a seus modos de se relacionar, de pensar, de interagir e de construir experiências artísticas. Entendi que havia muitas potencialidades artísticas nas experimentações das crianças e, por isso, eu poderia encontrar uma outra forma de estimulá-las e de incentivá-las a tornarem-se cada vez mais propositivas diante do seu entorno: o espaço; os materiais; as sensações, seus corpos; suas histórias e tudo que lhes impulsionasse. Para tal, era preciso (des)construir velhas formas e encontrar outras diversas que me permitissem refazer e repensar o Teatro com as crianças.

Foi, então, que conheci o trabalho da artista visual dinamarquesa Anna Marie Holm. A partir de suas experiências em ateliês e escolas, ela propõe a exploração de materiais diversos, que as crianças podem investigar, manipular, e com os quais podem criar e reconstruir instalações, histórias, relações e possibilidades estéticas. O caminho apontado por Holm (2005) pareceu-me

ser uma possibilidade diferente de tudo que eu vinha desenvolvendo em minha prática pedagógica e artística com as crianças. O trabalho de Holm me impulsionou a iniciar uma prática que eu denominei de *Experimentação de texturas*. Tal prática permitiu-me explorar as relações que a criança cria consigo, com os materiais, com o outro e com o espaço. O pressuposto inicial era de que a criança agiria sobre os materiais e os mesmos afetariam suas relações estéticas, sensoriais, artísticas e lúdicas de um modo em que o brincar perpassasse todo o processo de experimentação. A característica principal do brincar é o fato de ser “[...] uma atividade desinteressada, com finalidade intrínseca, em busca de uma experiência estética; o brincar pelo prazer de brincar, como experiência de existência de si e do outro, da corporeidade, da sensualidade, do contato - consigo e o mundo - (Machado, 2004, p.30).

E esse forma de brincar, fazia muito sentido também no trabalho da artista dinamarquesa, pois ela deixa claro em seus escritos que é no brincar que a criança instiga sua curiosidade por meio de uma “energia natural criativa” (Holm, 2005, p. 87). Já está na criança essa prontidão e esse desejo latente por investigar as experiências de modo sensorial e sensível, sem ter que necessariamente gerar uma dependência do adulto para desenvolvê-las. Essa prática então, foi se concretizando... iríamos brincar, me interessava o prazer, a emoção e a descoberta pelo/no brincar.

No entanto, a prática teria uma forte dependência dos materiais disponíveis na escola, por isso, antes de iniciá-la fui verificar no almoxarifado o que e como seria possível utilizar os materiais existentes no espaço escolar. Havia uma infinidade de tipos de papéis, de algodão, caixas de papelão, tintas, retalhos de tecidos antigos, pedras etc., que me pareceram apresentar uma vasta possibilidade de experimentação devido a suas formas, cores, tamanhos e texturas. Logo, a prática iniciou-se pela experimentação do papel kraft. Poucas orientações, a ideia inicial que me perpassava era deixar as crianças se apropriarem do material no espaço e no tempo específico que tínhamos – 50 minutos – apenas utilizando sua lógica imaginativa e criativa.

As crianças, acostumadas com os “podes e não podes”, levam um tempo para se entregarem à atividade. Aquilo lhes parecia libertador demais. Eu seguia com minhas perguntas, não saberia dizer se de fato havia algum limite. Mas eu sentia que era um rico caminho para construir novas experiências e relações com a Arte de forma processual, sem pretensões ou ânsias por resultados. Eu precisava descobrir como apresentar as materialidades que seriam parte das

nossas experimentações. Você não diz simplesmente “Aqui está o papel!”. Era preciso repensar todo o contexto: encontrar perguntas, questionamentos, pontos de partida que mobilizassem as ações das crianças. Como motivar as crianças sem indicar caminhos muito específicos?

Iniciei apontando as características do papel Kraft e o modo como cotidianamente ele é usado nas padarias em forma de saquinho para colocar pães. As crianças iniciaram timidamente a experimentação, mas não demorou para começarem a se embrulhar, a se esconder e a compartilhar o mesmo papel. E o papel? Ah! Esse se modificou: ao fim da aula estava amassado, rasgado, sujo, espalhado pelo espaço e transformado pelos corpos e ações das crianças. Na aula seguinte, achei pertinente continuar a experimentação do papel Kraft, visto que, naquele momento, ele já possuía outras formas e novas texturas que permitiriam, conseqüentemente, novas ações e relações.

O papel Kraft, agora com uma nova aparência e outras características, obrigava-nos a iniciar uma (des)construção mais ativa do que é certo/ errado, bom/ ruim ou do que é mais ou menos adequado para os processos artísticos. Era importante reafirmar que a experiência com aquele material, com suas novas características, não invalidava as descobertas, ao contrário, as impulsionavam e nos colocava – eu e as crianças – na busca por uma intensa investigação das possibilidades de ação, interação e relação artística com o material. A própria forma como o papel agora se apresentava impactava as crianças: de papeis grandes, experimentados quase individualmente, agora tínhamos papezinhos picados, espalhados por todos os cantos da sala, o que tornava quase impossível não experienciar conjuntamente o papel.

Era nítido que o papel Kraft resignificou o espaço. Somos, adultos e crianças, acostumados com a o espaço arrumado e organizado demais. Espaços assim, diz Holm (2005), não contam histórias, não estimulam a ação, não são ricos de oportunidades, por isso, era preciso continuar repensando e (des)construindo a prática a partir também de novos critérios sobre o que é e como se dá a organização e a relação com a espacialidade. Logo, ter milhares de papeis picados e espalhados parecia-me ser uma ótima oportunidade de perceber de maneira mais enfática como as crianças iam construindo se colocando com e no espaço.

As crianças, diz a pesquisadora Marina Marcondes Machado, têm uma *disposição lúdica* diante do belo, pois atingem um estado de liberdade que as impulsiona a “[...] compreender tudo com mais facilidade, porque para elas tudo é naturalmente uma novidade[...]

p.50). Os papéis espalhados, de fato, parecia-lhes uma grande novidade e conferiu-lhes uma liberdade intensa ao se movimentarem. Aquela textura leve do papel, que se esvoaçava com o vento que ora entrava pela janela ora era trazido pelos ventiladores, moveu as crianças: elas correram em meio aos papéis; juntaram partes menores e maiores; patinaram com seus pés apoiados nos pedaços escorregadios; jogaram para cima os papéis e descobriram formas inúmeras de segurá-los. Estavam dispostas e imersas pelo o que emergia de suas próprias ações.

As crianças estavam muito focadas em viver suas próprias experiências e relações (espaço-material-criança) e eu tive q revisitar e (des)construir o meu modo de olhar para cada um desses elementos que compunham nosso fazer artístico. Tive que me abrir para o espaço, pois era necessário que eu também me sentisse à vontade dentro daquele lugar. Holm (2014) chama de *espaços sensuais* essa outra forma de se colocar e se relacionar com o espaço, ou seja, trata-se de repensá-los de modo que sejam estimulantes e encorajantes para que a criança possa inventar de forma imprevisível, sem certezas, sem crenças...apenas convivendo com seus próprios modos de ser e estar no mundo.

No entanto, tornar o ambiente escolar *sensual* não é algo tão simples. As aulas aconteciam em um espaço pequeno, mas sem carteiras, o que já facilitava a mobilidade das crianças, não era muito ventilado e o sol, dependendo do horário, adentrava a janela e esquentava de forma insuportável, não tinha cortinas para amenizar, apenas um ventilador. Busquei, na medida do possível, deixar mais *sensual* a forma de apresentar os materiais e ver como isso poderia modificar o entorno espacial. Experimentei deixar os materiais mais expostos, disponíveis e acessíveis para que as próprias crianças pudessem alcançá-los e, assim, permitir que elas próprias escolhessem o que gostariam de usar.

Ousei ainda visitar o almoxarifado da escola e deixá-las um tempo imersas naquele espaço que tinha infinitas possibilidades de escolhas de materiais. Desse modo, as crianças podiam tocar e manipular os materiais naquele lugar onde eles pareciam “ser fabricados”, mas que, muitas vezes, torna-se inacessível. Elas escolhiam combinações de materialidades que talvez jamais imaginariam. Passo, portanto, a ver a potencialidade também nos mais diversos, infinitos e simples materiais. Olhá-los com cuidado e sem restrição do que é destinado às crianças ou não foi definidor para continuar com nossa prática.

Eu estava ao mesmo tempo propondo coisas das quais eu não conhecia e redescobrimo a mim mesma e às crianças dentro dessa proposição. A compreensão artística, diz Anna Marie Holm, “tem que estar aberta, não fechada” (Holm, 2004, p. 86) em nossos próprios paradigmas e valores acerca da experiência artística. Assim, percebo que mais do que (des)construir, foi necessário decolonizar o meu modo de pensar a criança pequena dentro dos processos artísticos, para que, assim, eu pudesse, de fato, olhá-las em sua totalidade, tal qual eu desejava.

O ensino de teatro, até então proposto, trazia práticas muito centrada nas minhas escolhas enquanto adulta e, isso, era algo que eu desejava romper. Também interessava-me cada vez mais que as aulas fossem momentos de estabelecermos relações e conexões artísticas menos calcadas em dizer às crianças o que elas deveriam fazer e mais próxima da possibilidade em oferecer um espaço, materiais e meu olhar atento para as potencialidades de suas ações. A experiência teatral, que se almejava naquele momento, seria também mais híbrida e permitiria as fricções entre as linguagens artísticas. Holm (2007, p.89) sintetiza algumas ideias a fim de estreitar a relação entre a Arte contemporânea e a Arte produzida pelas crianças pequenas. Ela descreve algumas ideias sobre essa correlação:

- A arte se define ao se investigar, ou seja, no desenrolar do processo;
- A arte acontece no aqui/agora;
- A arte surge entre criança, adultos e o que surge deste encontro;
- A arte acontece para além do foco central de investigação;
- O processo artístico é dinâmico e repleto de conexões diferenciadas.

Com isso, se encaminhava para uma proposição teatral dialógica com os conceitos de *decolonialidade* e *epistemologia fronteiriça* apresentados nos estudos de Walter Mignolo (2017). Tais conceitos me parecem pertinentes para dar continuidade à compreensão do que se sucede com essa experiência. Foi possível, aos poucos, a inserção de outros e mais outros materiais (tecidos, folhas secas, retalhos, cones, algodão, pedras, jornais, caixas de papelão etc.) ao mesmo tempo em que começamos a fazer combinações dos mesmos, ou seja, em uma única aula experimentávamos dois ou três materiais de naturezas distintas e, logo, as experiências alçaram outros contornos. As crianças estavam seguras, agindo, interferindo nos materiais, no espaço e criando relações entre si. Havia potência, sim, potência artística naquilo que acontecia. Era

efêmero, durava uma aula toda ou se repetia na semana seguinte, mas estava lá, um modo particular e peculiar da criança criar.

Isso me apontava a necessidade de me (des)construir frente à potencialidade epistêmica e estética que a criança apresentava em suas experiências artísticas, por isso, o conceito de decolonialidade ajuda agora a compreender como podemos enxergar, aceitar e dialogar com a criança em sua forma única e própria de experienciar a Arte. Decolonizar o contexto dos processos de ensino e aprendizagem em Teatro começa por enxergar o *outro*. No sentido colonial, a designação de *outro* é aplicada àquele que está em oposição à modernidade europeia e, portanto, é inferiorizado por sua localização geográfica, sua língua, suas crenças e, principalmente, por seu valor epistêmico. No caso das crianças, estamos nos referindo, especialmente, a esse último aspecto. O *outro* é infantilizado, considerado dotado de um saber menor do que os demais, o que, consequentemente, restringe e define o tipo de experiências artísticas às quais as crianças terão acesso. Isso nada mais é do que designar à criança uma posição inferior, tal qual na modernidade/colonialidade.

A colonialidade que nos constitui enquanto nação é a base do processo de civilização que nos foi imposta. Por tempos e, ainda hoje, entende-se que é por meio da colonização que chegaremos ao tão sonhado progresso. No entanto, foi esse mito progressista que implementou, justificou e naturalizou toda violência que agiu e age sobre nossas formas de vida, pensamento e conhecimento. Há um complexo estabelecimento de poderes sobre os povos colonizados – América, Ásia e África – que engendra formas de mantê-los sobre esse status. A modernidade, o colonialismo e a necropolítica mantêm as narrativas e as memórias dos colonizados entremeadas às daquelas de seu colonizador. E, desse modo, parece-nos impossível constituir a própria história sem alinhar-se às produções sociais, políticas, culturais e epistêmicas euro-centradas.

A modernidade emergida no séc. XVI, segundo Mignolo, constituiu-se numa lógica que classifica “[... como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições[...]

 (Mignolo, 2017, p. 17/18). Arelada a estas ideias, o processo de colonização lança mão da “descoberta” do Terceiro Mundo iniciando um processo que deixaria pelos próximos séculos fraturas nunca reconstituídas. Talvez a maior delas seja a classificação de quem deverá legitimar os privilégios na sociedade. Nestes privilégios não estavam

os negros, os índios, as mulheres e os homossexuais, por exemplo, estes foram tomados por um imaginário de serem inferiores epistemicamente e, portanto, tornar indivíduos racializados tornou-se essencial para que a Europa pudesse dar conta da centralização da sua experiência. O sujeito colonial e racializado era e, ainda é, considerado um ser humano inferior, o que abre espaço para que uma política de necropoder se instaure silenciosamente mesmo que em pleno século XXI.

A necropolítica centrada em fundamentos econômicos de ordem e da autoridade política, coloca o Estado enquanto uma máquina de guerra autorizada a matar. Matar quem? Sem sombra de dúvidas, isso destina-se aquele sujeito colonial e racializado. Essa necropolítica está e sempre esteve presente no mundo, o que vem se modificando é sua forma de atuação, ou seja:

“[...]essa forma de governabilidade difere do comando colonial. As técnicas de policiamento e disciplina, além da escolha entre obediência e simulação que caracterizou o potentado colonial e pós-colonial, estão gradualmente sendo substituídas por uma alternativa mais trágica, dado o seu extremismo. Tecnologias de destruição tornaram-se mais táteis, mais anatômicas e sensoriais, dentro de um contexto no qual a escolha se dá entre a vida e a morte [...] (MBEMBE, Achille, 2016, p. 141).

No Brasil, a formação de milícias, a corrupção, a violência policial, a ascensão de governos de extrema direita, por exemplo, seguem essa lógica de extermínio, no qual uma grande parcela específica da população, precisa se preocupar exclusivamente com o permanecer vivo. A necropolítica dilui a ideia de guerra entre os Estados e evidencia o espetáculo mórbido de massacres intermináveis que ocorrem de forma naturalizada cotidianamente com a população brasileira. As formas de matar são as mais diversas e variáveis, mas algo se repete desde a colonização, os alvos: mulheres, negros, negras, indígenas, homossexuais, transexuais, travestis e pobres. Essa tríade modernidade/colonialismo/necropolítica tem favorecido o domínio e uma soberania europeia que invalida a capacidade de outros povos se constituírem como autoconsciente e autônomos, visto que essas formas de domínio vão sendo amparadas por uma falsa ideia de que somos um país livre e, assim, seguimos reproduzindo entre nós os paradigmas e padrões ditados pelos nossos colonizadores.

Como, então, seria possível modificar esse cenário no qual nos encontramos há séculos? Mignolo (2017) vai apontar o caminho do pensamento decolonial como uma forma de ganhar legitimidade epistêmica do conhecimento, o que nos levaria a uma melhor compreensão e

diálogos com os contextos atuais. O autor constrói seu pensamento a partir da noção da efetivação de uma *epistemologia fronteiriça*. Isso significa, de acordo com Mignolo (2017), desprender-se dos domínios fixados e efetivar a existência de um pensamento que não aceita a colonização como única opção, compreendendo que não se pode negá-la, mas que é fundamental não mais obedecer. Trata-se de um desprendimento que ocorre em todos os níveis possíveis (econômicos, históricos, sociais, culturais etc.), mas especialmente no campo epistêmico. E por que esse campo é tão importante para se pensar o desprendimento da colonização?

Primordialmente porque ajuda a romper com a ideia de que os países chamados de Terceiro Mundo, ou países subdesenvolvidos, necessitam dos ditos países de Primeiro Mundo para se desenvolverem. Os saberes e os conhecimentos legitimados por esse último grupo tomaram para si as histórias, as memórias e os corpos daqueles que estão no Terceiro Mundo e, por isso, tudo que vem posteriormente se calca em categorias de pensamentos inscritos na condição de domínio e subalternidade. Condição esta que reverbera na formação da sociedade como um todo e, obviamente, respalda também o modo como surgem as escolas e os impactos que se dão diretamente na relação dos ambientes escolares com o conhecimento.

Embora a escola tenha sempre permanecido como um símbolo de progresso e de um futuro melhor, suas origens não são sem máculas. [...]Era tolerada, desde que se submetesse a programas de ajuste ou se dedicasse ao serviço de um conjunto de ideais fixos (políticos e religiosos) e projetos já prontos (a construção da nação, as missões civilizadoras). A partir da segunda metade do século XX, no entanto, a própria existência da escola foi posta em questão. Radicais pró- “desescolarização” – talvez o mais famoso entre eles seja Ivan Illich – fizeram apelos influentes para liquidar a escola rapidamente, argumentando que as raízes do mal estavam na própria educação escolar e que a escola é criminosa na sua lógica institucional (SIMONS, Maarten, MASSCHELEIN, Jan, 2013, p. 04).

A citação acima indica que é necessário e urgente que a *decolonização* e a *epistemologia fronteiriça* propostas por Mignolo ocorram em todas as instâncias da sociedade, inclusive e, principalmente, na escola. Cunhada para ser disciplinadora, a escola segue, de modo geral, um modelo europeu de qualificações, isto é, baseia-se em resultados quantificáveis, não considera o processo e nem o contexto da aprendizagem, na maioria das vezes. A qualificação do sujeito é estritamente vinculada às questões profissionais, o que causa uma dualidade e uma segregação que nunca foi superada pela escola. Trata-se de compreender que as condições sociais, as diferenças de classes, gêneros e raça/etnia vão definir sistematicamente o acesso e a permanência

dos indivíduos na escola, repetindo, consecutivamente, o potencial dominador/subalternos da colonização.

Assim compreendida, a decolonialidade se associa, portanto, às fronteiriças perspectivas de ensino de teatro com crianças pequenas. A criança tem uma potência epistêmica e estética que se pauta em formas próprias de ver e experienciar o mundo, no entanto, a ideia de uma beleza aristotélica centrada na ordem, simetria e definição, coloca o adulto em oposição àquilo que é produzido e experienciado artisticamente pela criança pequena. Isso se dá, em parte, porque nós, professores, inseridos na instituição escolar, vamos nos tornando condizentes com o referido modelo de obediência, que ainda rege o nosso atual sistema educacional. Além disso, tal processo relaciona-se a nossas próprias convicções de colonizados, que, por vezes, impele-nos a assumirmos o papel do colonizador diante das crianças.

Por vezes, ao longo da minha prática docente em escolas de Educação Infantil, deparei-me com frases do tipo “você dá o acabamento no trabalho dessa criança” ou “ensaia uma coisa simples, uma pecinha ou uma dancinha, porque eles são muito pequenos”. Afirmar assim enfatizam o quanto os adultos desqualificam a potência da criança e as colocam na condição de subalternidade na qual fomos/somos há séculos aprisionados. É preciso, portanto, iniciar a decolonização das práticas artísticas que acontecem nas escolas. Isso implicará em uma série de divergências com essas instituições que, muitas vezes, têm dificuldade em se desprender de parâmetros normativos preestabelecidos e seguem obedecendo uma lógica perversa de dominação e controle de corpos.

Estreitaremos agora essa reflexão, apontando alguns argumentos decoloniais que me auxiliaram nesse processo de (des)construção/decolonização dos saberes e das experiências artísticas na Educação Infantil:

1. Decolonizar o olhar e a relação epistêmica que o adulto estabelece com a criança nos processos de criação: o adulto enquanto co-criador;
2. Decolonizar os modos de elaborar as práticas e experiências artísticas com as crianças: o Caos como proposição artística;
3. Decolonizar o colonizador que está em nós a partir da liberdade de escolha e das tomadas de decisões da criança.

O modo como nós adultos propomos as práticas é essencial para iniciarmos esse processo decolonial. Como já mencionado, a relação epistêmica dentro do espaço escolar precisa ser revisitada por nós, a fim de ser reconstruída de modo menos centralizadora. Proposta por Machado (2014), a *ética do brincar* indica a possibilidade disso acontecer a partir de mudanças no modo como o adulto age e reage em relação aos conhecimentos advindos da criança. A *ética do brincar* indica que o adulto precisa ter menos expectativas e pretensões sobre as experiências da criança. Desse modo, conviver e estar diante da criança implica apenas que o/a professor(a) esteja atento, mas que deixe a experiência fluir de um modo que seja menos formatada pelo adulto.

Infelizmente, adultos em geral, possuem uma compreensão da criança que não a coloca como geradora de sua própria experiência artística, ao contrário, ela é estimulada a ser dependente da visão dos adultos, necessitando, frequentemente, recorrer a eles em busca de uma validação de suas ações. Mas em práticas como a *Experimentação de Texturas*, o adulto deixa de ser o modelo central da ação e torna-se aquele que, segundo Holm (2014), é co-criador do processo. O adulto constrói um novo ponto de vista a partir da compreensão da ação da criança e, dessa forma, não induz, não sugere, não aponta, mas se faz presente, abandona suas ideias pré-concebidas e cultiva diariamente o olhar altruísta. É claro que isso não é tão simples assim. Trata-se do processo de decolonizar toda uma formação profissional calcada em colonizar esse *outro*. Colocar-se como observador: esse é um bom exercício para nós adultos que achamos sempre que as crianças precisam de ajuda e auxílio para tudo e em todos momentos. Afastar-se, sem estar fora: é assim que sinto que, enquanto adulta, posso contribuir e apoiar a criança em sua experimentação artística.

O segundo ponto do argumento decolonial se dá pela aproximação com a Ciência, por meio dos estudos da Teoria do Caos. Os conceitos e leis que perpassam essa teoria abrem a possibilidade de ampliar os modos de elaboração das experiências artísticas com crianças pequenas. Os estudos da Teoria do Caos apontam claramente que o Caos não está associado a uma desordem, ele é uma outra forma de organização, que pressupõe lidar constantemente com uma imprevisibilidade.

A Teoria do Caos surge para explicar o funcionamento dos sistemas dinâmicos, cujas investigações ficaram por muito tempo atreladas aos fenômenos meteorológicos, como tempestades ou terremotos. Os sistemas caóticos, segundo Fagundes, referem-se tanto “[...] ao

clima como ao funcionamento do corpo humano, a flutuação do mercado financeiro, a vida das abelhas ou aos movimentos do cosmos; ou seja, a tudo o que se move, em nível micro ou macroscópico, incluindo processos de criação cênica”. (Fagundes, 2010, p. 01). Compreendendo a presença desse Caos do modo como mencionado por Fagundes, é possível perceber que o Caos está presente reorganizando a experiência artística da criança, por isso, práticas como a *Experimentação de Textura* são consideradas, de acordo com os estudos dos matemáticos Franciele Fey e Jarbas Rosa, *sistemas dinâmicos e não lineares*, ponto de partida onde se debruça a Teoria do Caos. E o que significa exatamente isso? Analisaremos os termos que implicam o entendimento científico a partir da prática aqui relatada e, em seguida, apontaremos como eles estão em diálogo com as ideias de Mignolo (2017).

Os autores Crispim e Barbosa (2006, p. 03) explicitam que o primeiro termo, *sistema*, refere-se a um “agrupamento de partes que interagem entre si com um propósito [...] e [estão] em permanente relação de interdependência com o ambiente”. Ou seja, na proposta *Experimentação de Texturas* fui identificando facilmente que as possibilidades criativas emergiam da interação entre criança-criança; criança-espço, criança-material e criança-adulto. Nesse sentido, são nessas interações que é possível observamos as crianças se reorganizando em grupos ou em suas individualidades, mas sem perder o contato e o processo de afetação pelo seu entorno.

No segundo termo, os autores abordam o conceito de *dinâmico*, cujo emprego refere-se a situações que “estão em evolução constante, isto é, o tempo é uma variável do sistema. [...] uma das características é a sua adaptação e aprendizado, que ocorrem o tempo todo com o ambiente, a consequência é uma constante evolução” (Crispim e Barbosa, 2006, p.03). Com a prática *Experimentações de Texturas* foi possível perceber que a medida em que as aulas aconteciam e outros materiais eram apresentados às crianças, elas se apropriavam cada vez mais das materialidades, e isso permitiu que as experiências não cessassem e que fossem continuamente ganhando outras possibilidades de experimentação.

O último termo, *não-lineares*, aparece evidenciando o caráter das turbulências e das desordens presentes no estado caótico devido “às mudanças no seu interior e/ou no ambiente, quebrando os vínculos entre causa e efeitos precisos” (PARKER e STACEY, 1995; DAFT e LENGEL, 2001 apud CRISPIM e BARBOSA, 2006.p.03). Isso indica que não há nesses processos caóticos

como prever ou esperar uma organização ou a manutenção de padrões de comportamentos de relação ou criação. A liberdade dava margem a inúmeras irregularidades, ao mesmo tempo que permitia múltiplas interações das crianças. As mudanças no espaço, as inserções diárias de materialidades nunca antes experimentadas, comumente geravam-me a sensação desses desequilíbrios. No entanto, isso me ajudou a compreender que, muitas vezes, um estado caótico não configurava necessariamente algo ruim, mas apresentava a certeza de que há na criação uma ordem natural de reorganização, que, por muitos momentos, não admite o controle e nem as tentativas de previsibilidade. Logo, é preciso aceitar o Caos e, em seguida, colocar-se diante de outras teatralidades, discursos e procedimentos criativos nunca antes vistos ou imaginados, por isso, inevitavelmente haverá desconfortos e confrontos internos.

O último argumento é uma consequência destes apresentados anteriormente, e refere-se a uma tentativa de mudança de uma atitude específica do adulto: dar liberdade de escolha e tomadas de decisões à criança. Essa liberdade é cerceada por paradigmas de manutenção da ordem vigente e é posta em oposição ao Caos. É preciso deixar claro que o *Caos* aqui discutido não é o contrário de ordem ou de organização. Estamos tratando de uma presença caótica suscitada pela interação entre crianças, materiais e meio, que, em sua potência, torna-se imprevisível e, por vezes, não segue um padrão pré-estabelecido. Por isso, tal *Caos* confere às crianças liberdade de escolha e tomadas de decisões frente às suas próprias criações. Isso é importante porque, como nos alerta Anna Marie Holm, as crianças raramente têm autonomia para criarem a seu modo, logo é preciso considerar que:

[...] Hoje em dia, as crianças têm acesso a todo tipo de cor, mas, geralmente, sob supervisão. Eu acredito que muitas das experiências das crianças seriam muito melhores se os professores, ao invés de gastarem tanta energia vigiando-as, procurassem, eles mesmos, testar as cores e usufruir o prazer advindo da experiência (HOLM, 2004, p. 86).

Anna Marie Holm também chama nossa atenção para o fato de que quando damos direito de escolha para as crianças, elas juntam, organizam e contrapõem o uso de materiais no espaço de um modo que a artista encara como um projeto de pesquisa. Haverá experimentações e investigações a partir de desafios que são apresentados às crianças de uma forma que prescinde de uma resposta definida. Isso as impulsiona, as deixa curiosa e as tornam cada vez mais abertas diante das possibilidades. Ao adulto, cabe trazer as possibilidades que despertem o interesse da

criança de modo a lhes ampliar os sentidos e os modos de interação com os materiais, com o espaço e com o outro.

A criança tem seus atos próprios, subjetivos e particulares. Toda sua ação perpassa e está em seu corpo, são dialógicas com os contextos e com os ambientes. Ela age no presente e precisa que lhe seja permitido experienciar a Arte dessa forma. Fazer o contrário disso é negar a legitimidade epistêmica e estética da criança, é repetir pensamentos e ações que colonizam o *outro*.

A perspectiva decolonial aqui apresentada é apenas uma possibilidade para repensar alguns aspectos que envolvem o ensino de Teatro nas escolas, tais como, o papel do professor(a); a relação professor(a)-aluno (a); as metodologias, o espaço e o modo com as experiências e linguagens artísticas adentram o ambiente escolar. Trata-se de um modo específico de lançar o olhar para esses aspectos que, nessa análise, emergiram a partir da prática aqui narrada e, que, ainda sim, pode trazer novas perspectivas quando refletida também em outros contextos. O importante é considerar que mesmo variando os contextos, nós adultos, estamos sempre cerceados por parâmetros colonizadores e, caso o/a professor (a) deseje um o ensino de Teatro com crianças menos centrado em si mesmo, talvez a decolonialidade possa ser um dos caminhos mais intensos e propícios a novas descobertas artísticas e pedagógicas.

Referências

BARBOSA, Wanderley, CRISPIM, Sérgio F. **As teoria do Caos e da complexidade estratégica**. In: Anais do XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia. Resende/RJ. 2006. Disponível em: <http://inf.aedb.br/seget/artigos2006.php?pag=10>. Acessado em 28/08/2018.

FAGUNDES, Patrícia. **Caos e criação processos de ensaio**. In: Anais VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. São Paulo. 2010.

FEY, Francielly, ROSA, Jarbas André da. **As teorias do Caos: a ordem na não-linearidade**. Universo Acadêmico, Taquara, v.05, n.01, p. 217-232, jan-dez.2012.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte**. Tradução de Anna Angélica Albano, Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

_____. **A energia criativa**. Pro-posições, v. 15, n.01, p. 83-95. 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. *A poética do brincar*. São Paulo: Editora Loyola, 2004.

MASSCHELEIN, J. & SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MIGNOLO, Water. **Desafios coloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu, p. 12-32. 2017.

Artigo submetido em 05/09/2019, e aceito em 13/12/2019.