



**Universidade de Brasília  
Instituto de Artes  
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas**

**Thais Felizardo Resende**

**Criabrinco: o despertar do sensível na infância por meio do teatro, música, dança e brincadeiras no ensino não formal - CEU das Artes - Recanto das Emas – DF**

Brasília-DF

2022

**Thais Felizardo Resende**

**Criabrinco: o despertar do sensível na infância por meio do teatro, música, dança e brincadeiras dentro do ensino não formal CEU das Artes Recanto das Emas – DF**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa Cultura e Saberes em Artes Cênicas, orientada pela Professora Doutora Luciana Hartmann.

Orientadora: Professora Doutora Luciana Hartmann

Brasília-DF

2022

RR433c Resende, Thais Felizardo  
Criabrincos: o despertar do sensível na infância por meio do teatro, música, dança e brincadeiras no ensino não formal - CEU das Artes - Pecanto das Emas - DF / Thais Felizardo Resende; orientador Luciana Hartmann. -- Brasília, 2022.  
118 p.

Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. Ensino não formal. 2. Experiência. 3. Afetividade. 4. Escuta atenta. 5. Vulnerabilidade social . I. Hartmann, Luciana , orient. II. Título.

**Thais Felizardo Resende**

**Criabrincos: o despertar do sensível na infância por meio do teatro, música, dança e brincadeiras dentro do ensino não formal CEU das Artes Recanto das Emas – DF**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília na Linha de Pesquisa Cultura e Saberes em Artes Cênicas, orientada pela Professora Doutora Luciana Hartmann.

Brasília, outubro de 2022

**Banca de defesa da dissertação de Mestrado**

---

Professora Doutora Luciana Hartmann  
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - UnB  
(Orientadora)

---

Professor Doutor Jorge das Graças Veloso  
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – UnB  
(Membro Interno)

---

Professora Doutora Joana Abreu Pereira de Oliveira  
Escola de Música e Artes Cênicas – UFG  
(Membro Externo)

---

Professora Doutora Fabiana Marroni Della Giustina  
Departamento de Artes Cênicas - UnB  
(Membro Interno)

*Este trabalho é dedicado a todos que abriram as portas e voos para O estar no CEU e prosseguir com as mais mirabolantes e possíveis viagens.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, ao cosmo, ao universo e ao mistério por ter me dado a oportunidade de viver essa experiência.

A minha mãe, Maria Regina Felizardo que sempre esteve ao meu lado em tudo, até nas broncas; quieta sempre a observar seguiu o jeito calmo, doce e assertivo do meu avô. Ancestralidade presente!

A minha tia Maria da Conceição Felizardo, professora de português que foi mais que tia, madrinha e confidente no processo acadêmico; minha guia e ouvinte no aperfeiçoamento dessa escrita e ao seu companheiro Carlos Magno Barbosa que no silêncio, se fez presente.

A minha “irmã/marida”, Cristina Aparecida Leite que viu em mim, no meu trabalho, potencialidades e possibilidades para dar continuidade aos estudos acadêmicos.

À Prof. Doutora Luciana Hartmann, minha estimada orientadora que me acolheu quando por vezes lhe verbalizava: “esse lugar não é para mim” e ela carinhosamente dizia: “Querida, este é seu lugar sim. Tranquilize seu coração.”

À turma remota do ano de 2020, Débora Sales, Cícero Félix, Ivana Motta, Jailson Carvalho (JaJá) e todos aqueles com quem tive o privilégio das trocas de experiências vividas em um momento de tantas mudanças.

À SEEDF por me conceder afastamento para estudos e oportunizar aprendizados durante toda jornada de trabalho, em especial, aos amigos dos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas que me deram a oportunidade de ser e fazer arte, educação e vida de maneira lúdica, brincante e não menos importante.

Agradecer ao PPGCEN, ao professor doutor Graça Veloso que indiretamente acompanhou minha trajetória acadêmica de maneira afetuosa. Ao professor Rafael Villas Bôas por seu engajamento crítico, político e cultural, à professora Rita de Cássia Castro por sua meiguice e fluidez em conduzir as aulas, à professora Beth Lopes que esteve sempre aberta para ouvir meus devaneios de maneira tão receptiva e afetuosa dando força, voz e vez às relações.

Ao grupo de estudo Imagens e(m) Cena orientado pela querida Luciana Hartmann onde tive crescimento e apoio incondicional dos pares.

Ao grupo GEGRIA e a professora Nitza Tenenblat, que me mostraram o potencial da escrita criativa.

Ao grupo de *WhatsApp* “Beth além de 2021” que abriu possibilidades para o encontro de saberes performáticos, mas, como escrevi no decorrer do texto, isso é outra história.

Agradecer ao CEU das Artes Recanto das Emas onde pude realizar a pesquisa, em especial destaco meus parceiros mirins<sup>1</sup>: Vlade Ney, Letícia Silva (Ticia), Marta Oliveira (Mar), Letícia Alves, Felipe Miguel, Akani Kunny, Lara Harumi, Gabriela Vitória, Limão e todos os outros que contribuíram direta ou indiretamente e não puderam ser citados nessa dissertação por motivos diversos. Aos seus respectivos pais e/ou responsáveis pois, sem o apoio deles, tão pouco esse trabalho teria se concretizado.

Aos professores Fábio Letício, Rafael Silva e ao ex-gerente Humberto Martins que me acolheram no espaço CEU das Artes, apresentando as fragilidades e potencialidades, segurando minha mão e mostrando que é possível fazer transformação e humanização em todo e qualquer lugar, desde que o foco dos envolvidos seja para construção coletiva de um mundo melhor. Juntos fomos mais longe que imaginei, essa é a força do trabalho engajado/coletivo.

Aos meus filhos Larissa Regina e Francisco Gabriel que, mesmo sem entender bem o que estava acontecendo, sempre sobra um tempinho para dizer: “a mamãe trabalha muito, ela está estudando e escrevendo um livro”.

Ao Júnior, que se tivesse um lugar para escrever sobre “desagradecimentos” eu o colocaria (e ele sabe disso) que apesar de ranzinza e não querer saber para onde iria esse escrito acabou aceitando que esse momento era e é importante para mim.

A Geane Dias, minha querida Gê, parceira semanal nos afazeres de casa, ouvinte e falante das dificuldades e realizações do dia a dia e amigos diversos, em especial, Rosa Pires e Humberto Silva que me auxiliaram em minha limitação com as tecnologias.

Aos meus irmãos Bruno Felizardo e Taciano Regis e familiares que acreditaram em mim, em especial *in memoriam* meu avô José Inácio Felizardo que foi e é fonte inspiradora de muitas histórias...

---

<sup>1</sup> Os nomes são pseudônimos para preservar a identidade das participantes, porém a sua escolha foi realizada individualmente por cada criança.

“De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos  
antes de terminar...  
Fazemos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro”!

Fernando Sabino, O Encontro Marcado.



## RESUMO

O presente texto analisa o papel da afetividade nas práticas educacionais no âmbito do ensino não formal de aprendizagem. Constituem o corpus de análise as atividades/oficinas ligadas às linguagens artísticas em especial às artes cênicas, ministradas por mim, entre 2018 e 2021, na instituição CEU das Artes/Estação Cidadania-Cultura do Recanto das Emas no Distrito Federal, que tem a função social de ofertar atividades de arte, esporte, lazer e cultura para a comunidade em vulnerabilidade social e/ou econômica. Narra a dialética do ofício apontando as dificuldades e as potencialidades do ensino presencial e remoto/híbrido realizado antes e durante a pandemia. A pesquisa é orientada metodologicamente pelos pressupostos da “pesquisa guiada pela prática” e “pesquisa-ação” e é pautada teoricamente por diálogos com Jorge Larrosa, Paulo Freire, bell hooks, Luciana Hartmann, entre outros pesquisadores da arte e educação. A finalidade foi refletir sobre os atravessamentos ocorridos neste contexto educacional, evidenciando a importância da escuta atenta/sensível através das experiências vividas e adquiridas durante a organização e reorganização do trabalho e suas particularidades, considerando o afeto, a troca e o amor, fortalecendo a conexão entre Arte, Vida e Educação.

**Palavras-chave:** ensino não formal; experiências; afetividade; escuta atenta; vulnerabilidade social.

## ABSTRACT

This text analyzes the role of affectivity in educational practices in the context of non-formal teaching of learning. The corpus of analysis is the activities/workshops linked to artistic languages, especially the performing arts, taught by me, between 2018 and 2021, at the institution CEU das Artes/Citizenship-Culture Station of Recanto das Emas in the Federal District, which has the function of offering art, sport, leisure and cultural activities to the community in social and/or economic vulnerability. It narrates the dialectic of the craft, pointing out the difficulties and potential of face-to-face and remote/hybrid teaching carried out before and during the pandemic. The research is methodologically guided by the assumptions of “research guided by practice” and “research-action” and is theoretically guided by dialogues with Jorge Larrosa, Paulo Freire, bell hooks, Luciana Hartmann, among other researchers in art and education. The purpose was to reflect on the crossings that occurred in this educational context, highlighting the importance of attentive/sensitive listening through the experiences lived and acquired during the organization and reorganization of work and its particularities, considering affection, exchange, and love, strengthening the connection between Art, Life and Education.

**Keywords:** non-formal teaching; experiences; affectivity; listen carefully; social vulnerability.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - – Segundo Campeonato de Break – Blessed Batle .....	33
Figura 2 – 1ª Oficina de mobilização social – CEU Recanto das Emas.....	34
Figura 3 - Inauguração do CEU das Artes - Recanto das Emas .....	36
Figura 4 - Turma do balé infantil e dança contemporânea .....	43
Figura 5 - Turma de Teatro para bebês.....	44
Figura 6 - Turmas de Artesanato .....	45
Figura 7 - Turma de Teatro Jovem/Adulto.....	45
Figura 8 - Camarim Jogral Natalino .....	51
Figura 9 - Apresentação Jogral Natalino .....	52
Figura 10 - Turma do Teatro Infantil.....	59
Figura 11 - Jogo de cartas: Eu conto! - produção de histórias. ....	62
Figura 12 - Criação de personagem.....	65
Figura 13 - Foto com a autora .....	66
Figura 14 - Turmas do Teatro Infantil .....	67
Figura 15 - Ensaio .....	69
Figura 16 - Ensaio da peça Ser Presente Depende de Nós .....	70
Figura 17 - Turma do Teatro Infantil - Peça: Ser presente Depende de Nós .....	74
Figura 18 - Confraternização pós apresentação.....	75
Figura 19 - Aulas remotas .....	79
Figura 20 - Janelas.....	82
Figura 21 - Janelas.....	83
Figura 22 - Foto chat do início da história coletiva.....	89
Figura 23 - Livro: Correspondência .....	90
Figura 24 - Papeis de cartas.....	92
Figura 25 - Cartas .....	93
Figura 26 - Recebimento das cartas/livros .....	94
Figura 27 - Vídeo de recebimento das cartas .....	94
Figura 28 - Nossa Festa .....	101
Figura 29 - Kit de papeis “lembrancinhas” .....	102

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEU	Centro de Artes e Esportes Unificados
CODHAB-DF	Companhia de Desenvolvimento Habitacional do Distrito Federal
CRAS	Centro de Assistência e Referência Social
CVLOPs	Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FADM	Faculdade de Arte Dulcina de Moraes
GDF	Governo do Distrito Federal
IFB	Instituto Federal Brasília
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PNC	Plano Nacional de Cultura
PPGCEN	Programa de Pós-graduação em Arte Cênicas
SEDESTMIDH	Secretaria de Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos
SEEDF	Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal
SEJUS	Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania
UnB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - Sonhos, desejos e alcances</b> .....	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO 1 O CEU</b> .....	<b>21</b>
<b>1.1</b> Entre as nuvens.....	22
<b>1.2</b> As turbulências .....	25
<b>1.2.1</b> Alternativas do voo.....	26
<b>1.3</b> O CEU das Artes - concreto, onde tudo começou.....	27
<b>1.3.1</b> O pouso sobre as Asas das Emas.....	31
<b>1.3.2</b> Decolagem: Invisibilidades no ensino formal e não formal .....	37
<b>CAPÍTULO 2 Boeing 737: A bordo, apertem os cintos! - A linguagem infantil e afetividade</b> .....	<b>41</b>
<b>2.1</b> A viagem - Histórias: fontes inesgotáveis para a emoção .....	46
<b>2.2</b> Voos dos que Ensinam e Aprendem - A experiência teatral no ensino presencial....	52
<b>2.3</b> Criabrinco: criança e brincar é só começar!.....	55
<b>2.3.1</b> Escala I: O brincar!.....	58
<b>2.3.2</b> Escala II: O jogo!.....	61
<b>2.4</b> Criabrinco: a Cocriação e o Protagonismo Infantil .....	63
<b>2.4.1</b> Criar/cocriar: Em-Cena-Ação! .....	64
<b>2.4.2</b> Protagonismo Infantil: Ser presente depende de nós?.....	70
<b>2.4.2.1</b> Apreciem a viagem e acompanhem a trama do protagonismo infantil.....	73
<b>CAPÍTULO 3 Mudanças climáticas: O despertar do sensível - O processo criativo entre as trocas</b> .....	<b>76</b>
<b>3.1</b> Passageiros, dirijam-se ao portão 2 para conexão do boeing 717: A experiência do trabalho remoto.....	78
<b>3.1.1</b> Boeing 717 - Atendendo as rotas regionais: Onde a música toca!? .....	79
<b>3.2</b> Tempo da viagem - As artes integradas.....	84
<b>3.2.1</b> Sobre os nomes e a dança .....	86
<b>3.2.2</b> Sobre os nomes e as histórias .....	87
<b>3.3</b> Correspondências: A bagagem de mão.....	90
<b>3.4</b> O retorno remoto.....	95
<b>3.5</b> Estratégias para aterrissagem do voo – Ampliando o repertório .....	96
<b>3.6</b> Até logo - dia 17/12/2021 .....	100
<b>3.7</b> Arremetendo o voo .....	103
<b>Desembarque: As voltas que o mundo dá</b> .....	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO - SONHOS, DESEJOS E ALCANCES

*“Conhecer é construir pontes entre o sonho,  
estrelas distantes,  
e o lugar onde me encontro.”  
Rubem Alves*

Começo a escrita dessa viagem convidando você, leitor, a percorrer os sonhos, trajetos e paradas que realizei com algumas linguagens artísticas desvendando o papel da afetividade nas práticas pedagógicas. É assim, entre o universo da Arte, da Vida e da Educação<sup>2</sup> que escrevo esta dissertação. No decorrer destas linhas apresento a pesquisa propositiva: “Criabrincos”, que teve como inspiração metodológica a pesquisa-ação e a metodologia guiada pela prática. Ao longo da pesquisa foram realizadas atividades ligadas às linguagens do teatro, da dança, da música e da literatura, tais como: a contação de histórias, jogos, encenações teatrais, brincadeiras tradicionais, entre outras. Busco evidenciar as construções, os paralelos e narrativas criadas acerca do que foi realizado com linguagens artísticas, dando ênfase na arte da cena, com as crianças, seus pais/e ou responsáveis dentro do espaço não formal CEU das Artes, localizado na região administrativa do Recanto das Emas – DF, entre 2018 e 2021. Relato ainda as dificuldades enfrentadas neste processo, antes da pandemia de Covid 19<sup>3</sup>, no modo presencial, e com as novas descobertas e provocações impostas pelo ensino remoto e híbrido. Durante o registro da experiência escolhi a metáfora do “céu” aliada a uma noção de “viagem”, para qual você, leitor, já tem a passagem garantida.

Porém, antes de iniciar o diálogo ou me apresentar, permita-me justificar a escrita do texto em gênero masculino, conforme me foi apresentado academicamente e colonialmente. Sei que a escrita é um instrumento importante para nossa mudança de pensamento, mas foram anos que me tornaram quem eu sou e ainda sigo limitada na escrita tradicional. Sendo o foco de pesquisa outro, não dediquei tempo suficiente para abordar a escrita neutra com propriedade de causa. Contudo, gostaria de deixar registrado neste parágrafo minha solidariedade às e aos colegas de jornada de trabalho e pesquisa que seguem nesta luta por igualdade, seja ela de gênero, classe, etnia.

---

<sup>2</sup> O trinômio Arte, Vida e Educação no trabalho aparece de modo indissociável para a execução da pesquisa. Por esse motivo em alguns trechos, ela também é apresentada em destaque e com suas iniciais maiúsculas.

<sup>3</sup> Em fevereiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou pandemia para a doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. A COVID-19. Pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença, geralmente indica que uma epidemia se espalhou para dois ou mais continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa.

Agora, conceda me apresentar. Desde cedo, fui incentivada por meus pais para o estudo. Mais do que isso, estimulada a ser observadora e motivada a ter curiosidade pela vida. Neta de um contador de histórias nato, filha de mãe professora e de pai vendedor, indagador e entusiasta por descobrir. Ainda pequena percebi que gostava também de encontrar, explorar, desvendar, de desafios e nada mais desafiador, para mim, do que entrar no mundo acadêmico. Um universo que se assemelha ao da criança no que diz respeito às indagações do mundo e às descobertas da vida; mas isso é outra história, ou é a própria a ser contada em outro momento.

Quando criança, a vida se misturava aos sonhos, adorava fazer de tudo. Ora era encantada pela escola, ora pela natação, pela música, vôlei e, no semestre seguinte, tudo mudava: decidia pela ginástica olímpica, atletismo, flauta, teatro. O importante era fazê-los com leveza e dedicação, experimentar, vivenciar. Hoje, depois de olhar para minha trajetória, percebo que desde muito cedo fui e sou uma pesquisadora, pois como defende Pedro Demo “[...] a criança é, por vocação, um pesquisador pertinaz, compulsivo.... Durante a infância, a curiosidade está presente, provocando a criança a aprender, a entender, a descobrir e a inventar [...]” (DEMO, 2002, p. 11).

Na adolescência, ingressei no curso Técnico em Edificações e, paralelamente, fiz vários outros cursos ligados ao assunto. Estava certa de que escolheria Arquitetura ou Engenharia como futuro profissional, mas o tempo foi mudando e minhas certezas também. Na década de noventa, as novas tecnologias vieram me surpreender com outros desafios. O desenho em pranchetas, pouco a pouco, foi se distanciando do manual e ingressou em outros formatos como programas em computadores, *design* gráfico e de ilustração no “*Corel Draw*” entre outros. Desenhar plantas baixas em pranchetas já não era tão aceito e sentar nas salas em grupo para fazer o trabalho de orçamentista de obra já estava quase no seu fim. Tudo no computador, cada um por si.

Apesar de ser considerada muito calada e tímida nesta época, sempre gostei de compartilhar sonhos e ideias, estar presente e na presença de pessoas, de me comunicar. Embora estivesse inserida em curso técnico do Ensino Médio, antigo Segundo Grau, estava voltada à pedagogia liberal tradicional que tem a ideia da preparação do indivíduo para o desenvolvimento de seu papel social, valorizando as aptidões individuais e centrada no ensino, dando valor aos aspectos culturais e à igualdade social. Faziam parte da minha jornada acadêmica os choques que o ensino tecnicista me apresentava; se, por um lado, poderia ter mais oportunidades no mercado de trabalho, por outro, poderia ter uma lacuna em meu desenvolvimento escolar, pois é como afirma Demerval Saviani:

[...] reformas em todos os planos da atividade educacional: a criação do ensino de 2º grau profissionalizante, a divisão do trabalho no interior da escola, a fragmentação do currículo escolar com a criação de inúmeras disciplinas desnecessárias ante a exigüidade de tempo para as aprendizagens fundamentais, a promoção automática, constituem manifestações dessas reformas, que na prática resultam em fatores cada vez mais contrários à democratização, na medida em que funcionaram como propiciadores da escola qualitativamente inferior para as camadas mais baixas da população. (SAVIANI, 1980, p. 42)

Encontrava-me nessas camadas mais baixas da população e me enquadrava nesse perfil. Pensei, analisei, reavaliei e terminei o curso. Fazendo o “teste” de consciência e percebendo minha trajetória de “camaleão”, ou melhor, “metamorfose ambulante”, observei que poderia me lançar para outros rumos, e que teria afinidade com algumas áreas acadêmicas como: Educação Física, Psicologia e para a Arte.

Ah!!!! A Arte... o universo da arte era instigante e me dava a oportunidade de usar corpo, mente e processo criativo em benefício do meu conhecimento pessoal e profissional. Mas, que área da Arte escolher? Desta vez, a resposta não era certa, pois queria estar em contato com a criatividade, a imaginação; queria trocar, comunicar, interagir com os demais e o desenho não era o meu “forte”. Mesmo não tendo nenhuma experiência com a dança, essa linguagem me chamava atenção; fiz uma pesquisa nesta área e constatei que não havia registros de faculdade credenciada que oferecesse este curso na Graduação até o fim do último milênio, no Distrito Federal.

Licenciatura em Artes Cênicas, na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, foi a resposta após pesquisar um pouco sobre do que se tratava o curso, no qual tive contato com pontos da Psicologia e da Educação Física, pois trabalhava corpo, mente e comunicação. No decorrer da graduação experimentei a dança, a música e as artes visuais nas disciplinas optativas. A cada encontro com a faculdade, via mais distanciamento da arte no meu cotidiano. Estava trabalhando na área técnica em edificações e não conseguia projetar as propostas acadêmicas à minha vivência ou profissão: a mesma ainda não fazia sentido.

Mesmo com o distanciamento artístico do meu cotidiano, conseguia traçar semelhança entre Arte e Educação. Visualizava a arte costurando todo o horizonte da educação para uma transformação mútua. Com desejo em aprender, comecei a perceber que estava em um caminho viável e considerar a linguagem artística para o fazer na educação.

Arte, vida e educação: era isso. É isso! Faltando um semestre para findar os estudos da graduação, prestei concurso público para Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal (SEEDF), a antiga Fundação Educacional. Passei e logo que terminei os estudos me apresentei



à instituição. A escolha por licenciatura fazia sentido por duas vertentes: sendo professora, estaria mais estabilizada no campo financeiro e estaria trabalhando com a arte na educação, mas isso também é outra história.

Depois da faculdade, tornei-me mais comunicativa e madura. Creio que este tenha sido mais um marco de mudança no meu processo escolar acadêmico. Percorri e alcancei caminhos voltados à arte e educação. Comecei a ter uma visão mais aberta do mundo, crescendo e vivenciando as manifestações artísticas que a graduação e o trabalho me possibilitaram. A partir de então, compreendi as coisas mais interligadas; existia um fio condutor entre meus estudos teóricos, minha prática e vivência.

Graduada e licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas e sendo servidora efetiva da SEEDF, tive a oportunidade de ingressar em cursos de capacitação para professores oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE). Já com estabilidade financeira, pude custear outros cursos voltados à área educacional, pois sentia necessidade de aprofundar ainda mais sobre o meu papel enquanto educadora. Foi assim que, entre 2003 e 2005 cursei pós-graduação de Educação em Teatro na Faculdade de Arte Dulcina de Moraes (FADM); e ainda no ano de 2003, fui contemplada em um curso ofertado pela EAPE, ministrado pelos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas com polo, na Ceilândia, denominado “A Arte de Contar histórias”. Tais estudos proporcionaram-me o fortalecimento e a vontade de continuar pesquisando, pois buscava e ainda busco, como Antônia Brito, no meu exercício profissional:

Ser um profissional reflexivo, nesta acepção traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como analisando, refletindo e reelaborando, criativamente, os caminhos de sua ação de modo a resolver os conflitos, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional. (BRITO, 2006, p. 2)

Em 2005, fui convidada a trabalhar como “oficineira” no Centro de Vivências Lúdicas – Oficina Pedagógica de Ceilândia, oferecendo curso de formação continuada aos profissionais da rede de ensino do Distrito Federal em diversas áreas de conhecimento, certificado pela EAPE. Acredito que o convite, apesar de desafiador, veio ao meu encontro de maneira favorável e com isso, tive oportunidade de entender inúmeras questões que me habitavam e habitam no processo educacional. Impulsionada pelos estudos e motivada por pensamentos “Freirianos” lembrei que:

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um SER aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho: a de ensinar e não a de transferir conhecimento [...] (FREIRE, 1996, p. 52)

Com muitas inquietações no intuito de aprender e ensinar, me vi pulsar pelas perguntas. Sendo aberta às mudanças, o convite foi feito e novo desafio aceito. Era isso: a partir daí, pesquisar, criar, descobrir, reinventar passaram a fazer parte da minha rotina. Trabalhei muito, pesquisei mais ainda, tudo feito com leveza e prazer, pois era divertido. Foi quando iniciou também meu relacionamento “sério e brincante” com as histórias, com o mundo infantil, tornei-me contadora de histórias e aprendi que estou e estarei sempre a aprender e a apreender as coisas, equiparando com José Carlos Libâneo, é primordial que tenhamos,

[...]a necessidade de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação. (LIBÂNEO, 2002, p. 70)

Na inquietude de entender, experimentar, pesquisar e vivenciar a educação, em 2009, ingressei como aluna especial no mestrado em Educação da UnB, mas conciliar as pesquisas do trabalho, lar e estudos acadêmicos foi experiência difícil e optei por me afastar do mestrado dedicando-me às mudanças que estavam ocorrendo em minha vida profissional e pessoal.

Depois de alguns anos afastada do “chão acadêmico”, mas não distante das pesquisas, perguntas e ações, em 2013, resolvi lançar-me no curso de Segunda Licenciatura em Dança no Instituto Federal Brasília (IFB) para professores da SEEDF. O chamado ao curso aguçou-me a lembrança de um “passado presente” e a oportunidade de aprender, vivenciar, experimentar e refletir tudo novamente, mas agora sobre os aspectos da Dança dentro e fora da educação. Contudo, pensei: como fazer isso se acabei de ser mãe? Terei tempo suficiente para conciliar? Como o tempo não para, joguei-me nessas provocações e ousadas. As perguntas eram muitas e só o tempo daria as respostas. Por lá, alcancei novos voos e segui mais pistas da minha viagem.

A Licenciatura em Dança veio como mais uma peça do meu “quebra-cabeça” na arte. Trouxe mais entrosamentos para entender dentro e fora do sistema educacional e foi um encaixe necessário para o meu crescimento. O estudo foi latente, forte e provocador para continuar pesquisando, mas havia necessidade de tempo, tempo para mim. Tempo para digerir o ocorrido, as mudanças, os estudos, filhos. Sim! Filhos!!! Entrei com uma bebezinha e saí com duas vidinhas, dois bebês e isso também é outra história...

Após atuar por mais de dez anos com curso de formação continuada aos profissionais da Secretaria de Educação, na Ceilândia, em setembro de 2018, tive uma ruptura drástica no trabalho. Fui desligada da equipe pela gestora no término de uma aula. Ao sair da sala, não entendi ao certo o que havia acontecido, perdi o chão, não sabia o que fazer; mas ao chegar em casa, com ajuda do meu esposo, me lembrei de inúmeros convites que havia recebido para mudar de local de trabalho durante minha trajetória nas “Oficinas Pedagógicas” e me lembrei de um, em especial, que havia ficado tentada em aceitar: era o Centro de Artes e Esportes Unificados - CEU das Artes, uma instituição Federal de Ensino Não Formal, recém inaugurada no DF para trabalhar com a comunidade em vulnerabilidade social da região do Recanto das Emas.

Sempre trabalhei indiretamente com esse perfil, pensei que talvez aquela fosse uma oportunidade de dedicar-me diretamente às crianças. No decorrer da vida já exercia a contação de histórias em instituições não governamentais, escolas, parques, abrigos, hospitais e oferecia cursos/oficinas aos docentes que, em sua maioria, eram professoras de pedagogia/atividades da SEEDF as quais também trabalham com público misto e muitas vezes em situação de vulnerabilidade social. Aceito o convite, tive a oportunidade de escolher os projetos e faixa etária para trabalhar. Sendo assim, abri turma em artesanato, teatro para bebê, teatro infantil, infantojuvenil e adulto, com o objetivo de oferecer um leque de opções para conhecer e buscar proximidade com a comunidade local.

Mesmo com as transferências abruptas e estando em um ambiente novo de trabalho, tentei ingressar no mestrado profissional, o PROFARTES da UnB, e fui reprovada na entrevista. Fiquei arrasada, chorei muito, mas hoje compreendo que foi processo; mais uma peça do meu "quebra-cabeça" a ser montado e isso também é outra história ou a própria história contada de um outro ângulo.

Como uma boa “camaleoa”, ou melhor, camaleão fêmea, em 2020 resolvi me “pintar” e “jogar” no universo acadêmico novamente. Desta vez, para minha surpresa, fui aprovada. Sonhos, desejos e alcance. A sensação foi de medo e prazer; mesmo passando por muitas turbulências com o novo local de trabalho, diferença de ensino-aprendizagem, adaptações e as inúmeras dificuldades provindas da pandemia de Covid19 que assolavam o mundo, consegui me manter pesquisando. Em consonância aos estudos de Paulo Freire,

[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo, educo e

me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 29)

Assim como Paulo Freire, com a retroalimentação entre vida, ensino-aprendizagem e pesquisa continuei a jornada acadêmica, no espaço CEU das Artes do Recanto das Emas-DF junto às crianças com o projeto Criabrincos: o despertar do sensível por meio do teatro, música, dança e brincadeiras na infância. Com propostas e desafios nunca imagináveis, mas possíveis.

Como dito anteriormente, na presente pesquisa busco analisar o papel da afetividade nas práticas pedagógicas educacionais dentro do espaço não formal de aprendizagem, traçando um desenho do trabalho realizado com as crianças, seus pais e/ou responsáveis na instituição CEU das Artes/ Estação Cidadania-Cultura do Recanto das Emas no Distrito Federal o qual tem a função social de ofertar atividade de lazer, esporte e cultura para a comunidade menos favorecida economicamente.

Na escrita desta dissertação, farei um recorte da trajetória de trabalho apresentando as atividades/oficinas ligadas a linguagens artísticas, em especial as artes cênicas, ministradas por mim entre 2018 e 2021 enquanto professora. Narro também a dialética do ofício apontando as dificuldades e as potencialidades/possibilidades encontradas no ensino presencial e remoto realizado, antes e durante a pandemia na formação metodológica de pesquisa guiada pela prática e pesquisa-ação. O propósito é exteriorizar os atravessamentos/encruzilhadas ligados ao processo que percorri durante a jornada no CEU das Artes - Recanto das Emas como professora de arte. Em diversos momentos do trabalho deparei-me com ajustes necessários a ressignificar ocorridos na prática pedagógica de arte-educação no intuito de evidenciar as experiências vividas no processo, mostrando a construção da arte da cena e as particularidades do sujeito que intervém na organização e reorganização do trabalho proposto, considerando o afeto.

Em meus voos, ou melhor, nesta pesquisa propositiva busco trabalhar com uma tripulação que versa com o diálogo, o respeito, o afeto e o amor. Dentre eles estão, Jorge Larrosa, Paulo Freire, bell hooks, minha orientadora Luciana Hartmann, minha amiga e parceira profissional Cristina Leite, entre outros apreciadores da Arte-Educação e Vida. Minha equipe de voo irá atender prontamente os seres mais importantes desta jornada: os passageiros, que serão verdadeiros protagonistas e cocriadores das viagens propostas.

No texto, apresento maior proximidade com a literatura: com leitura de livros, contação de histórias e montagem de roteiro para encenação teatral; com teatro: apresentando os jogos teatrais, a interpretação teatral, o teatro do movimento; a musicalização: com material de aproximação dos envolvidos junto às músicas usadas durante os encontros, assim como a percussão corporal; pôr fim, a dança: com movimento expressivo, autoconhecimento corporal

e coreografias. Essas áreas não foram trabalhadas de modo estanque, mas a cada momento, apresentado nos capítulos a seguir, elas aparecem com maior ou menor evidência.

No primeiro capítulo – O CEU – contextualizo o lugar de onde saí, onde estou e como surgiu meu trabalho junto à comunidade local e a pesquisa. Também proponho um diálogo sobre a educação formal e não formal de ensino. Foi onde tudo começou, os atravessamentos e questionamentos que me levaram a voar no CEU e permanecer por lá.

No segundo capítulo - A bordo; apertem os cintos! - A linguagem infantil e afetividade, é explanado sobre o protagonismo infantil, as trocas e os afetos realizados na construção de saberes e conhecimentos das linguagens artísticas. Exponho como foram realizados os encontros de modo presencial no CEU das Artes - Recanto das Emas antes da pandemia. Descrevo como as aulas foram construídas a partir de sugestões, discussões, trocas e vivências das crianças com o teatro para a primeira infância, inicialmente voltado às crianças de zero a seis anos, e o teatro infantojuvenil<sup>4</sup>, voltado para as crianças de sete a doze anos. É neste capítulo que apresento a contação de histórias, os jogos teatrais, brincadeiras, a expressão corporal para o desenvolvimento do trabalho no espaço CEU, alinhando esses fazeres à arte da cena por fazer parte da minha construção e processo acadêmico.

No terceiro capítulo - Mudanças Climáticas - O processo criativo entre as trocas. Despertar do sensível/afeto. Abordo os desdobramentos que o projeto teve com o advento da pandemia. Aqui apresento o subprojeto: “Onde a Música Toca?”, o qual está ligado à linguagem musical, que foi de fundamental importância para a continuidade do trabalho durante a transição do modelo presencial para o modo remoto. Apresento os recursos usados para afetar, tocar e sentir no trabalho vivenciado mesmo à distância. Apresento ainda a descrição das atividades realizadas com contação de histórias, jogos corporais e teatrais, correspondências, brincadeiras, entre outros. As turmas, por muitas vezes, trafegavam em rotas diferentes, mas chegaram ao mesmo destino.

Este projeto de pesquisa foi apresentado/iniciado ao Programa de Pós-graduação em Arte Cênicas (PPGCEN) pela via metodológica da pesquisa-ação de René Barbier na qual a noção de escuta sensível se faz presente e trafega no compartilhar de saberes e fazeres junto aos envolvidos. À medida em que o trabalho foi desenvolvendo, observei que havíamos traçado caminhos junto à metodologia guiada pela prática de Tardif, pois os integrantes, de certa forma, apontavam os direcionamentos necessários para a continuidade do trabalho. Trafeguei costurando o processo lançando mão da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa onde estão

---

<sup>4</sup> Utilizei o termo Infantojuvenil em referência às categorias do desenvolvimento. O intuito é evidenciar o cuidado e respeito que cada faixa etária requer, tendo ciência que cada contexto e cada criança tem suas particularidades.

presentes o contextualizar, o apreciar e o fazer, sendo assim, desassociei a prática desenvolvida/apresentada a um único processo metodológico.

A inquietação inicial que me moveu a desenvolver esta pesquisa foi buscar desvendar se era possível incrementar ações com as linguagens artísticas, em especial a arte da cena, em uma comunidade em vulnerabilidade socioeconômica. “Criabrinco” utilizou atividades lúdicas, resgate da memória, literatura, contação de histórias, jogos teatrais, encenação teatral, brincadeiras entre outros recursos no decorrer das aulas/oficinas. Essas práticas contribuíram para o processo de autorreflexão, afirmação e investigações necessárias para o desenvolvimento de todos os envolvidos. Os encontros foram baseados em trocas, partilhas, leituras, escutas, diálogos e os participantes narraram e compartilharam suas experiências vivenciadas ao longo das trocas de aprendizado.

Na construção do *corpus* metodológico da pesquisa, utilizei fotos<sup>5</sup>, gravações audiovisuais, desenhos, mensagens de *WhatsApp*, cartas, entre outros meios existentes. Trilhamos em conjunto uma forma em que nós, sujeitos envolvidos, nos tornássemos ativos e participativos no processo de transição, com vistas a transformar a realidade. Para que as experiências e vivências estivessem registradas e pudessem chegar mais próximo ao leitor utilizo no decorrer do texto *QR Code* onde podem ser acessados áudios e vídeos de trechos da pesquisa por meio da câmera do celular.

Por meio de discussões, vivências e trocas de experiências geradas nos encontros que circunscreveram as mudanças no percurso e desenvolvimento do projeto, as intervenções e os atravessamentos aconteceram. A proposta da pesquisa que é o despertar da arte da cena por meio do sensível/afeto veio com o exercício da paciência, da garra e da determinação. As intervenções e mudanças ocorreram e ainda acontecem, pois o processo é lento, dinâmico e nos aproximamos de um novo lugar para transformação do eu, do outro, do ambiente. Assim como bell hooks, também acredito que:

A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade. O sentido na raiz da palavra “integridade” e inteireza. Assim, a pedagogia engajada cria uma sala de aula onde estar inteiro é bem-vindo, e os estudantes podem ser honestos, até mesmo radicalmente abertos. (hooks, 2020, p. 49)

---

<sup>5</sup> É importante ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética da UnB. Em algumas fotos que são de meu acervo pessoal, produzidas com a permissão verbal dos integrantes, optei por utilizar tarjas nos rostos de forma a não os identificar.

Foi na integração, no espaço do fazer, da ação, da vivência, da experiência aliadas ao trabalho da troca e da escuta sensível, que pude acessar caminhos viáveis para o engajamento, estender e estabelecer novas relações entre arte, lazer, cultura e educação para uma população em situação de vulnerabilidade social.

Despertaria interesse? Seria viável? Haveria adesão? Além disso, qual caminho poderia ser trilhado junto a uma instituição não formal de ensino? Fui descobrindo os caminhos ao caminhar e, durante a trajetória, veio o advento da pandemia, aumentando as indagações: Como manter o vínculo com aqueles que já estavam na viagem? Como vivenciar o afeto por meio remoto, para aqueles que dispõem de poucos recursos financeiros? Essas incertezas foram minimizadas com a ajuda mútua dos envolvidos, porém ainda há muitas questões que ficaram sem a necessária resposta.

Como uma boa “piloto”, arremeti ao voo e mudei a faixa etária da pesquisa; idealizada inicialmente para a primeira infância, crianças de zero a seis anos para a faixa etária de quatro a treze anos, pois bebês, crianças pequenas e crianças bem pequenas<sup>6</sup> dependem muito do acompanhamento dos pais para execução do trabalho e via remoto esse processo foi inviabilizado. A idade mudou, o objetivo da pesquisa não. Continuei a trabalhar remotamente com as crianças, seus pais e/ou responsáveis. O projeto teve alguns desdobramentos com a chegada da pandemia e foi por meio da música que consegui dar continuidade ao teatro infantojuvenil com a proposta do pré-projeto.

Na viagem aconteceram várias turbulências, por conta das chuvas intensas, pois se trata de uma instituição não formal de ensino que trabalha com comunidade menos favorecida financeiramente e em estado de vulnerabilidade social. Foi preciso fazer escalas junto aos tripulantes da nave CEU, no caso meus amigos professores e o gestor da instituição para realizar ações sociais, com auxílio de cestas básicas aos nossos passageiros: a comunidade menos favorecida e usuária do local. O CEU tem essa característica: é preciso estar, ou não, preparado para atender aqueles que têm recursos tecnológicos e aqueles que não têm nem o que comer em casa, e isso também toca/afeta: é construção de saberes e sensibilidades.

Com a pandemia, o horário do voo foi alterado por diversas vezes, correndo risco de ser cancelado. O abismo social e econômico no meu ciclo de convivência profissional e pessoal ficou escancarado, gerando vários conflitos em mim. Os encontros sensibilizaram os envolvidos. Sigo consciente de que é preciso ir mais alto, é necessário alcançar as vozes e voos daqueles que não embarcaram nesta viagem. É necessário partida e chegada. É preciso ouvir

---

<sup>6</sup> Termos utilizados conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A íntegra pode ser encontrada em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

aqueles que não são ouvidos, resgatar os ausentes que perderam o voo, mas gostariam de estar presentes e não estão por alguma circunstância.

O projeto “Criabrinco” idealizado por mim, porém construído por todas as crianças, pais e/ou responsáveis apoiou e contribuiu para ações afirmativas positivas de maneira significativa, de experiência, transformação social, cognitiva e interacional do sujeito.

Pairo no ar com “asas pensantes”. Mãe, mulher, negra, contadora de histórias, brincante, professora no CEU das Artes que, apesar das dificuldades atuais conseguiu ingressar, cursar o mestrado acadêmico e finalizo este trabalho aberta a encontrar mais peças do “quebra-cabeça”: Arte da escuta atenta, da sensibilidade, da troca, da partilha, do amor, Arte da e para a vida!

Uma pesquisa não se finda, é um processo dinâmico que se retroalimenta e, como nasci entre “sonhos, viagens e realidades”, lembrei-me de uma frase reflexiva que diz: “Um sonho sonhado sozinho é apenas um sonho, mas um sonho sonhado junto pode se tornar realidade.” (YOKO ONO, [1970]<sup>7</sup>) Sim, há possibilidades, são camadas de aprendizagem, trocas, vivências que apontam as rotas a serem traçadas e podemos desvendar. Vamos voar!?

---

<sup>7</sup> Frase popularmente conhecida, proferida por Yoko Ono em [1970], reproduzida e utilizada por vários artistas e educadores. Entre eles estão John Lennon e Raul Seixas que usou o pensamento na música "Prelúdio".



## CAPÍTULO 1 O CEU

*“Olho o céu com paciência. O azul não me cansa.  
Uma ave voando não significa que está partindo.  
Uma ave voando pode estar regressando...”  
Fabrício Carpinejar*

Você já parou para pensar como chegar ao CEU? Estar no CEU? Dizem que o CEU é um lugar maravilhoso, que contém seus mistérios e costumamos imaginar ser um ambiente de paz e tranquilidade. Interpretado como passagem, sonhos e descobertas neste mundo de ilusões e verdades onde não há escolhas. Foi assim, sem opções, entre medos, anseios e desejos que cheguei ao CEU. Neste caso, ao CEU das Artes - Recanto das Emas no Distrito Federal. Receava não saber o que fazer ou como lidar com a nova realidade que diante de mim se apresentava.

Minha jornada no CEU começa entre as nuvens, com o trabalho desenvolvido nos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas (CVLOPs) e paira na Estação Cidadania-Cultura/CEU das Artes, a qual tem a função social de oferecer atividades de lazer, esporte e cultura de forma intersetorial, para as comunidades da periferia espalhadas pelo Brasil. São ofertados serviços que possam auxiliar a diminuir o risco e a vulnerabilidade social existentes em várias cidades e municípios do Estado Brasileiro.

Foi neste contexto, no CEU das Artes - Recanto das Emas do Distrito Federal, que aterrissei o voo para seguir com novos e desejados passageiros rumo ao trabalho de Arte-Educação e Vida. Mais uma viagem, necessária para minha trajetória pessoal e profissional, trazendo como roteiro um recorte dos problemas enfrentados na continuidade das ações em prol da comunidade.

Antes de explanar sobre esse percurso, no próximo tópico apresento uma breve abordagem descrevendo um pouco dos CVL- Oficinas Pedagógicas, onde trabalhei por mais de dez anos com cursos de formação continuada aos profissionais de Educação da SEEDF. Trago ainda a bagagem que me auxiliou na construção desta pesquisa, as rotas e transições da viagem que me levaram a pousar no CEU das Artes.

## 1.1 Entre as nuvens...

*“Mas na profissão, além de amar tem que saber.  
E o saber leva tempo para crescer.”  
Rubem Alves*

Antes de pairar no CEU, foi entre sonhos, desejos e desenhos “nas nuvens” que tive a oportunidade de vivenciar a ludicidade, a criatividade, a magia do afeto e do encantamento pela arte-educação. Nos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas – CVLOPs, ampliei minha trajetória juntando arte, vida e educação. Lá, experimentei e construí “asas” para imaginação, degustei novos saberes com afetividade, ludicidade e amor. Pude colocar em prática o que Duarte Júnior diz em seu livro *Fundamentos Estéticos da Educação*: “nossa proposta aqui é buscar a importância da arte no processo educativo, entendendo-o de maneira mais ampla que o simples ensino escolar” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 18).

Os Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas são isso: espaços destinados a cursos de formação continuada dos professores da rede pública do Distrito Federal de modo a levar a educação para além da rigidez do ensino escolar tradicional. O corpo docente é formado por professores efetivos da SEEDF, que oferecem desde oficinas temáticas a cursos de até duzentas e quarenta horas, para as diversas disciplinas do conhecimento acadêmico. Respeitam as hierarquias do sistema local, estando vinculados às Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF e à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação (EAPE), mas trazem em seu “carro chefe” o lema do brincar, do prazer e fazer com inteireza, ou seja, a ludicidade.

Por meio do encantamento e de estratégias criativas, trabalhei com cursos, oficinas, palestras, *workshops* entre outras atividades, destinadas à formação continuada de professores da rede de ensino. Similarmente à vida profissional, minha qualificação ia sendo construída com cursos destinados à formação de formadores. Foi nesse ambiente que me tornei e identifiquei como contadora de histórias brincante. Tive a oportunidade de aprofundar os estudos de arte e educação de maneira criativa, sensível. Neste espaço, conforme postula Jorge Larrosa, pude

manter sempre na experiência esse princípio de receptividade, de abertura, de disponibilidade, esse princípio de paixão, que é o que faz com que, na experiência, o que se descobre é a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade, a própria ignorância, a própria impotência, o que repetidamente escapa ao nosso saber, ao nosso poder e a nossa vontade. (LARROSA, 2015, p. 42)

Nos CVLOPs iniciaram-se minhas inúmeras trocas e transformações no campo acadêmico, profissional e pessoal. O espaço me oportunizou ver a arte e educação com outros significados. Vivenciei a arte em sua abrangência e possibilidades permeando todo campo educacional. Não havia conhecido, até então, um espaço dentro ou fora da formação acadêmica que pudesse transformar o que imaginei e estudei em realidade vivida. No Centro de Vivências Lúdicas – Oficina Pedagógica de Ceilândia, tive a oportunidade de “fazer uma educação artisticamente significativa, pois, desenvolver um estado de sensibilidade e criatividade, afastando-nos de receitas prontas, abrindo-nos a novas possibilidades” (LEITE, 2019, p. 98). Nos CVLOP’s, pude experimentar as diversas camadas da arte. Ver, aprender e vivenciar o fazer com amor, encantamento e afeto aquilo que se faz no intuito de transformar, independente da disciplina facultada. Pude observar o trabalho da arte fora da “caixinha”, não apenas como professora de Arte e, sim, como uma arte-educadora amante do que faz. Identifiquei que a arte está para além de uma disciplina fechada. Todos os profissionais envolvidos com educação ou não podem empregá-la, com diferentes objetivos, independentemente da formação acadêmica.

Voltando às nuvens: ao participar do curso: A Arte de Contar Histórias no CVLOP-Ceilândia e, depois das histórias "bebidas" por ele, minha percepção de mundo mudou. O curso era leve, cheio de encantamento, preparado com muito cuidado e delicadeza. Havia um encontro semanal de três horas que se passava em um “pisar de olhos”, como toque de magia. Era alegre, lúdico, informativo, prazeroso e de um conhecimento e estudo profundos que só descobri depois que me tornei docente desse grupo de encantantes por mais de uma década.

Assim que concluí o curso, recebi o convite para trabalhar na Oficina Pedagógica de Ceilândia<sup>8</sup>, mas como era nova de SEEDF temia não conseguir atender a demanda do trabalho. Por ironia do destino ou por confluência dele, fui devolvida à Coordenação Regional de Ensino. Por ser “nova de casa” e não ter lotação definitiva na escola, fui transferida para outra unidade. Não conseguindo fechar a carga horária semanal de 40 horas apenas com a disciplina de Arte, fui orientada pela direção que ministraria algumas aulas de arte e as demais horas estavam destinadas à realização de trabalhos administrativos e serviço de apoio nos corredores, antigo “bedel”. Aquilo não condizia com o concurso que havia prestado e nem com o que gostaria de fazer na escola. Apesar disso, o trabalho me oportunizou vivenciar e perceber a escola por outros ângulos e olhares, mas isso é outra história também.

Os dias foram se passando, eu me transformando e “as nuvens” se transfigurando em novas perspectivas de busca pela Arte, Vida e Educação. Em divergência com a dualidade de

---

<sup>8</sup> Os CVLOP’s são conhecidos apenas como Oficinas Pedagógicas entre os profissionais de Educação do DF.

serviço, resolvi aceitar o convite de ir trabalhar em outro ambiente escolar. Comecei a ver possibilidades viáveis de estar com professores experientes. De investigar, trocar, aprender e apreender de maneira lúdica, divertida e brincante. Fui vivenciando a educação libertadora de Paulo Freire e tornei-me eterna estudante com mais autonomia e poder de decisão, tanto no campo pessoal quanto no campo acadêmico.

O primeiro ano foi de muito aprendizado, estudo e desafios, mas em 2005, no segundo ano que estava trabalhando na Oficina, o Ensino Fundamental passou a ser de nove anos, e eu que não tinha formação alguma em pedagogia e/ou magistério me vi, junto com as demais “oficineiras”, tendo que estudar a fundo sobre os Anos Iniciais e implementar o Bloco Inicial de Alfabetização - BIA<sup>9</sup> (BRASIL,2009) atender em média cerca de seiscentos e quarenta professores da rede. A implantação começou pela Ceilândia, cidade piloto, onde havia o maior número de professores pedagogos e/ou normalistas atuando com crianças do Distrito Federal.

Estudei muito com as amigas normalistas, pedagogas e professoras de arte para entender o processo de alfabetização e, para além disso, entender como iríamos fazer para que o curso fosse instigante, interessante e de valor para os participantes. Mesmo com o desafio do BIA, o “carro chefe” para o desenvolvimento e implementação do projeto pelas Oficinas eram as histórias. Ah, as histórias! Essas permeavam o universo infantil, de magia e de beleza. Encantavam as crianças, os professores e a nós que estávamos à frente de tantos desafios, mas isso também é outra história.

Durante minha permanência nos CVL - Oficinas Pedagógicas, não perdi o vínculo direto com os estudantes, pois em 2005, prestei novamente concurso e, após aprovação, comecei a trabalhar à noite, dedicando 40 horas semanais para os CVL - Oficinas Pedagógicas e 20 horas para atender alunos da escola no noturno. A oportunidade de ter trabalhado como docente nos Centros de Vivências Lúdicas – Oficinas Pedagógicas, me fez sentir o ar mais forte. Meu céu entre nuvens se transformou em muitas personagens potentes para trabalhar desde a mais tenra infância, das creches à Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e faculdades. Por meio das histórias, passei como discente e docente pelos mais variados cursos e públicos que a Secretaria de Educação ofertava. Ora as propostas de projetos eram elaboradas e sugeridas por nós, outras eram a pedido da SEEDF e, no meio desse transformar de nuvens, estive como docente à frente de curso de contação de histórias, educação ambiental, linguagem matemática,

---

<sup>9</sup> A proposta do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) é três anos contínuos da criança na escola para aprender a ler e escrever, sem reprovação. A implementação do projeto iniciou-se em 2005 na cidade de Ceilândia-DF. O ensino passa a ser de 9 anos e até 2010 todas as escolas do Distrito Federal foram implementadas com o programa que se mantém até os dias atuais.

origami, autismo, entre tantos outros. A arte, a ludicidade, a corporeidade perpassaram toda minha atividade profissional. Vivenciei e experimentei ações lúdicas corporais tais como: jogos teatrais, brincadeiras, contação de histórias, dança, música entre outras atividades que permeiam o universo da arte e reverberam em mim, no meu fazer Arte, Vida e Educação.

Os Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas foram e ainda são, como citei no começo do meu texto, entre as nuvens: lugar mágico, onde a informação, o texto denso, a legislação, o estudo, a pesquisa são trabalhados de maneira sistematizada para o encantamento, para reverberar em sala de aula de modo fluido, dinâmico, prazeroso, lúdico. Isso não significa que não tenha seus problemas ou limitações, mas o espaço é capaz de lidar e produzir frutos positivos para além das frustrações. É entre as nuvens e formas imagináveis e desejadas que pude desenhar personagens e escrever histórias para chegar mais longe. O vento forte fez as nuvens se moverem para os mais variados lugares, levando minha nave para nuvens carregadas de turbulências e me vi no CEU.

## **1.2 As turbulências**

Era um dia como os outros, uma manhã de terça feira ensolarada e bonita, dia de entrar na aeronave e fazer mais uma viagem como de costume, um dia após o meu aniversário. A viagem iniciou bem, tempo limpo e tudo certo para decolar. Partimos para mais um voo e no meio da viagem, ou melhor, no final da manhã, fui à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia a pedido da gestora e fiquei perplexa ao ser recepcionada por ela com um papel de desligamento dos CVLOPs por uma denúncia anônima sigilosa. Foi aí que iniciou uma enorme turbulência em meu estado profissional, pessoal e emocional. Sem entender o porquê e do que se tratava a denúncia, não tive a oportunidade de explicar o que estava acontecendo. Restou-me pegar o encaminhamento para seguir o trabalho em outros ares. Aquele céu que há horas atrás brilhava, havia se fechado entre chuvas torrenciais e trovões. Temi que o avião fosse cair, mas me lembrei da tripulação e dos passageiros seguidores do meu trabalho, da minha trajetória.

Enquanto pilotava a aeronave, entre medo e frustrações, vi que poderia sair por entre as nuvens e seguir outro trajeto. Foi então que me lembrei de um caminho não percorrido que podia ser uma alternativa. Resolvi aceitar a sugestão/convite da copiloto, que conhecia, respeitava e acreditava no meu trabalho e há tempo fazia o pedido para trabalhar em outra viação/local de trabalho.

Aventurei-me a mudar o percurso de forma abrupta voando para outra localidade; foi quando cheguei ao CEU. Fui recepcionada pela “gerência” da nova aviação com muito respeito, confiança e credibilidade. A nova equipe com a qual iria trabalhar não me conhecia, mas tive uma recepção de primeira classe. Um dos integrantes já havia “esbarrado” comigo no “aeroporto” da vida e a nova tripulação ajudou-me a dividir o peso da bagagem, que a essa altura já estava em excesso. Quando a criatividade está no olhar, é possível se adaptar aos ventos da mudança.

Peço permissão, a chamada licença poética, para apresentar o ocorrido por meio de um conto. História que escrevi no intuito de transformar em ficção o que jamais conseguiria expressar em meras palavras.

#### **As tempestades da Vida**

Em um reino distante, vivia uma menina distraída e feliz. Apesar de existir desavenças em seu reinado, ela acreditava que o que acontecia fazia parte do processo da vida e que tudo acabaria bem.

Em um dia de tarde chuvoso, a menina saiu de sua zona de conforto sem nenhum dos seus súditos. Distraída e encantada pela chuva, não levou seu velho guarda-chuva. A intenção era se banhar naquelas águas vindas do céu.

De repente aquela chuva, fresca e doce se tornou uma imensa tempestade. Sem saber o que fazer ou como se proteger, resolveu correr em direção ao castelo para se abrigar. A tempestade era forte e os ventos a impediam de prosseguir em direção a sua morada. Cansada de ir ao encontro de quem há horas atrás a alentava, ela resolveu se deixar levar pelo vento e entregou-se ao fluxo da chuva.

Em meio ao caos, em frações de segundos, que para a menina soavam como eternidade, ela cerrou os olhos e sentiu em seu ser uma mistura de prazer e medo. Ao abri-los, avistou uma casinha simples de alvenaria. De alguma forma, em meio àquela realidade devastadora, a casa passou uma sensação de segurança, resistência, aconchego e alívio que a fez acreditar que aquele era o lugar onde devia estar. Ao tocar no ferrolho, girar o trinco, a porta se abriu e com a força do vento, a menina foi levada para sala se deparando com uma família à sua espera que a acolheu, ofereceu comida, casa e o conforto necessário por toda sua vida.

E foi assim, abraçada por essa nova família/viação, que fui agraciada e pude continuar minha trajetória dentro da arte, educação e vida com amor e carinho: afetada.

#### ***1.2.1 Alternativas do voo***

Em uma idealização dos Ministérios da Cultura, Esporte, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Justiça e do Trabalho e Emprego criou-se um projeto que integra em seu espaço físico programas e ações setoriais voltados para promoção do desenvolvimento econômico e social em locais que apresentassem vulnerabilidade social em todo o país.

Assim, surgiu o projeto CEU das Artes/Estação Cidadania voltado à integração da sociedade com “a cultura, esportes e lazer, formação e qualificação para o mercado de trabalho,

serviços socioassistenciais, políticas de prevenção à violência e inclusão digital em municípios e áreas com escassez desses recursos” (TSUKUMO, 2014, p. 5).

Diante dessa potencialidade, o CEU das Artes<sup>10</sup>/Estação Cidadania começou a ser implementado nos estados brasileiros. Esses projetos seguem um modelo de gestão compartilhada e integram uma política pública do Governo Federal, com investimento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)<sup>11</sup>.

Dessa forma, o espaço surgiu como mais uma ferramenta de aproximação na gestão de espaços públicos importantes voltados a comunidades de vulnerabilidade. Maria Aparecida Perez afirma que:

[...] além de ofertar a vaga, oferecer espaços privilegiados para reflexão e construção conjunta de conhecimentos, aliados à criação e apropriação pela comunidade das mais variadas formas de manifestações culturais, favorecendo ao mesmo tempo a organização de diferentes movimentos e segmentos sociais. Toda a política educacional traçada objetivou o entrelaçamento entre a escola pública e o desenvolvimento comunitário. (PEREZ, 2010, p. 179).

Trago essa construção/organização, evidenciando o equipamento CEU das Artes Recanto das Emas, mostrando ao leitor as ações de ocupação e a execução de trabalhos feitos por agentes culturais da cidade, as interferências da Secretaria de Educação do Distrito Federal-SEEDF e as políticas públicas do DF que intervieram diretamente nesse processo.

O relato traz uma visão histórica e cronológica da implementação do CEU das Artes do Recanto das Emas - DF, com entrevistas e falas de pessoas envolvidas, sejam elas da comunidade ou servidores que atuam ou atuaram no local desde sua inauguração.

Apresento a seguir o CEU das Artes, desde sua estrutura física até as interfaces que foram necessárias para construção deste trabalho de pesquisa.

### 1.3 O CEU das Artes - concreto, onde tudo começou...

*“Céu de Brasília traço do arquiteto, gosto tanto dela assim...”  
Djavan e Caetano Veloso*

<sup>10</sup> O CEU das Artes teve, em 2019, sua nomenclatura alterada para Estação Cidadania-Cultura, porém é conhecido popularmente como CEU das Artes. O nome continua sendo utilizado por mim durante toda a dissertação para preservação de sua identidade, resistência e resiliência de sua concepção.

<sup>11</sup> Criado em 2007, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) engloba um conjunto de medidas destinadas a desonerar e incentivar o investimento privado, aumentar o bem público e aperfeiçoar a política fiscal, promovendo o crescimento do país com diminuição das desigualdades de renda e entre regiões. Infelizmente o programa não está mais em vigor, mas contribuiu de maneira decisiva para o aumento da oferta de empregos e na geração de renda.

O Governo Federal apresentou no início de 2010 a proposta voltada às políticas públicas e a aprovação do Plano Nacional de Cultura (PNC) que é um conjunto de objetivos, diretrizes, princípios, estratégias e metas que servem como orientador do público na formulação de políticas culturais. Diante desta realidade, em 2012, foram formadas as Praças dos Esportes e da Cultura com propósito de incentivar e realizar tais objetivos.

Em 2015, o Ministério da Cultura-MinC inaugurou vários centros em localidades territoriais diferentes, com características sociais e econômicas múltiplas, a fim de contemplar a diversidade territorial do país seguindo critérios medidos pelo Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), com base em indicadores de infraestrutura, educação, saúde e renda.

Inicialmente, esses centros foram inaugurados/ocupados com o nome de Centros de Artes e Esportes Unificados - CEU das Artes conforme portaria Ministerial nº 108, de 2015 e atualmente recebem o nome de Estação Cidadania-Cultura pela Portaria Ministerial nº 876, de 2019. O objetivo da iniciativa é integrar em um único espaço atividades de cunho cultural, esportiva e de lazer; assim como cursos que ofereçam qualificação para a comunidade local, inclusão digital, serviços de assistência social e prevenção à violência (OLIVEIRA; COSTA, 2018).

Os CEU's das Artes estão em todas as regiões do país e buscam a promoção da cidadania e mudanças quanto aos riscos sociais existentes nas áreas em que estão alocados (TSUKUMO, 2014). Esses espaços são mantidos com recursos do Governo Federal, o qual repassa verba para os Estados, Municípios e Distrito Federal (DF) a fim de preservar a manutenção dos equipamentos, mobiliário, pessoal e de obras necessárias.

Em todo o Brasil, eles foram desenvolvidos seguindo modelos de estruturação a serem adaptados para áreas de aproximadamente 700m<sup>2</sup>, 3000m<sup>2</sup> e 7000m<sup>2</sup> voltadas para construção de bibliotecas, salas de informática, espaços multiusos, quadras poliesportivas, cineteatro, sanitários, salas de apoio e uso do Centro de Assistência e Referência Social (CRAS), de acordo com o tamanho do local. Cabe ressaltar que os modelos estruturais são sugestões e não são obrigatoriamente implementados pelos Estados, Municípios ou Distrito Federal (SIQUEIRA, 2014).

Até a atual data, o espaço tem parceria com a União, Estados, Distrito Federal e Municípios que conferem cerca de 329 acordos de implementação do CEU das Artes contendo aproximadamente 200 polos em funcionamento. A proposta inicial do projeto seria construir um modelo de gestão com atuação do poder público, da comunidade e sociedade civil



organizada, ou seja, uma tríade na gestão compartilhada que acompanharia a gerência, a criação do Regimento Interno e de todo o andamento, com o intuito de mobilizar a comunidade local e cumprir as metas da gestão (BRASIL, 2020).

No Distrito Federal, o poder público tomou a iniciativa da gestão compartilhada mantendo a gestão da comunidade e parcerias governamentais com órgãos do Estado, a Secretaria de Estado e Educação (SEEDF) e a Secretaria de Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos (SEDESTMIDH), sendo este último responsável administrativamente pelo CEU das Artes. Devido a algumas alterações internas das pastas em 2018, o local passou a ser gerido pela Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SEJUS).

Os números apresentados de modo enfático revelam várias discrepâncias para consolidação dos equipamentos públicos em âmbito nacional. Na sequência, farei um recorte dessa história, conforme pesquisas de campo com coleta de dados em aulas expositivas e práticas realizadas no teatro com crianças de quatro a quatorze anos e seus respectivos responsáveis; realizei entrevistas com um agente cultural da cidade assim como o regente e os professores cedidos pela SEEDF à Instituição. Para maiores esclarecimentos, descrevo a estrutura dos equipamentos instalados na cidade de Ceilândia e trago maiores detalhes do CEU das Artes - Recanto das Emas onde esta pesquisa foi realizada.

Esses equipamentos estão presentes em duas regiões administrativas no Distrito Federal e possuem três unidades: uma no Recanto das Emas e duas na Ceilândia (QNM 28 e QNR 2). No Recanto das Emas, a construção iniciou em meados de 2010 e foi inaugurada em junho de 2017. Já na Região Administrativa de Ceilândia, os dois equipamentos foram edificadas em 2013 sendo finalizados e implantados em 2018; o da QNM 28 foi inaugurado em abril e o da QNR 2 em junho. A ideia desses centros é incorporar a coletividade, disponibilizando atividades de esportes, lazer e cultura, com a introdução de oficinas para a comunidade de todas as idades.

Para concepção do CEU das Artes de Ceilândia (QNM 28), foi feita uma parceria com o GDF e o Governo Federal, foram gastos inicialmente cerca de R\$ 3,5 milhões, advindos da União. O custo mensal em 2018 foi de R\$ 800 mil com o repasse ao GDF. Este CEU trouxe para a comunidade “14 oficinas de mobilização social, além de duas assembleias de eleição do grupo gestor e encontros comunitários para divulgação do espaço na região”, com Estatuto publicado no Diário Oficial (FLORES, 2018). Também foi criado o primeiro cinema público de Ceilândia, ofertando arte que contempla a diversidade cultural tão presente na cidade (FLORES, 2018).

A edificação situada na QNM 28 tem 7.000 m<sup>2</sup>, sendo uma das maiores do país, com “2 salas multiuso, 3 salas para atendimento do Centro de Referência em Assistência Social (CRAS)” além disso, possui “área de ginástica, biblioteca, laboratório digital, cinemateca, estacionamento, parquinho, sala de coordenação, pista de skate, quadra de vôlei de praia e quadra poliesportiva” (FLORES, 2018). Como a maioria dos CEUs das Artes, a escolha da área seguiu análise de vulnerabilidade social existente na região escolhida e o objetivo é focar em aulas multifacetadas como ginástica, teatro e música, por exemplo, com pretensão de atendimento de aproximadamente mil pessoas por dia no programa situado em Ceilândia (FLORES, 2018). É importante salientar que esse polo, apesar de ser considerado uma praça, está cercado desde sua construção e está situado em uma área centralizada da periferia de duas grandes cidades do DF – Ceilândia e Taguatinga. E foi diante dessa realidade que se estimou o atendimento de grande público, porém ainda não logrou êxito.

Antes da abertura oficial do edifício, a SEJUS já havia feito parceria com a SEEDF que cedeu três professores: um de Arte, um de Educação Física e um Pedagogo, para trabalhar dando suporte organizacional no local. No ato da inauguração, sua composição docente estava completa e havia oficinas com professores voluntários da região.

Sem subsídio estrutural pedagógico e com incertezas quanto ao atendimento no espaço, os professores de Educação Física e Pedagogia retornaram para a Secretaria de Educação permanecendo no projeto apenas a professora de Artes e os professores voluntários da comunidade. Com pouca visibilidade e má divulgação, o trabalho seguiu com atendimentos pontuais. Após seis meses de funcionamento, um novo desfalque aconteceu, desta vez foi relacionado à estrutura física que ficou interditada por aproximadamente um ano. Assim que esses problemas com a edificação foram resolvidos, o mundo encontrava-se na pandemia e as aulas presenciais foram suspensas. Nesse intervalo de um ano e meio de pandemia, não houve aula por parte dos voluntários e a professora de Artes da Secretaria de Educação ficou limitada a aulas remotas e sem apoio técnico.

Em junho de 2018, foi inaugurado o CEU das Artes na QNR 2 de Ceilândia, com espaço de 3.000m<sup>2</sup>, menos da metade da área construída na QNM 28, mas seguiu as mesmas estruturas dos projetos dispostos pelo Brasil com “biblioteca, cineteatro, salas multiuso, quadra poliesportiva coberta, centro de convivência, unidade administrativa, telecentro e pista de skate”, com oferta de oficinas para a comunidade, além de práticas educativas, esportivas e lúdicas (FLORES, 2018). O equipamento foi inaugurado com a presença de dois professores da SEEDF: um de Artes e outro de Educação Física. Também já havia um gerente para o local que conseguiu articular com a comunidade voluntários para realização de cerca de seis oficinas.

Por problemas de divulgação e participação reduzida de público, os professores da Secretaria permaneceram no equipamento em torno de seis meses voltando para suas atividades na rede de ensino. Mesmo com divulgação interna de Edital para suprir as carências dos professores, o espaço só logrou êxito com a presença de um novo professor de Artes advindo da SEEDF.

Construído com cercamento em toda sua extensão, em um ponto descentralizado da periferia, porém de acesso viável; em sua proximidade, cerca de uns trezentos metros, encontra-se um terminal rodoviário e uma escola de ensino fundamental. Há poucas casas construídas na redondeza e o local atende a comunidade do Pôr do Sol e Sol Nascente, recentemente transformadas em região administrativa do Distrito Federal segundo lei nº 6.359 de 14 de agosto de 2019. Esta cidade fez parte por 20 anos da periferia da cidade de Ceilândia, onde se encontrava a maior favela horizontal da América Latina. Outro ponto crucial para o desfalque de clientela é que muitas casas da região servem como dormitórios, ficando inviável a prática de atividades físicas, culturais e artísticas durante boa parte do dia e a noite, por sua instalação ser em um lugar ermo e descampado, tem sua segurança limitada. A seguir, farei um pouso mais cauteloso sobre o CEU das Artes Recanto das Emas, espaço onde trafega toda minha narrativa sobre a construção desta pesquisa.

### ***1.3.1 O pouso sobre as Asas das Emas***

*“...pois quem dorme, sonha, quem vive, realiza, e eu elevo o nível (do imprevisível) ...”  
Tribo da Periferia/ Look e DuckJay*

A região administrativa, denominada Recanto das Emas foi criada oficialmente em julho de 1993, por meio da Lei nº 510/1993, para atender ao Programa de Assentamento do Governo do Distrito Federal da época. A origem do nome Recanto das Emas é o resultado de uma área de apropriação provinda de pequenas chácaras que possuíam grande quantidade da planta característica do cerrado: canela-de-ema, além de possuir um sítio chamado "Recanto" que tinha uma grande quantidade de emas. Assim como a maior parte das regiões administrativas-RA's do Distrito Federal, ele é dividido em quadras. A avenida principal da cidade, onde se predomina o comércio, é chamada de Avenida Recanto das Emas, além de possuir mais algumas avenidas como: Avenida Vargem da Benção, Potiguar, Buriti, Monjolo e Setor Habitacional Água Quente, esse último já fazendo divisa com a cidade Santo Antônio do Descoberto - GO. O Recanto das Emas está localizado na região sudoeste do Distrito Federal, seus limites: Ao

Norte Samambaia, ao sul, Gama, a leste Riacho Fundo II e a oeste Santo Antônio do Descoberto (GO).

No processo de pesquisa-ação, pesquisa guiada pela prática e entrevistas não estruturadas feitas a agentes culturais da cidade, moradores locais, professores efetivos da SEEDF que trabalham ou trabalharam nos equipamentos, e ao ex-gestor do espaço, Humberto Costa servidor da SEJUS, faço uma abordagem sobre a chegada da construção e implementação do CEU das Artes Recanto das Emas.

Esse foi o primeiro equipamento CEU construído no Distrito Federal com a metragem de 3000m<sup>2</sup> instalado em lugar descentralizado seguindo aos índices de Vulnerabilidade Social (IVS) do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), concebido em uma área descampada e aberta para seguir a caracterização das demais praças públicas instaladas nas diversas regiões do país, com investimento de R\$ 2.020.000 do então Ministério da Cultura.

Teve sua estrutura física iniciada por volta de 2010/11, mas os empecilhos, os entraves públicos, a burocratização, as adversidades políticas partidárias, entre outros problemas de estrutura física permitiram que a Defesa Civil interditasse o local por alguns anos. O equipamento ficou abandonado e a comunidade local não sabia qual era sua finalidade nem qual era o propósito daquele lugar. Segundo um dos moradores e agente cultural da região Bernardo Barros, “o espaço ficou visto como um elefante branco”, ninguém da comunidade sabia ao certo sua designação. Após o término do edifício, o corpo social local ficou sem informações sobre a destinação do equipamento; com isso ocorreu uma apropriação indevida da área por parte da comunidade marginalizada passando a ser utilizado como ponto de tráfico de drogas e disputas entre gangues.

Antes mesmo de sua inauguração, o espaço já apresentava diversas travas para seu uso como veículo de apoio à cultura em um ambiente vulnerável. A inércia governamental distrital em relação ao local gerou dúvidas, medos e desafios da permanência da construção tanto para as pessoas da região quanto para os agentes culturais, pois boa parte da comunidade já não aprovava a construção do equipamento. Diante dessa realidade e incertezas, os dirigentes culturais da cidade da época organizaram uma reivindicação junto à Administração Regional para implementar ações efetivas relacionadas ao esporte, lazer e cultura. Eles procuraram informações sobre o novo empreendimento e perceberam que poderia ser utilizado pelos grupos sociais para o desenvolvimento de projetos à comunidade. Descobriram também que existia um grupo que dirigia esses “Centros” dentro do então Ministério da Cultura que era a Coordenação Nacional dos “CEU’s”, responsável pela implementação desses modelos em todas as regiões do Brasil.

Apesar das solicitações contínuas dos fazedores de Arte da cidade em utilizarem a área, os pedidos eram indeferidos pela Administração Regional desde a época de sua edificação e conhecimento de sua finalidade. Sendo assim, o CEU das Artes ficou inerte em um período médio de quatro anos. Em dezembro de 2015, o grupo Pontão de Cultura e Redes 3 Cultura e Saúde, finalmente conseguiu permissão com o responsável local para utilizar o espaço, apoiando a Segunda Blessed Battle; campeonato de Break entre os *bboys*, organizado e realizado pela comunidade do Recanto das Emas, com patrocínio dos troféus ofertados pelo Centro de Ensino Fundamental 111 (CEF 111).

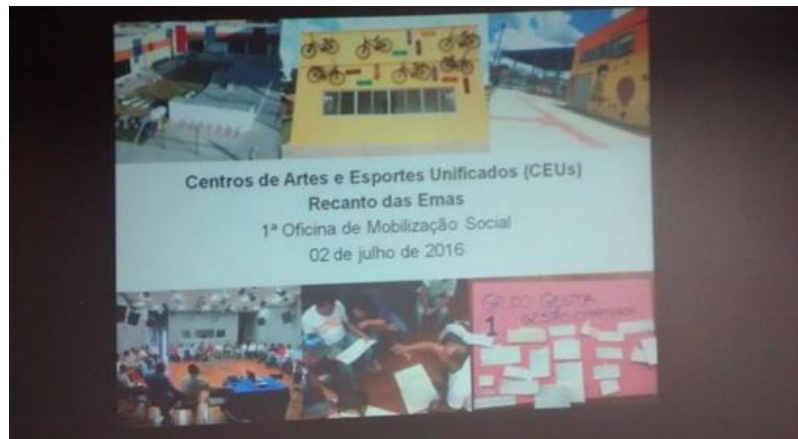
Figura 1 - -- Segundo Campeonato de Break – Blessed Batle



Fonte: Grupo Comunitário de bboys \_ Recanto das Emas. Dez/2015. Fonte: <[https://www.facebook.com/pontaorede3csdf/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pontaorede3csdf/photos/?ref=page_internal)>.

Muitas ações de cunho culturais e artísticas deveriam ocorrer para o início dos trabalhos, entre elas, uma mobilização social que contemplasse a região de abrangência para a qual foi destinada. Houve uma movimentação de grupos culturais como: Reflexo das ruas, Pontão de Cultura Redes 3 de Cultura e Saúde, Banda Blasterror, Fábrica Fênix, Banda Lâmina, Batucadeiros, Associação de Longo Caminho, entre outros agentes culturais da cidade, pois todos ficaram na expectativa de gerir o espaço. Em 2 junho de 2016, foi realizada uma concentração de pessoas juntamente com os agentes culturais para que houvesse a liberação definitiva do local e a autorização para o uso da população com aval do Ministério da Cultura. No mesmo dia, a administração realizou a eleição do Conselho de Cultura, o que trouxe resultados positivos pois havia um grande número de pessoas participando de eventos culturais e de saúde que ocorriam na ocasião.

Figura 2 – 1ª Oficina de mobilização social – CEU Recanto das Emas



Compilado da mobilização. Junho/2016. Fonte:  
<https://www.facebook.com/pontaorede3csdf/photos/2246700512082477>

Posteriormente, é criado o grupo gestor composto pelo GDF, SEEDF e SEJUS por indicação governamental, o qual não tinha relação direta com o CEU das Artes Recanto das Emas. Mesmo com a composição desses segmentos governamentais, a formação não foi composta pelos agentes culturais; eles foram, mais uma vez, desconsiderados para a construção da tríade sugerida em cartilha conforme as normas para todos os CEU's. Foram várias as indicações que alguém do setor cultural da região assumisse tal proposta, porém não foi realizada a nomeação oficial, o que resultou no enfraquecimento do movimento da comunidade civil organizada diante da tomada de decisões junto à coletividade e aos órgãos públicos.

Os agentes culturais tiveram uma participação fundamental para que o espaço sofresse transformação e aceitação, mas infelizmente eles não estão presentes na organização. A não nomeação do grupo gestor e a gestão compartilhada ser apenas entre voluntários e governo desestimulou-os a permanecer ativamente no local. Ainda há conversas, reuniões e realização de atividades pontuais desses grupos a fim de mostrar à comunidade que para o CEU das Artes Recanto das Emas é importante ter um grupo gestor oficialmente formalizado para poder ajudar a gerir o espaço e transformá-lo em algo melhor.

A real utilização do ambiente foi uma luta de anos e, depois de toda a transformação em 2017, o CEU das Artes Recanto das Emas atraiu timidamente voluntários, comunidade e manifestações culturais tais como: oficinas de artesanato, desenho, queimada, zumba, entre outros, mas, novamente esbarrou em empecilhos que impossibilitaram a organização do mesmo por meses.

O CEU das Artes Recanto das Emas estava localizado em um lugar ermo e considerado pouco urbanizado pela comunidade, mas em suas proximidades já havia em funcionamento um

posto de saúde, uma escola pública do ensino fundamental (CEF 113) e uma clínica da família sendo utilizados pelos moradores de baixa renda e de alta vulnerabilidade social. Erguido em uma das últimas quadras da cidade na época, encontra-se na Quadra 113 e logo abaixo encontra as Quadras 500, áreas de ocupação irregular, na época, popularmente chamada de “Taubaté” pois grande parte de suas moradias eram feitas de tábuas e restos de materiais de construção. Havia muitos barracos e a mesma crescia em extensão desordenadamente prevalecendo com a clientela marginalizada. Segundo moradores da região, a própria comunidade do Recanto das Emas tinha preconceitos; o lugar era taxado como violento e muitos evitavam ir até as quadras pois havia pontos de tráfico de drogas, roubos e homicídios. Porém, de uns dez anos até a data desta escrita, essa realidade mudou; a área foi regularizada em julho de 2017 com programa Habita Brasília, e hoje já tem uma infraestrutura semelhante às demais quadras do Recanto, com pavimentação e casas de alvenaria construídas. A convivência local também é mais harmônica e os moradores já se veem como pertencentes. Recentemente, em março de 2021, ao lado do espaço está sendo construída de modo regularizado uma nova quadra residencial: Remas, localizado na quadra 117/118 (CHARLSON, 2021); é fruto de uma parceria do Governo do Distrito Federal (GDF) com cooperativas habitacionais regularizadas conforme edital de chamamento 13/2011 da Companhia de Desenvolvimento Habitacional do Distrito Federal (CODHAB-DF). O residencial atenderá a quinhentos e vinte e oito famílias de baixa renda cadastradas junto à Companhia.

O espaço CEU das Artes foi inaugurado oficialmente dia 10/6/2017, pelo então governador Rodrigo Rollemberg, acompanhado da presença do secretário de Infraestrutura Cultural do MinC, Raimundo Benoni. Sua inauguração contou com a realização de oficinas ofertadas por voluntários da comunidade, a presença do gestor e dos professores de Arte, Pedagogia e Educação Física, cedidos pela SEEDF.

Figura 3 - Inauguração do CEU das Artes - Recanto das Emas



Comunidade na inauguração. Junho/2017. Fonte: Tony Winston/Agência Brasília

A Portaria N.º 98, de 11 de junho de 2017, da Secretaria de Estado de Trabalho, Desenvolvimento Social, Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Distrito Federal, dispôs o modelo de estatuto que regia o funcionamento do conselho gestor e da unidade conferindo, após aprovação, abertura, funcionamento e gestão do aparelho público. Conforme disse o ex-governador Rodrigo Rollemberg: “Nosso governo tem o compromisso de melhorar a infraestrutura cultural do DF, que atualmente é muito concentrada no Plano Piloto. Mesmo com a atual situação econômica do país e de Brasília, não poupamos esforços para isso” (SARMENTO, 2017).

O CEU das Artes Recanto das Emas já apresentava problemas e condições precárias para atendimento. A área era totalmente aberta e insalubre, tanto para os profissionais e voluntários quanto para comunidade, o que trouxe a desistência da primeira professora de Arte da SEEDF. Outro professor de Arte foi escalado para substituir a primeira, mas permaneceu por pouco tempo, pois estava em estágio probatório e temia as incertezas que o lugar ofertava ao servidor público recém-concursado.

Todos esses percalços criaram a necessidade de firmar um acordo do CEU das Artes com a SEEDF. Sendo assim, surgiu o edital interno nº 47, de 20 de setembro de 2018, com processo de seleção dos servidores de carreira do magistério público do Distrito Federal para exercício nos Centros de Artes e Esporte Unificado - CEU das Artes. Neste ínterim, fui convidada a constituir o quadro dos professores efetivos e, posteriormente, contemplada conforme edital a compor o corpo docente do CEU das Artes Recanto das Emas. Aqui inicia minha viagem dentro do CEU.



### ***1.3.2 Decolagem: Invisibilidades no ensino formal e não formal***

Em setembro de 2018, “arrumo minhas malas” e junto a elas levo a bagagem apreendida no Centro de Vivências Lúdicas - Oficina Pedagógica de Ceilândia, sigo em transferência para outra companhia aérea: o Centro de Artes e Esportes Unificados - CEU das Artes - Recanto das Emas rumo a novos voos, trajetões, aprendizados e descobertas. Minha nova rota ainda não havia sido definida e tão pouco imaginava que seria conduzida a traçar viagens em áreas desconhecidas e turbulentas que é a educação não formal e a vulnerabilidade social dividindo o mesmo espaço. Procurando dar sentido e evidenciar as potencialidades da arte dentro do sistema não formal aos poucos observei, presenciei e vivenciei as pedagogias cotidianas, as quais entendo serem os aprendizados assimilados e ensinados fora do contexto escolar formal.

Quando cheguei ao CEU não tinha referências sobre ensino não formal de aprendizagem e confesso que entender melhor essa logística foi desafiador, libertador, impactante e algumas vezes frustrante; visto que, prognostiquei a escola formal como direito acorrentado às imposições do sistema e isso me incomodava em alguns aspectos; fazer algo imposto é uma forma de colonização/opressão. Por ser dada às crianças e/ou responsáveis de maneira obrigatória pode ser um fator desestimulador no processo.

Por outro lado, compreendi que não é bem assim, a garantia do ensino formal deve ser vista como direito, conquista. Deixar que esse trâmite do desenvolvimento humano fique a cargo das crianças, pais e/ou responsáveis seria insuficiente. Segundo a Constituição Federal de 1988, "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho", ou seja, a educação formal é conhecida, garantida por lei e exerce papel fundamental para desenvolvimento e formação do indivíduo na sociedade.

Difundida e usada de modo convencional, a educação formal de ensino vem sendo “representada principalmente pelas escolas e universidades, ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação” (GADOTTI, 2005, p. 2). Durante minha jornada trabalhista, diligenciei com esse “rigor da lei” que apesar de me causar certo incômodo, trazer dificuldades e limitações no desenvolver do trabalho, me apresentava também a segurança de em quais rumos e trajetões poderia trafegar.

No CEU das Artes Recanto das Emas, fui apresentada face a face à educação não formal, ou seja; à educação integrada que acontece por meios diversos. Presenciei e vivenciei isso na

construção do trabalho desenvolvido *in loco* que, apesar da informalidade tem sua abrangência maior. Infelizmente, não costuma ser reconhecida na sua importância pela sociedade civil e acadêmica, é abordada no ensino de maneira diversificada e vista de modo orgânico tornando-a desvalorizada e descredibilizada pela comunidade a qual conhecemos e pertencemos, como especifica Moacir Gadotti pedagogo, filósofo e presidente de honra do Instituto Paulo Freire,

é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 2).

Isso também é um dos potencializadores das fragilidades encontradas nesse sistema, visto que uma parcela significativa da coletividade passa a entendê-la como algo preterido e de menor valor. Acreditei que trabalhar em um órgão Federal de educação não formal seria a consolidação da educação Libertária freiriana, que a flexibilidade de horário, trabalhos ligados ao fazer o que gosta, com quem gosta e recursos seria realmente proveitoso. Porém, deparei-me com outra realidade do sistema: a invisibilidade, a falta de divulgação, de recursos financeiros além das limitações de articulação o tornaram-no enfraquecido para seu propósito.

Quando me apresentei à banca de qualificação dessa dissertação, houve apontamentos positivos e fundamentais feitos pelo Professor Dr. Graça Veloso, ator, diretor teatral e dramaturgo, e por minha orientadora Luciana Hartmann, contadora de histórias e antropóloga. Ambos provocaram em mim um olhar mais atento a dois campos da área pedagógica os quais abordei na arte da cena: as pedagogias cotidianas, aquelas utilizadas na prática, sem que haja necessariamente uma sistematização, e as pedagogias invisíveis, nas quais as práticas educativas do cotidiano são invisibilizadas e ignoradas pelas metodologias formais.

Junto à comunidade, busquei a visualização e valorização da arte na integração do ser, sendo mais que dever ou obrigação. Foi uma forma de revelar o escondido, de trazer à tona a necessidade de fazer algo construído na sutileza do dia a dia. Assim como Álamo Silva nos apresenta em sua tese,

A educação vai se colocando numa perspectiva existencial, remete a um estado dos sujeitos nas relações que estabelecem entre si e com o contexto. Instalados no solo de suas vivências, os sujeitos incorporam tudo que lhes é exterior, tornam-se fagocitadores do mundo... O sujeito vai situando-se nos territórios da sua existência ao ser afetado pelo estado pedagógico, através do qual, converte em experiências vividas aquilo que apreende e aprende do mundo. (SILVA, 2002, p. 10)

Apesar do contexto apontado por Álamo ser voltado aos processos educacionais, ele nos traz nesse trecho a busca pela troca de experiência/vivência incidindo na construção do sujeito junto ao trabalho coletivo, situando-o de dentro para fora, dialogando com o todo. Foi preciso aprender a ver para além do que eu trazia na bagagem... era preciso visibilizar o invisível construindo junto à comunidade laço de afeto em que o sentir pertencente torna-se fundamental para o fazer Arte, Vida e Educação.

Outro aspecto para o qual precisei atentar-me foi em relação aos afazeres e obrigações da comunidade CEU das Artes Recanto das Emas; uma vez que a jornada de trabalho diária restringe a participação dos interessados nas atividades ligadas à arte, ao esporte e/ ou lazer. Por se tratar de um equipamento público, com funcionários trabalhando com carga horária compatível às normas vigentes pelo governo e voluntários conforme agenda disponível, boa parte das atividades eram e são oferecidas no turno diurno, impossibilitando a participação ou acompanhamento. Com foco no mundo infantil, essas ações se tornam ainda mais limitadas, pois as crianças requerem um lugar de integração social, porém dependem de um responsável para seu deslocamento e essa logística vai para além do campo educacional, ou seja, é necessário que elas tenham dinâmica/estrutura/espço para a concepção da materialidade. Segundo Maria da Glória Gohn:

A educação não formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas. Articulada com a educação cidadã, a educação não-formal volta-se para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque diversificado de direitos, assim como de deveres para com o(s) outro(s). (GONH, 2014, p. 40)

As instituições de educação não formal estão em distintos lugares e ultrapassam os muros escolares, porém frequentemente são julgadas como desnecessárias e desvalorizadas. Existem inúmeros benefícios que esta forma de educação agrega à construção do sujeito, pois “gera atitudes de cooperação, integração e comprometimento com as decisões. Destaca o sentido educativo da participação, a qual, como prática educativa, forma cidadãos voltados para os interesses coletivos e para as questões da política” (GONH, 2014, p. 36). Ainda assim, nos deparamos com entraves tais como: impedimento na compra de material necessário para execução das atividades, lacunas no gerenciamento de cunho pedagógico, a não divulgação do trabalho/oficinas realizadas no local, falhas na reparação de problemas estruturais do equipamento desde sua inauguração, entre outros.

Tivemos por exemplo, por mais de quatro meses, as atividades sendo realizadas para a comunidade sem filtros ou água potável. Diante da ineficiência do estado em atender um pedido

essencial à saúde, promovemos entre os professores uma ação entre amigos que possibilitasse recurso financeiro para a aquisição de velas de filtro para sanar esse déficit. Ainda nos deparamos com equipamento público sendo guiado por políticas partidárias que limita ou agrega o financeiro das instituições não formal de ensino e isso acaba restringindo sua potencialidade, principalmente para as pessoas de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social.

Com essas explanações, não quero dizer que uma seja melhor ou pior que a outra, vejo a importância da educação conjunta agregadas com as questões reais do dia a dia pois todo ensinamento é um tipo de educação. “Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade” (GADOTTI, 2005, p. 2) e isso, de certo modo, contempla nossa sociedade deixando boa parte "satisfeita" com o pouco.

Maria Cinelli e Alexandra Garcia (2008), ambas pesquisadoras na área educacional, evidenciam essa invisibilidade também dentro do ensino formal, e mesmo se tratando de contextos diferentes, elas revelam a importância dos saberes, sentidos e fazeres para a mesma questão,

Na escola e nos currículos encontram-se saberes, sentidos e fazeres múltiplos. Nem sempre desinvisibilizá-los implica em mostrar as possibilidades desses *espaçotempos* diante da luta processual da emancipação. Isto porque, como o enamoramento, os cotidianos são uma composição de contentamentos e decepções diante de nossas expectativas sobre/para a escola que nos levam a condená-la e exaltá-la na generalização de seus limites e nas delicadezas e minúcias de suas possibilidades. (CINELLI; GARCIA, 2008, p. 8)

É preciso se ater ao contexto geral. À educação que acontece com e na sociedade, carregada de composições, atravessamentos e encruzilhadas culturais. Assim como a arte, os espaços educacionais são múltiplos e a educação se faz presente em todos os lugares. A arte é um dos caminhos possíveis e viáveis para a construção e transformação social daqueles que estão inseridos no desenvolvimento coletivo e individual.

## CAPÍTULO 2      BOEING 737: A BORDO, APERTEM OS CINTOS! - A LINGUAGEM INFANTIL E AFETIVIDADE

*“Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome.”*  
Rubem Alves

Neste capítulo, apresento o protagonismo infantil, as trocas e os afetos realizados na construção de saberes e conhecimentos das linguagens artísticas durante os encontros. São as experiências e vivências realizadas de modo presencial no CEU das Artes - Recanto das Emas antes da pandemia. Exponho, ainda, a contação de histórias, os jogos teatrais, brincadeiras, a expressão corporal no trabalho desenvolvido alinhando os fazeres à arte da cena, com afetividade e fome.

Nos Centros de Vivências Lúdicas - Oficinas Pedagógicas pude me nutrir e no CEU das Artes cheguei com apetite e curiosidade de ensinar, aprender e apreender. Afinal de contas, viajar em voo livre me trouxe fome, prazer e medo. Estava afetada pela comunidade e com o propósito de vivenciar junto a ela, em especial às crianças, toda a experiência vivida junto aos professores e alunos que passaram por meu revoar. Em outubro de 2018, resolvi desenvolver vários projetos ligados à arte, dentre eles um especialmente voltado ao teatro com as crianças.

Para que essa relação fosse edificada, foi significativo conhecer o novo local de trabalho e, ao conhecer, entender o que levava as crianças e seus responsáveis à procura daquele lugar de ensino não formal. Saí em busca de pistas para que esse processo artístico ideológico entrasse em prática. Logo vi que as expectativas estavam longe de serem alcançadas e que, se ficasse esperando a instituição fazer divulgação do trabalho ou promover mecanismos necessários para sua realização, ele não sairia do papel.

Comecei a compreender as várias diferenças entre o ensino formal e o não formal. O corpo social local seguia faminto. Não havia nenhuma turma instituída para realização das atividades artísticas e a comunidade sequer sabia da existência de um profissional de Artes que justificasse a necessidade do trabalho mesmo que o projeto inicial do CEU fosse promover arte, cultura e lazer à comunidade de baixa renda e em situação de vulnerabilidade social.

Com essas observações, percebi que o primeiro passo seria visitar a comunidade e fazer um convite a ela para conhecer o projeto. Mostrar os benefícios que poderiam ter nas atividades propostas. Mas, como realizar isso sem conhecer os colegas de trabalho? Sem conhecer a realidade da região e nem a comunidade local?

Apresentei o projeto idealizado aos outros dois professores que trabalhavam no local cedidos pela SEEDF, um de Educação Física, o professor Rafael Cruz e outro, o pedagogo Fábio Letício, propondo a eles que me apresentassem à comunidade em suas aulas. Em paralelo a essa ação, fomos às escolas da redondeza para informar e divulgar as atividades artísticas propostas por mim. Eles acolheram amorosamente ao meu pedido e em torno de duas semanas já havia sido apresentada, direta ou indiretamente, a todas as turmas do CEU das Artes. Percorremos todas as escolas da vizinhança, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e estabelecemos um diálogo com o posto de saúde e a clínica da família, que se encontram próximos à instituição. Acreditava que com a divulgação do trabalho em campo e o leque das atividades ofertadas, mostrando os benefícios da arte, a comunidade em breve se consolidaria. Ledo engano, as expectativas não se materializaram com a realidade.

Por se tratar de um equipamento instalado em local de vulnerabilidade social que esteve fechado por um longo tempo no Recanto das Emas – DF, a comunidade local tinha receio de estar no CEU das Artes. O espaço era tido apenas como ponto de drogas. Local de insegurança e medo. O território era visto com maus olhos, preconceito e abandono; de certa forma, uma área onde crianças não deveriam estar. Nessa caminhada, também foi frustrante observar que gestores e professores das escolas próximas, apesar de terem nos recebido muito bem, enquanto professores, não fomentavam a ida da comunidade escolar ao espaço, por se tratar de uma praça aberta e ser conhecida pela marginalidade.

Aquela realidade foi me tomando, me inquietando, me causando incômodo e fui investigar uma maneira de fazer algo, para mudar aquele “pré-conceito” que a comunidade tanto carregava do lugar. Como traçar e buscar caminhos diante de tantas diversidades e atravessamentos? Lembrei de Paulo Freire e resolvi aventurar-me em um dos seus princípios em que ele diz:

Não haverá cultura nem histórias sem risco, assumido ou não, quer dizer risco de que o sujeito que corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que risco corro, mas sei que, com a presença no mundo, corro risco. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. (FREIRE, 2000, p. 18)

Foi o ingrediente do risco, do desconhecido, a vontade de mover, de mudar, de fazer presente e presença naquele lugar que me impulsionou a continuar. Estava determinada a fazer arte, a produzir histórias com as crianças, trazendo suas vozes para a cena, transformando a linguagem teatral em algo próximo a elas e mostrando que a arte é um dos caminhos possíveis para novas janelas e possibilidades na construção do ser humano, da sociedade.

Com esse propósito, decidi abrir inscrição para turmas de variadas áreas da linguagem artística tais como: teatro para bebê, infantil, juvenil e adulto, artesanato. Sendo formada em dança desde 2013 pelo Instituto Federal Brasília, arrisquei promover ainda em parceria com a bailarina Elanne de Jesus<sup>12</sup>, turmas de dança contemporânea e ballet, visto que, naquele momento, o objetivo era apresentar à comunidade o leque de possibilidades que a arte podia proporcionar a cada um de nós.

Figura 4 - Turma do balé infantil e dança contemporânea



Integrantes da comunidade do balé e dança contemporânea. Julho/2019. Fonte: acervo pessoal.

As inscrições timidamente foram aparecendo e aos poucos consegui desenvolver os trabalhos. A comunidade lentamente foi conhecendo o espaço, experimentando, bebendo e saboreando a arte. Ainda existia resistência, discriminação e a marginalidade rondava o local. Essas adversidades dificultavam a consolidação de turmas, principalmente para o público infantil. Iniciei com teatro e musicalização para bebês, mas não progrediu porque os responsáveis não conseguiam dar sequência nos dias e horários marcados para levá-los; ou estavam trabalhando ou havia impossibilidade de locomoção. Isso limitava nossa relação estabelecendo pouca ou nenhuma rotina aos encontros.

---

<sup>12</sup> Professora de ballet, dança contemporânea e coreógrafa.

Figura 5 - Turma de Teatro para bebês



Bebês e seus responsáveis na brincadeira com paraquedas. Fev./2019. Fonte: Acervo pessoal

O mesmo acontecia com artesanato, apesar de estabelecer dia e horário no curso, a permanência dos participantes era inconstante, a maioria das pessoas que faziam as aulas estavam ali para preencher o “tempo livre”. Não havia uma consciência cultural de que eles poderiam desenvolver habilidades artísticas manuais, despertando a experiência estética do gosto artesanal. Mediar essa sensibilização e aguçar o poder do artesanato tornava-se inviável, pois a presença incerta, seja ela por falta de condições financeiras e/ ou estímulos/oportunidades impedia a continuidade e finalização do artefato.

Grande parte das oficinas em artesanato era composta por mulheres que estavam ali para aprender algo manual com intuito de gerar renda. Com o decorrer dos encontros esse desejo mudava, pois a socialização, o encontro de gerações com sua especificidade e identidade cultural permitiam a troca e a partilha de saberes.

Sendo contadora de histórias e ministrando o curso da Arte de Contar histórias na Oficina Pedagógica de Ceilândia, aprendi a técnica de confeccionar baús utilizando caixa de papelão partindo do pressuposto da conscientização de preservação do meio ambiente ressignificando o material descartado em produto artesanal utilitário. Foram cerca de cinco encontros entre preparação, orientação e aquisição de materiais para realização do trabalho.

À medida que fazíamos uma atividade, as conversas paralelas ocorriam e, por meio delas, eram escolhidos os próximos artefatos ou técnicas artesanais. Outro dificultador que fazia e faz parte do contexto não formal de ensino é o fato de sempre que surgia oportunidade de emprego os envolvidos evadiam as aulas, por ser prioridade, naquele momento, o sustento familiar.



Figura 6 - Turmas de Artesanato



Confecções de baú, tapetes, decoração de material reutilizado e aromatizantes. Ano:2018/2019.Fonte: Acervo pessoal.

Nessa época, como mencionado anteriormente, atuava 20h no noturno, na cidade de Ceilândia, cerca de 15 quilômetros de distância, porém dedicava minhas horas de coordenações individuais e intervalos promovendo aulas de teatro a jovens/adultos no CEU das Artes - Recanto das Emas.

Figura 7 - Turma de Teatro Jovem/Adulto



Integrantes da turma. Mar./2019. Fonte: acervo pessoal

Com esse grupo em especial, desenvolvemos diversas habilidades, tais como: criação de personagens, roteiro, marcação de palco e várias atividades ligadas aos jogos teatrais de maneira intensa e interativa. Por exemplo, em uma das aulas de criação de personagens, solicitei que os participantes levassem objetos os quais os representassem. A dinâmica consistia em estarmos em roda apresentando individualmente o objeto, seu significado e a sua simbolização afetiva. Essa ação favoreceu as relações interpessoais dos participantes permitindo assim que portas e janelas abrissem para criação de personagens a partir das próprias experiências e vivências com e no grupo. Creio que esse movimento tenha ocorrido porque, durante as

apresentações os participantes foram revelando que se conheciam. Ao término, percebi que boa parte dos integrantes pertenciam a um mesmo grupo teatral e já haviam passado por uma experiência similar há alguns anos antes da minha chegada à instituição.

Foram várias as experiências com teatro para bebês, infantil, infantojuvenil, jovens e adultos, e mesmo com as intempéries em relação a dia, horário e dinâmicas diversificadas, consegui construir e reconstruir atividades teatrais consolidando as ações direcionadas aos públicos jovens/adultos e infantil/juvenil. Nessa busca de divulgação da arte, deparei-me com dias em que não havia nenhum participante para a aula; outros com um ou dois, mas aos poucos, os adeptos foram surgindo, fui ganhando espaço para desenvolver a troca, a partilha e estabelecer o afeto com os envolvidos, em especial com as turmas de teatro infantil.

Os encontros do teatro infantil aconteceram no turno matutino e vespertino, sendo realizados duas vezes semanais com uma hora e meia de duração. As turmas foram divididas por faixa etária de maneira que crianças de quatro a oito anos estariam nos primeiros horários, ou seja, das 8:00 às 9:30 e das 14:00 às 15:30. Os segundos horários foram destinados às crianças de nove a doze anos, no matutino as aulas aconteciam das 9:30 às 11:00 e no vespertino das 15:30 às 17:00.

Com grande rotatividade, dificuldade de manter assiduidade e disponibilidade de tempo dos participantes, atendi às solicitações das crianças e dos seus responsáveis em fundir as turmas e acolher as duas faixas etárias em conjunto, ou seja, crianças de quatro a doze anos juntas por turno. Dada essa realidade, percebi a necessidade de flexibilizar o planejamento das aulas atendendo as demandas da comunidade que perpassavam o conteúdo teatral. Isso só foi possível porque a construção do trabalho e a preparação dos encontros foi construída a partir de sugestões, discussões, trocas e vivências das crianças e/ou seus responsáveis respeitando tempo e maturidade de cada participante.

## **2.1 A viagem - Histórias: fontes inesgotáveis para a emoção**

*“Uma das formas de nos tornarmos uma comunidade de aprendizagem é compartilhar e receber as histórias uns dos outros; é um ritual de comunhão que abre nossas mentes e nossos corações”*  
bell hooks

Na inter-relação das circunstâncias que acompanhavam a minha mudança de trabalho, agregando ao novo local de ofício ligado diretamente à vulnerabilidade socioeconômica regional, foi que realizei diversos projetos ligados à arte. A princípio, no presencial, lancei mão da minha bagagem construída onde o propósito prático e o objetivo de conhecimentos estavam

sendo interligados aos jogos teatrais, à contação de histórias e a atividades ligadas à arte da cena, compartilhando e trocando aprendizados a cada encontro, utilizando a pesquisa-ação conforme Barbier (2002) nos apresenta:

O pesquisador em Pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso (BARBIER, 2002, p. 19).

Com olhar mais amplo, observei que essa “guia” havia se expandido para uma dimensão maior, pois estava por muitos momentos utilizando também a metodologia guiada pela prática, em que os envolvidos iam oferecendo pistas de como fazer o trabalho. Naquele momento segui o parâmetro de Tardif:

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2010, p. 52)

A citação evidencia o trabalho com docentes, mas foi baseada nas relações que pude observar, orientar, dialogar e propor a percepção na reflexão do trabalho que estávamos desenvolvendo. Esse processo passou pela escuta atenta e sensível, tateando os lugares de afeto, para que assim fossem consolidados a execução e os estudos sobre a arte da cena.

Amante da arte e contadora de histórias, assemelho-me ao pensamento de Ângela Café quando afirma: “Gosto de pensar que, na arte, podemos tudo, porque a arte está sobretudo em quebrar regras para experimentar novas criações” (CAFÉ, 2020, p. 131). Sua referência é a contação de histórias, mas acredito que esse trecho pode ser levado a todo e qualquer contexto em que a arte se faz presente como linguagem a ser vivida, respeitada e experienciada.

Para melhor entendimento desta pesquisa, fiz um recorte, atendo-me ao trabalho da arte voltada às crianças das turmas de teatro com faixa etária entre quatro e quatorze anos, na intenção de apresentar parte das dificuldades e êxitos encontrados no desenrolar das vivências construídas neste processo investigativo. No trabalho com o mundo infantil, busquei desenvolver atividades de modo leve, lúdico e brincante. Afinal,

Todas as crianças, por muito amadas e queridas que sejam, estão sob o poder dos adultos, vivem situações que consideram injustas, sonham com o dia em que o mundo vai descobrir que são muito mais inteligentes, muito mais

bonitas, muito mais interessantes e dignas de ser amadas do que alguém reconheceu alguma vez. É maravilhoso para a criança pressentir que essa descoberta pode acontecer, que chegará o dia em que poderá ocupar o lugar que legitimamente sente pertencer-lhe. (TRAÇA, 1998, p. 33)

Crianças são sujeitos históricos produtores de cultura, com direitos a serem garantidos e os educadores que atuam com elas precisam respeitar isso. Assim também é na arte da cena. Dessa forma, as histórias que faziam e fazem parte da minha construção permitiam esse sonho de pertencimento, descoberta e magia; as narrativas nos permitem isso. Muitas vezes, a comunhão entre mim e as crianças se consolidava por meio das histórias orais do cotidiano ou mesmo pelos contos populares tradicionais. Naquele momento, as crianças podiam estar à vontade, sentindo-se parceiras no processo de ensino aprendizagem, pois as histórias escolhidas e levadas por mim geralmente eram narrativas de cunho emocional e abriam “portas” para o diálogo das suas apresentações reais ou imaginárias. Certa vez, contei para eles a história “A Árvore Generosa” de Shel Silverstein (1996), traduzida por Fernando Sabino, que nos mostra a relação de amor entre uma árvore e um menino. Essa relação retrata um amor incondicional. A narrativa abriu discussão sobre o sentimento do amor, da afetividade, da troca e do carinho nas relações cotidianas.

Foi pensando e planejando as ações artísticas de modo a integrar e conhecer a linguagem teatral que busquei, nos encontros, elaborar atividades para que os envolvidos passassem da automatização do dever de fazer algo a alguém dando ênfase a autopercepção, a sensação, ao sentir. O relevante era a experiência estética individual, a construção do trabalho humanizado e consciente, buscando mais que a espetacularização compulsória das ações artísticas em contextos educativos.

A laboração inicial de cada vivência trazia a importância do estar presente, a cinestesia, que é o sentido da percepção de movimento entre outros sentidos, provocado por estímulos do próprio organismo. A intenção era relacionar o todo com a capacidade de perceber as sensações, a sensibilidade, a estesia. Cristina Leite, minha amiga-irmã, parceira de trabalho, doutoranda e mestre em artes cênicas, representa muito bem isso quando nos diz:

Encontrar um espaço que propicie essas vivências se torna algo relevante para os participantes, o que é favorecido pelo fato de o Rodas não ter um público-alvo específico. Propor um breve espreguiçamento ou alongamento, uma brincadeira cantada ou uma ciranda pode ser sugerido por todo docente disposto a trazer a presença corporal dos estudantes, independentemente da disciplina que ministra, na busca de uma educação com mais significado. (LEITE, 2017, p. 3)

O objetivo, a princípio, era fazer algo para si, que naturalmente ou não, se revelaria no outro, em nós. A intenção dos planejamentos foi criar momentos de inteireza, entrega e fluidez dos participantes buscando uma experiência significativa. Propiciar uma interlocução do eu, com o outro e com o ambiente.

A jornada com os envolvidos era desvendar, experimentar, afetar. Conhecer e explorar com as crianças o mundo das descobertas, que também era novo para mim. Queria aprender com elas como conduziria os encontros de maneira afetuosa para que estivessem ali porque realmente gostariam de estar, e não por uma imposição da sociedade, dos pais e/ou responsáveis.

Corriqueiramente, conduzia as turmas com um “despertar”; processo de relaxamento, alongamento, controle/equilíbrio de corpo e espaço antes de iniciarmos, propriamente, as aulas de teatro. O jogo de faz de conta já iniciava ali. Quando as crianças e eu deixamos as preocupações e outros afazeres fora daquele momento, conseguimos vivenciar e experimentar o teatro infantil de modo mais leve, suave, presente e verdadeiro.

Assim, com um simples “despertar” realizado no início de cada encontro, fui capaz de abrir pistas e janelas para “o jogo do faz de conta, tão comum entre as crianças no exercício de brincar, conserva essa possibilidade de exibição de uma fatia da vida, não necessariamente uma imitação da realidade cotidiana” (SISTO, 2015, p. 38). Passamos a investigar as sensações estéticas das atividades, as trocas e as vivências que iam surgindo e abrindo caminhos para a experimentação, o fazer de maneira fluida. Com o passar do tempo, nessas barreiras iam abrindo fendas e espaços, na jornada a ser percorrida aos poucos, íamos rompendo-as.

Como se tratava de um projeto, instituído dentro de um espaço não formal de ensino, havia muita infrequência, surgimento de novas crianças e desistências de outras a cada encontro. A princípio, não conseguia compreender o porquê, estando em um espaço público, gratuito, acessível, de boa qualidade e com várias opções de atividades ligadas à arte, lazer, cultura e esporte não conseguia atingir a comunidade. Por que existia baixa adesão aos serviços prestados, almejados e desejados? Ficava a pensar que as atividades estariam sendo negadas pelo coletivo local. Obtive um melhor esclarecimento desse fato depois do afastamento para estudos concedidos pela Secretaria de Educação.

Com filhos matriculados em escola pública e tendo a oportunidade de levá-los às atividades extracurriculares comunitárias e gratuitas, comecei a observar que o trajeto, a logística de levá-los e/ou trazê-los das atividades demandava custos financeiros e muitos cuidados que perpassavam a ideia inicial que tinha sobre interesse ou desinteresse por parte da comunidade.

Era preciso organização de tempo, disposição e dinheiro. Sim, condições financeiras mínimas são fundamentais para a continuidade do trabalho. Foi a partir da minha vivência, o famoso “sentindo na pele” que comecei a entender que as crianças e seus responsáveis dependiam de inúmeras situações para conseguirem estar presentes aos encontros.

Tendo como público-alvo menores em idade, esses, por vezes, não costumam, nem podem transitar sozinhos. Em alguns casos, o percurso seria longo ao seu destino e por questões de logística, o transporte público não tem seu direcionamento compatível ao desejo do usuário, mesmo se o tivesse oneraria o orçamento familiar e as crianças necessitam de acompanhante e/ou responsável para comparecer ao CEU das Artes.

Eram muitos os percalços. Como almejar da criança ou de seus responsáveis assiduidade se grande parte deles trabalham com atividades de renda diária e/ou rendimento limitado a manutenção do lar? Como garantir a presença de uma criança quando o mais importante no dia, por exemplo, é seu responsável poder contar com uma diária de serviço ou algum meio de garantir renda para sustento familiar? Essas dúvidas e interrogações foram tomando espaço e foi complexo entender esse paradoxo que habitou em mim.

Nas aulas presenciais, esse fator dificultava o desenvolvimento do trabalho e mesmo com os percalços relatados, consegui traçar planos e dar continuidade à arte da cena usando os jogos teatrais e as histórias. Ah, as histórias... as narrativas foram e são elo afetivo entre mim, as crianças e o fazer artístico. Foram condutoras, mediadoras do processo mostrando e descortinando as facetas do teatro de modo mais leve e sutil; afinal de contas ouvir e contar histórias faz parte do nosso dia a dia e está em nós desde a mais tenra infância. Comungo com o pensamento de Gilka Girardello quando afirma:

Os laços entre ficção e a nossa própria experiência formam um campo aberto a explorar com as crianças, uma fonte, que nunca seca, de histórias para contar, de imagens que possam transformar esqueletos de enredos em narrativas com corpo e alma. (GIRARDERLLO, 2014, p. 76)

Foi por meio das narrativas do cotidiano das crianças que surgiu nossa primeira experiência com a arte da cena no teatro CEU das Artes Recanto das Emas. A primeira turma de teatro infantil que tive na instituição foi no turno vespertino, com a presença de quatro crianças entre quatro e nove anos. Uma dupla de irmãs, com sete e nove anos, uma amiga de ambas, de oito anos e uma criança de quatro anos filha da responsável pelas irmãs que as levava aos encontros semanais. Era próximo ao fim do ano e as crianças que participavam das aulas estavam envolvidas com o imaginário popular dos festejos natalinos. Em uma das aulas, uma criança sinalizou o desejo de estar no palco e apresentar o trabalho para os pais e/ou

responsáveis. As outras duas logo revelaram interesse também e sugeriram que o tema fosse algo relacionado ao natal. O tempo era curto para elaborar o enredo ou uma peça que fizesse sentido, mas acolhi a ideia e nossa primeira aventura foi realizar uma esquete apresentando um jogral/musical natalino.

Timidamente, inseri os jogos teatrais e a marcação de palco na construção da história que seria apresentada. Conseguimos unir o desejo delas às atividades cênicas propostas. Foi realizada uma montagem com a junção de música, expressão corporal e encenação teatral. Apresentamos assim um *jingle* natalino<sup>13</sup> que fez muito sucesso nos anos 80 com a vinculação de uma propaganda musicada que desejava boas novas a todos.

Figura 8 - Camarim Jogral Natalino



Camarim/ Teatro do CEU: primeira turma do Teatro Infantil. Dez./2018.Fonte: Acervo pessoal.

No dia da apresentação, no palco e no camarim, estavam presentes as três crianças e eu. Na plateia como espectadores/apreciadores os pais e/ou responsáveis, o gerente responsável pelo espaço assim como sua secretária e as duas filhas do Rafael Cruz, professor de educação física, que me auxiliou no registro das fotos e na montagem da luz.

<sup>13</sup> Música natalina - quero ver você não chorar (<https://youtu.be/bSzZfkIsPG8>) compositor Edison Borges de Abrantes, o “Passarinho”, propaganda natalina do Banco Nacional.

Figura 9 - Apresentação Jogral Natalino



Apresentação da primeira turma de Teatro Infantil. Dez/2018. Acervo Pessoal

Como revelado na imagem, a apresentação natalina foi intimista, mas contemplou o desejo das crianças e o meu. Foram pouco mais de três meses para desenvolver o trabalho com e para a comunidade. Mesmo assim, representou e significou muito para mim, para as crianças e aos responsáveis segundo relatos. Foi um fim de ano marcado por novas experiências e muitas expectativas. Entramos em férias escolares e, antes mesmo de iniciar o ano de 2019, já havia muitos anseios, ideias e desejos com o teatro infantil.

## 2.2 Voos dos que Ensinam e Aprendem - A experiência teatral no ensino presencial

*Educamos para transformar o que sabemos,  
não para transmitir o já sabido.  
Jorge Larrosa e Walter Kohan*

Em cumprimento ao calendário da SEEDF, iniciei as atividades retornando em fevereiro de 2019 e, como relatado no tópico anterior, as ideias eram muitas. Agora estava mais segura e consolidada a “nova viação”, já sabia que iria encontrar previsões de tempo encoberto por chuvas e fortes ventanias, mas o desejo de seguir o voo era maior. A nova rota já estava marcada com muitas transformações, mas ainda não havia muitas passagens vendidas. O que fazer? A viagem poderia ser cancelada ou seria viável “seguir viagem” acreditando nos poucos passageiros interessados pela linguagem teatral? A companhia decidiu permanecer com o voo marcado, honrando com os seus compromissos. Não foi fácil tomar essa decisão, mas era preciso fortalecer laços e criar afetos de credibilidade ao serviço prestado.

As inscrições foram abertas e contínuas desde minha chegada ao CEU das Artes, mas ainda não havia inscritos suficientes para formação de turmas de teatro infantil no início do ano



letivo. Enquanto não tinha “passageiros para fretar o avião”, fiz uma busca ativa pela comunidade, com a autorização da empresa, acabei transportando viajantes para lá de especiais.

As histórias e suas narrativas abriam portas para novas experiências e deram-me oportunidade de falar sobre o teatro por meio delas; abriram possibilidades às crianças de terem o primeiro contato com a arte da cena por meio dos contos e narrativas de encantamento que permeiam o universo e a curiosidade infantil.

Desde o primeiro encontro, as crianças foram recebidas com muitas e variadas histórias tais como: “Tiarinha vermelha e o povo mau” de Marcos Reis (2018), “A Árvore Generosa” de Silvertein (1996), “Nós” de Eva Furnari (2000), “O que não tem preço” de Jonas Ribeiro” (2016), “Qual a Cor do Amor” de Linda de Strachan (2005), “Beleléu” de Patrício Dugnani (2008), “Correspondência” de Bartolomeu Campos de Queiros (2004), “Dundum Cererê” conto da tradição popular, entre outras. Grande parte do repertório selecionado foram histórias que remeteram à reflexão e ao deleite. Creio que a não obrigatoriedade das narrativas abria espaços para que os participantes produzissem ou contassem as suas próprias histórias. “Também as crianças precisam ter a oportunidade de contar e ouvir experiências elaboradas narrativamente pela própria voz” (GIRARDELLO, 2014, p. 80). Na busca de encontrar crianças que se identificassem com as linguagens artísticas teatrais, em abril de 2019, abri turmas nos turnos matutino e vespertino. Com histórias e brincadeiras presentes em nossos encontros, o diálogo e a interação com as crianças iam crescendo e permitiram-me trabalhar de maneira mais engajada, lembrando de bell hooks, que diz:

A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor. Como líderes facilitadores, professores devem descobrir o que os estudantes sabem e o que precisam saber. Essa descoberta só acontece se os professores estiverem dispostos a engajar os estudantes para além da superficialidade. Como professores, podemos criar um clima ideal para o aprendizado se compreendermos o nível de consciência e inteligência emocional dentro da sala de aula. (hooks, 2020, p. 47)

Com engajamento, conversando e me apresentando como professora que estava ali para partilhar e somar, conseguia aos poucos criar vínculo e interação com as crianças. Elas foram se apresentando, informando seus anseios e desejos de estarem inseridas no contexto social vivido. Com essas trocas e vivências, as turmas iam crescendo, eu envolvendo e desenvolvendo atividades da arte da cena.

Nosso trajeto de contar, ouvir e construir histórias estava se consolidando e, a cada encontro, as crianças sentiam-se livres para criar ou narrar suas próprias histórias e personagens.

O tempo foi passando, das histórias apresentadas ou trazidas pelas crianças conseguimos construir textos, roteiros, idealização/criação de personagens e enredo para uma apresentação futura. Iniciamos a construção do roteiro fazendo um compilado das histórias ouvidas. É impressionante o desejo que elas mostram em expor algo a alguém, mas em especial aos pais/e ou responsáveis. Estava consciente, como Augusto Boal, de que iria trabalhar com uma comunidade em estado de vulnerabilidade, sendo assim, observei as potencialidades que o teatro poderia trazer:

[...] todo teatro é necessariamente político, porque políticas são todas as atividades do homem, e o teatro é uma delas. Os que pretendem separar o teatro da política, pretendem conduzir-nos ao erro - e esta é uma atitude política... o teatro é uma arma. Uma arma muito eficiente. Por isso, é necessário lutar por ele. Por isso, as classes dominantes permanentemente tentam apropriar-se do teatro e utilizá-lo como instrumento de dominação. Ao fazê-lo, modificam o próprio conceito do que seja o 'teatro'. Mas o teatro pode igualmente ser uma arma de libertação. Para isso é necessário criar as formas teatrais correspondentes. É necessário transformar. (BOAL, 2005, p. 11)

Conhecedora da trajetória educacional e do papel social que atravessa em mim todo o percurso de Arte, Vida e Educação, lancei-me, junto às crianças, a alternativas de assegurar o teatro como um lugar propício a trazer “libertação” transformadora. Era necessário despertar o sentido político de estar em uma ribalta para além daqueles que buscam o palco como mera exteriorização de algo ainda não construído e acabado, pois entendemos que teatro é meio e não apenas finalidade/culminância de uma apresentação.

No trabalho realizado com as crianças no CEU das Artes, passamos a dar mais atenção e valor às experiências vivenciadas dentro do processo. Com o dinamismo e a rotatividade de público intenso, era preciso evidenciar o valor da construção do fazer a cada encontro, ao ponto que o processo fosse tão importante quanto seu resultado final.

Pensei em mecanismos onde pudesse afetar não somente as crianças, era preciso fazer com que seus responsáveis vissem naquela prática a necessidade e importância do projeto, da construção coletiva em benefício de todos. Procurei aportes para o entendimento da necessidade de formação crítica do espectador de teatro e introduzi a ideia de Flávio Desgranges que fala sobre formação de espectadores:

Um projeto de formação de espectadores precisa, assim, além de propiciar o conhecimento específico da linguagem teatral, estimular a autonomia interpretativa dos participantes. Uma aquisição que não se evidencia com extrema facilidade numa vivência da espetacularidade que pouco ou nada convida o indivíduo a exercer o papel autoral crítico que a arte teatral solicita, convida, exige do espectador. Aquisição esta, aliás, que não se outorga por decreto, nem se incute por propaganda, ou mesmo se transfere por

convencimento, mas que só se conquista por experiência. (DESGRANGES, 2006, p. 156)

O enquadramento de Flávio é voltado para formação de espectador, mas serviu-me de inspiração do pensamento político e afirmativo de que não basta escutar, tem que participar e entender o processo. Com isso, passei a envolver também pais e/ou responsáveis das crianças, provocando-os para uma reflexão que a ação de deixarem as crianças no teatro passava a ser também parte do processo.

A consequência dessa ação foi positiva, uma vez que alguns responsáveis direta ou indiretamente se tornaram aliados no processo de sensibilização. Eles, assim como as crianças, achavam importante estar ali fazendo parte de uma autonomia participativa e direta. Claro que essa consciência era de poucos pais e/ou responsáveis pois, como disse anteriormente, esse processo de sensibilização, seja ele cultural ou não, leva tempo e a maioria dos envolvidos não dispunha desse tempo ou interesse.

Os sinais mostraram para mim que, naquele momento de troca e conhecimento, estava mais aprendendo e apreendendo que ensinando com as crianças e comunidade. Estava tudo envolvido; era oportunidade de relacionar-me com a realidade local para que tivéssemos maior interação com a linguagem artística sendo desenvolvida no instante em que estávamos presentes. Muita coisa nova e efêmera aconteceu. Como se fosse um entrelaçamento de pensamentos e ideias. A comunhão e construção de uma viagem sonhada, de um bilhete utópico. Seria ficção ou realidade do cotidiano, da arte da cena, sendo feita de acordo com a vivência existente?

### **2.3 Criabrinco: criança e brincar é só começar!**

*“Viver é afinar um instrumento de dentro pra fora, de fora pra dentro. A toda hora a todo momento. De dentro pra fora, de fora pra dentro. Tudo é uma questão de manter a mente quieta, a espinha ereta e o coração tranquilo.”*  
Walter Franco

Grande parte das ações no CEU das Artes aconteceram com vento e tempestade forte, mas mantive a “aeronave” sob controle e com o coração tranquilo. Estava sendo “afinada” com as trocas que aconteciam com e no grupo. Os encontros, permita-me chamá-los de planos de voo<sup>14</sup>, foram se concretizando na realização das ações junto ao saber da arte; estavam sendo

---

<sup>14</sup> Plano de voo: alusão referente aos planejamentos das aulas/encontros ministrados.

traçados e construídos em conjunto com as crianças, que não foram objeto de estudo e sim, colaboradoras. Foram parceiras e protagonistas dessa viagem em processo.

Mesmo contando histórias para os mais variados e diversificados públicos, tendo como espectadores principalmente as crianças, ainda não havia tido a oportunidade de trabalhar diretamente com turmas de bebês ou crianças, sejam elas pequenas ou bem pequenas. As atividades ocorriam com o ofício de contadora de histórias de maneira indireta, desenvolvendo as narrativas orais em projetos e/ou oficinas direcionadas a elas, mas não eram atividades desenvolvidas junto a elas, no sentido de elaboração conjunta; estando no CEU das Artes esse propósito poderia se consolidar porque pude trabalhar com a faixa etária escolhida por mim.

Refletindo sobre ser contadora de histórias, esse pode ser um dos motivos que me levaram ao voo pelo mundo encantado da narrativa oral. Observar e escutar é uma forma de aproximar-se do universo infantil, saber lidar com ele; com isso, estabelecia vínculos e apresentava a importância da linguagem da cena para o desenvolvimento humano. Estava pedindo licença às crianças para participar das culturas da infância, como Manoel Sarmiento nos pontua:

A questão fundamental no estudo das culturas da infância é a interpretação da sua autonomia, relativamente aos adultos. Com efeito, há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da acção que são específicos e genuínos. O “mundo da fantasia” das crianças constitui, na expressão vulgar dos adultos, o reconhecimento, no senso comum, dos modos de construção de significado pelas crianças. (SARMENTO, 2004, p. 11-12)

Sempre gostei de crianças, das interpretações de autonomias que elas nos apresentam; de me relacionar com elas, estabelecer vínculos, ser chamada de “tia” de maneira afetiva e de estar nesse “mundo da fantasia”. Sendo licenciada em Artes dentro da Secretaria de Educação, esse desejo/ofício só se consolidava com a contação de histórias. Na contação não tem especificidade de turma, idade ou público é a Arte e a magia do Era Uma Vez...

Já no CEU das Artes, esse cenário mudou completamente. Tive a oportunidade de estabelecer turmas e ações na faixa etária de acordo com o que desejava; essa “tal liberdade” me possibilitou criar parcerias com as crianças e seus responsáveis. Trazer a valorização da Arte desde a mais tenra infância era potente e pulsante. Foi por meio da contação que vi nascer as crianças protagonistas das histórias criadas, contadas, das nossas e das suas próprias histórias. Vivenciei o potencial da oralidade e pude mais uma vez constatar que “as histórias lidas e contadas para as crianças podem levá-las a um encantamento, a viajarem num mundo fantástico

que ultrapassa as barreiras da realidade e chegam à terra da imaginação, em que a criança pode viajar no espaço e tempo sem cruzar os muros da escola” (RIBEIRO; VIEIRA, 2018, p. 105). Esse pontapé possibilitou-me trazer voz e vez aos pequenos. O desejo era fazer com que as crianças fossem protagonistas da história que iria ser constituída dali em diante. Assim como no projeto Casa de Silvana Magalhães, cheguei no intuito de:

[...] conhecer o contexto da comunidade, e partir sempre do olhar das próprias crianças. Para isso, uma das ações que analisamos aqui foi a pesquisa realizada com as crianças sobre o contexto vivido, sobre sua comunidade e recortes das próprias sobre esse lugar físico e simbólico, tendo como grande desafio teórico-metodológico considerar as crianças atores sociais plenos, valorizando seus processos de apropriação, reinvenção e reprodução. (MAGALHÃES, 2018, p. 1)

Ciente do contexto da comunidade em relação às dificuldades enfrentadas e apesar da inconstância de público, conseguimos desenvolver atividades lúdicas com jogos teatrais, brincadeiras, contação de histórias, leitura de texto infantil e infantojuvenil, construção de roteiro e tivemos algumas apresentações. Voltando à ideia que descrevi na introdução sobre ser uma criança pesquisadora, observei que as crianças que chegavam ali, em sua maioria era por desejo de seus pais, por encaminhamento do CRAS<sup>15</sup>, Clínica da Família ou Posto de Saúde, mas com o desenrolar das aulas, foram as crianças que estavam “afetadas” pelo processo e pediam aos responsáveis para estarem presentes nos encontros. Era a curiosidade dos pesquisadores mirins, em estarem no teatro, de poder falar sobre ele e conhecer suas particularidades.

De certo modo, isso abria caminhos para novos trajetos e provocava em todos nós uma relação de confiança, reciprocidade e busca. “A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor” (FREIRE, 1967, p. 42).

A relação das crianças com a arte começava a fazer sentido para elas trazendo entusiasmo e interesse. Apresentava-lhes o que sabia e, aos poucos, me envolvia nas descobertas de levar essa pesquisa adiante por meio da troca e da partilha. Em um dos encontros iniciado com o “despertar”, resolvi acatar ao pedido das crianças que nas aulas anteriores pediam para brincar no teatro. Sim! Eram crianças e sendo crianças viam no teatro a oportunidade de brincar e queriam brincar.

---

<sup>15</sup> Centro de Referência e Assistência Social (CRAS)

### 2.3.1 Escala I: O brincar!

*“Brincadeira de criança: Como é bom, como é bom! Guardo ainda na lembrança: Como é bom, como é bom! Paz, amor e esperança...”*  
*Grupo molejo. Delcio Luiz / Wagner Bastos.*

Em um dos meus “planos de voo”, o objetivo foi trabalhar com o que havia observado nas crianças; o desejo de brincar. Sendo assim, preparei o encontro para a marcação de palco e espaço por meio da brincadeira do Fruteiro<sup>16</sup>. Apesar de fazer parte das brincadeiras tradicionais, ela não estava inserida no cotidiano das crianças, mas as frutas sim. Pedi a cada uma delas que levasse uma fruta para fazermos uma salada. No dia, comprei mais algumas e as crianças levaram outras. Elas estavam ansiosas para essa aula, eu também. Meu intuito era construir uma aula próxima conforme Peter Slade afirma:

Elas devem ser cheias de alegria, numa atmosfera encorajadora. O professor deve ser sagaz, calmo, bondoso, observador, e saber estimular quando necessário. Deve haver variedade e criação nova, formas claras no movimento e no bom uso do espaço. As perguntas devem ser adequadamente respondidas, as sugestões devem ser encorajadas e ousadas. Deve haver controle completo, com bom contraste: barulho e silêncio. A fala deve ser fluente, rápida e sem hesitações, em linguagem poética e filosófica entre os cinco e dez anos, e progressivamente espirituosa e alegre entre os dez e os quinze. Deve haver entusiasmo na representação, boa sensibilidade grupal, marcante sinceridade e absorção, levando a momentos altos de “teatro”. Eu gostaria de ver coisas, animais, pessoas e movimento nos quais eu não tivesse pensado, e um exemplo de “jogo de correria”. O agrupamento inconsciente seria estimulante. Todos teriam oportunidade igual para criação. Assim seria uma aula bem boa. O professor não ensinaria, mas guiaria e “nutria”; ele também tem que ser um artista criativo, sempre pronto a oferecer ajuda, quando necessário. (SLADE, 1978, p. 95)

Foi uma aula lúdica, divertida, brincante e saborosa para mim e para elas. Pude escutar esses relatos de alegria, nos burburinhos dos corredores e pelas conversas paralelas que fizemos no decorrer do encontro. Trabalhar no e com ensino não formal de aprendizagem tem dessas coisas. A não obrigatoriedade levava dinamismo e leveza aos encontros; os conflitos eram rapidamente “resolvidos” com a presença das crianças. Os presentes estavam porque queriam e podiam estar. Nesse contexto de vulnerabilidade social, é preciso ter o cuidado e a escuta

---

<sup>16</sup> Brincadeira que mistura o pique pega e adivinhação. No teatro foi marcado o chão em dois campos onde, um lado fica o fruteiro que é o “pego” e as demais crianças do outro lado devem “adivinhar” a fruta que ele tem em mente para poder “sair” de seu campo em direção ao campo adversário e “pegar” mais crianças para ficar no campo do fruteiro.

atenta para que as crianças permanecessem com o entusiasmo e fazendo sentido a cada ação proposta. Mais uma vez, fui guiada por “sinalizações” deixadas pelas mesmas.

Iniciei acolhendo as crianças e recolhendo a fruta daqueles que haviam levado. Expliquei que o manuseio e trabalho propriamente com as frutas ficaria para o final, já que no teatro não era lugar apropriado para seu preparo. Parece bobagem, mas ali já iniciava a questão da percepção e importância deles em relação ao lugar em que estavam. Ao invés de dizer que era proibido comer no local, resolvi investir na dimensão do cuidar de onde iríamos deitar, rolar e/ou jogar com nossos corpos.

Após uns dez minutos todos já haviam chegado; iniciamos então nosso “despertar” que se estendeu por mais uns dez a quinze minutos; no término todos já estavam envolvidos na aula e comecei a explicar a brincadeira e suas regras. Ao final da explicação já havia crianças traçando estratégias de onde ficaria no palco para não ser “pego”; outra pensando nas características das frutas para adivinhar e se proteger. É engraçado ver o imaginário infantil borbulhar de ideias com a chegada do novo. Uma simples brincadeira foi capaz de mudar toda a atmosfera da aula.

Figura 10 - Turma do Teatro Infantil



Brincadeira do fruteiro e QR Code <sup>17</sup>e realização da salada de frutas. Mar./2019. Fonte: Acervo pessoal

Brincamos do Fruteiro e, para descansar, fechamos a diversão com a brincadeira tradicional Corre Cutia atendendo ao pedido das crianças em idade menores. No término, todos se sentiram contemplados e famintos; esse foi mais um convite possível para terminar o encontro com uma bela e saudável salada de frutas. O grupo estava sendo construído como Madalena Freire declara:

Um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. A vida de um grupo tem vários sabores... No processo de construção de um grupo o educador conta com vários

<sup>17</sup> QR Code é um tipo de imagem, em formato de código utilizada para facilitar o acesso a links, sites, documentos, imagens, vídeos ou qualquer tipo de arquivo digital.

instrumentos que favorecem a interação entre seus elementos e a construção do círculo com ele. A comida é um deles. É comendo junto que os afetos são simbolizados, expressos, representados, socializados. Pois comer junto, também é uma forma de conhecer o outro e a si próprio. A comida é uma atividade altamente socializadora num grupo, porque permite a vivência de um ritual de oferta. Exercício de generosidade. Espaço onde cada um recebe e oferece ao outro seu gosto, seu cheiro, sua textura, seu sabor. Momento de cuidados, atenção. (FREIRE, 1998, p. 23-24)

Nos encontros, estávamos criando esses vínculos para além da atividade pura e meramente mecânica. Era o ato de vivenciar e experienciar algo forte e cativante. Creio que a segunda coisa que mais chamou a atenção das crianças e a minha foi o ato de fazer a salada de frutas e comer com elas, seus responsáveis e quem estava por perto. Foi pensando em brincadeiras, comida, prazeres e afetos que fomos para a cozinha do CEU das Artes preparar nossa salada, com muitas cores e sabores, realizando assim a partilha. Encerramos ali uma aula que trouxe benefícios para além do alimento em si; favoreceu a socialização entre as crianças, os pais/responsáveis e eu. Era a comunidade envolvida. Como diz Rubem Alves:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affetare*, quer dizer ir atrás. O “afeto” é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar do fruto sonhado. (ALVES, 2004, p. 20)

Entramos no jogo de cena com fome de aprender e apreender. Vivenciamos o sonho do voo de maneira interativa, lúdica, brincante e afetiva. As relações aconteciam. A partir desse encontro, vi surgir muitas crianças interessadas em participar ao menos por uma vez das aulas. Frequentemente, um pequeno grupo de crianças iam, mas aos poucos, elas relatavam o encontro a outras despertando nos colegas a curiosidade de conhecer o novo. Com afetividade e carinho, trilhávamos cada encontro, passagens conjuntas para a construção dos trajetos e rotas a serem traçados. Elas passaram a ser protagonistas, ao menos naquele momento, pois seriam os agentes indispensáveis da construção coletiva. Comecei a ter mais interação e aquele cenário de poucas crianças começava a mudar.

Em abril de 2019, havia uma turma com número expressivo de crianças, mas a rotatividade era grande e foi por meio das histórias que consegui criar atividades na arte da cena; aproximá-las da literatura e do teatro por meio dos jogos e das narrativas orais. Essa foi uma das alternativas encontradas pois assim permanecia em condições de atender aos novos integrantes, os esporádicos e aqueles que iam às aulas regularmente. Diante desse planejamento



e rotina, observei que um pequeno grupo havia se consolidado e foi com ele que fiz a parceria/aliança de como seriam realizados os encontros.

Contava histórias, as crianças também. Geralmente as histórias dos livros eram trazidas por mim; depois de apresentadas ao grupo elas se integravam às outras conjunturas, viabilizando possibilidades de resgate de memória ou a criação/cocriação de outras narrativas. A maior parte das histórias apresentadas pelas crianças eram realizadas oralmente e expunham fatos de vivência do dia a dia e/ou contos tradicionais populares. Isso abria voz e vez para a escuta, o protagonismo e a cocriação, pois a autonomia, as relações e as trocas, tão importantes para o universo infantil, estavam sendo construídas. O trabalho se tornava mais interativo e produtivo:

É muito mais produtivo imaginar um sistema complexo de interações que se configura em torno da iniciativa e das responsabilidades compartilhadas durante a condução do processo decisório de realização das ações de um determinado projeto. Crianças e adultos assumirão responsabilidades diferentes (nem por isso necessariamente menos importantes) ao longo de todos os momentos, desde o surgimento de uma ideia, sua discussão e realização. (PIRES; BRANCO, 2007, p. 317)

A construção dos encontros foi pautada pela corresponsabilidade em que a escuta e a partilha se tornavam essenciais para o desenvolvimento do trabalho. A proposta aguçava-nos para o imaginário, criação/cocriação. Em geral as crianças costumam se entregar ao jogo, à brincadeira, embora isso não seja uma regra e dependa de vários fatores, tanto pessoais quanto sociais. O recurso do livro em formato de caixa/cartas<sup>18</sup> gerava possibilidades para construção e contação de histórias narradas pelas crianças por meio das imagens apresentadas. Foi possível ver que um jogo simples de cartas com imagens de personagens poderia ser transformado em um mundo de encanto, ou não, de histórias mirabolantes, a depender do que era lançado no jogo da narrativa.

### ***2.3.2 Escala II: O jogo!***

*“Contar histórias é um jeito de brincar: assim como  
as crianças convidam umas às outras...”  
Gilka Girardello*

---

<sup>18</sup> Livro: Eu conto! Feito em formato de cartas de jogo para contar histórias da editora Matrix. Criado por contadores de histórias da Associação Viva e Deixe Viver.

O jogo de cartas apresentado por mim às crianças na verdade é um livro, em formato de caixa com cartas dentro para contação de histórias e esse modelo foi bem recebido por elas. A literatura foi interligada ao jogo de cartas: Eu Conto! Classificado por imagens e dispostos em cinco cores onde: vinte e uma cartas são de personagens, vinte e uma de ação, vinte e quatro de objetos, vinte de qualidades e dezessete de lugares. Com as cartas voltadas para baixo, o participante pega uma cor de cada e deverá montar uma história com começo, meio e fim de acordo com a indicação da carta.

Por se tratar de uma turma heterogênea, o jogo foi adaptado: poderia seguir ao comando escrito ou ao entendimento do desenho que cada carta trazia. Isso ocorreu porque havia crianças não alfabetizadas, pré-alfabetizadas e alfabetizadas. Algumas imagens não condiziam com o texto conforme compreensão e relato das crianças. Sendo assim, a adaptação foi uma forma do jogo ficar mais democrático/dinâmico e trazer novas possibilidades de brincar segundo apontamento delas. Estabelecemos novas regras conforme aparecia a necessidade e desejo de torna-lo mais envolvente e divertido. Fizemos rodadas dividindo a turma: em grupos, duplas, individual e estabelecendo tempo na intenção de saber quem conseguia criar/cocriar a história mais interessante, bem estruturada em um curto intervalo e apresentar aos demais.

Figura 11 - Jogo de cartas: Eu conto! - produção de histórias.



Participantes da turma de Teatro Infantil. Março/abril. 2019. Fonte: Acervo pessoal.

Assim, a cocriação do despertar com a música, a contação de histórias, e o jogo levava os participantes ao desejo de conhecer mais sobre o espaço teatral em que estávamos inseridos interagindo com a linguagem da cena desencadeando no desejo de realizar a montagem de uma apresentação futura. Começamos a ler obras da literatura infantojuvenil com objetivo de contextualizar os textos para construção de um roteiro e posterior encenação. É aqui que a cocriação abre portas e janelas para a junção da mesma ao protagonismo infantil. Essa história será apresentada/narrada no tópico a seguir.

## 2.4 Criabrinco: a Cocriação e o Protagonismo Infantil

*“Como sou pouco e sei pouco,  
faço o pouco que me cabe me dando por inteiro”  
Ariano Suassuna*

Sabíamos pouco, mas o pouco que sabíamos nos dava o direcionamento para a construção do todo. À medida que os encontros iam ocorrendo as crianças iam se envolvendo com a literatura, a oralidade e a arte da cena, fazendo assim *links* de como o roteiro seria composto para interpretação teatral.

Há diferentes modos e técnicas para o gênero narrativo e de encenação; guiada pela prática pude observar que os mecanismos cerebrais de preparação do texto são diferentes. Por estar trabalhando com crianças instintivas e estimuladas por meio da arte a despertar a criatividade, elas percorreram caminhos para roteirização onde o dinamismo das ações foram revelando-se no decorrer da construção coletiva. Entre o imaginário, o real e o vivencial.

Ainda se faz necessária a labuta diária para aumentar o número de leitores no país. A oralidade é um recurso potente e viável para o despertar do desenvolvimento humano ampliando o hábito de leitura e fortalecendo-o. Quem nunca se encantou com uma boa história? A narração de histórias é uma forma lúdica de transmissão de conhecimento, arte e cultura e é um poderoso estímulo à imaginação, à criação. Ela se destaca como aliada da Arte, Vida e Educação pois auxilia no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças promovendo a interação harmoniosa frente às adversidades.

Assim, mais que uma ação educativa ela ativa a troca, a convivência e o prazer abrindo “portas e janelas” viáveis para maior compreensão de mundo construindo identidades culturais de letramento via memória oral e da leitura.

Aos poucos, iniciávamos a cocriação<sup>19</sup> e o protagonismo infantil juntos observando as semelhanças e diferenças de um texto para montagem de um espetáculo seja ele teatral ou de contação/narração de histórias.

Como professora de teatro, tendo como proposta a aproximação da contação de histórias para a arte da cena, íamos construindo caminhos e alternativas palpáveis para criação/cocriação de um roteiro que diferenciava o texto de teatro da narrativa oral. Jorge Marinho, em sua dissertação de mestrado afirma a importância de “não nos fazermos reféns de epistemologias e visões que não contribuem com nossos desejos e discussões entre o ator e o contador de

---

<sup>19</sup> Intenção de criar junto, estabelecer relações de criação e recriação coletiva com e em grupo de maneira contínua por meio das trocas, vivências e experiências com o objetivo de fomentar a inovação, a criação conjunta.

histórias” (MARINHO, 2021, p. 25). As trocas, relações e afetos nos textos e nas crianças aconteciam com objetivo de aproximar as linguagens e abrir espaço para novos voos na arte da cena. As crianças, aos poucos, avançavam e percebiam que para transformar a história narrada em peça, teriam que mudar a narrativa em roteiro; onde o tempo do “Era uma vez”, “Em um dia ensolarado” daria espaço para as conversas, diálogos e ações.

#### **2.4.1 Criar/cocriar: Em-Cena-Ação!**

*“Na relação com o texto, é preciso encarar os sentimentos acumulados que as palavras acabam por constituir em suas várias combinações.”*  
Sara Lopes

No palco, a expressão, a fala, o movimento, a conduta das personagens em cena direcionava o espectador ao momento presente, passado ou futuro. Para construir a história, ou melhor, o roteiro precisaríamos colocar o “imaginado” descrito no papel a fim de que pudéssemos transpor para o espaço teatral, a interpretação, a cena. As diferenças ente narração de histórias e interpretação teatral se iniciam desde sua escrita e as crianças iam observando isso no decorrer do contato com as linguagens artísticas. O propósito era trazer a teatralidade mais próxima possível da realidade dos envolvidos e a contação de histórias permitia isso. A intencionalidade, a conectividade, a cocriação e o protagonismo infantil andando, ou melhor viajando, juntos. As ações foram fortes e latentes, o vento conduzia o interesse das crianças e o meu.

Entre contações de histórias, debates e leitura, escolhemos dois livros para a apresentação: Doutor Akazo para a turma que estava no teatro no período matutino e A Família dos Carneirinhos Coloridos para o vespertino. Ambos da autora Giulieny Matos<sup>20</sup>. A partir dos livros escolhidos, passamos à criação coletiva do roteiro e cada um idealizou seu personagem.

---

<sup>20</sup> Formada em Relações Internacionais pela UnB. Escritora de literatura infantil de Brasília, Brasil, desde 2011.

Figura 12 - Criação de personagem



Construção individual do personagem e roteiro. Mai/ 2019. Acervo Pessoal

Levamos cerca de três encontros para que todos colocassem no papel como seus personagens seriam criados, desde informações básicas como idade, altura, até as mais complexas: como tiques, fatores emocionais que cada personagem iria carregar para a cena. As crianças se divertiam e aprendíamos todos com as construções, criações, cocriações e protagonismo das personagens.

O grupo da manhã era menor e mais assíduo aos encontros; já o da tarde era maior, mais diverso e menos regular e foi justamente por isso que decidimos pelo livro *A Família dos Carneirinhos Coloridos*, pois contava com muitos personagens que poderiam entrar e sair caso fosse necessária a mudança. Como se tratava de ensino não formal, a estratégia foi deixar as crianças mais assíduas com os papéis fundamentais para manter a estrutura do texto.

Em conjunto, construímos o roteiro, cada um dando sugestões de como, onde, quando aconteceriam as cenas. Depois do corpo pré-estabelecido, iniciamos os ensaios. Tivemos algumas dificuldades, pois conduzir aulas de teatro com grupo heterogêneo e rotativo é desafiador, mas estávamos cientes, eu e o grupo menor de participantes, que a construção só seria possível com o trabalho e envolvimento de todos, principalmente com os mais assíduos.

À medida que avançávamos na estrutura do trabalho surgiu um *insight*: lembrei-me que conhecia a autora dos “livros inspiração”. Falei com as crianças e elas ficaram curiosas em saber quais os processos que ela teve para construção dos livros lidos no teatro. Queriam conhecê-la. Diante de tantas perguntas e interesses entrei em contato, convidei-a para estar presente em um bate papo com as crianças e comigo. Ela aceitou. Foi um encontro de trocas de interesses; as crianças queriam saber dela e ela das crianças.

Estávamos estabelecendo relações para além das portas teatrais. Compartilho da ideia do ator, contador de histórias e produtor cultural Jorge Marinho (2021) ao afirmar que, “no que

diz respeito à teatralidade, primeiramente é importante reconhecê-la como processo e que este não se limita ao teatro” (MARINHO, 2021, p. 28). Era e é sobre isso. As relações estabelecidas entre histórias, ator, teatro e outras linguagens artísticas estavam sendo pautadas no processo e não apenas no “produto”.

Creio que esse episódio ficará na memória da escritora, das crianças e na minha, pois além de ter sido um dia diferente para todos era também meu aniversário e a festa para mim era ver o sorriso das crianças sendo os protagonistas daquele encontro.

Figura 13 - Foto com a autora



Autora dos livros para criação do roteiro e a turma de teatro. Set/2019. Acervo pessoal

Montamos o roteiro para encenação da esquete com a referência dos livros e as crianças perguntavam como ela, sendo ex-agente penitenciária, escrevia. No diálogo, também curiosa e envolvida com o projeto, Giulieny Matos indagava às crianças como surgiu a construção do roteiro, do título entre outras ações.

Assim que o roteiro foi finalizado e escolhemos o título das esquetes voltamos a conversar solicitando-lhe, desta vez, para prestigiar o trabalho no dia de sua estreia. O convite foi aceito. As crianças ficaram em estado de êxtase, afinal, não é comum, principalmente em periferias e lugares em vulnerabilidade social, crianças serem recebidas por autores, ter voz e vez. Ter a oportunidade de visualizar que todo um processo estava sendo finalizado conforme a idealização: com a presença de seus pais e/ou responsáveis, comunidade local, a “autora inspiração” e as redes sociais. Sim, as redes sociais fazem parte do cotidiano infantil e as crianças do teatro não estavam alheias a esse processo. Manoel Sarmiento também observa essa mudança na realidade das crianças:

A introdução dos jogos, vídeos e informáticos alterou parcialmente o tipo de brinquedos e o uso do espaço-tempo lúdico das crianças, gerou novas

linguagens e desenvolveu apetências de consumo, que não podem deixar de ser considerados na análise contemporânea das culturas e das relações de pares das crianças, nomeadamente pelos efeitos no aumento da assimetria do poder de compra e nas desigualdades sociais, com impactos na composição de uma “infância global”, consumidora dos mesmos produtos, sobretudo os emanados da indústria cultural para a infância, mas com profunda heterogeneidade interna. (SARMENTO, 2005, p. 366)

Não há como negar que essa geração de crianças recebe os impactos da “infância globalizada” e são encantadas, também, pelo fato de saírem em publicação midiática. Essa construção de saberes e fazeres que elas desempenharam era até aquele momento inimaginável para elas. Era a concretude de uma idealização e realização conjunta.

Figura 14 - Turmas do Teatro Infantil



Cartaz das Esquetes. Set./2019. Fonte: Acervo pessoal.

A ideia de poder estar no teatro para algumas crianças e seus responsáveis era, e ainda é, realmente valiosa. Assim, como afirma Celso Sisto, “a leitura e o convívio sistemático com o texto teatral oferece às crianças e aos jovens a possibilidade de lidar com o impulso criativo que move o fazer, o pensar, o dizer, o sentir o debate.” (SISTO, 2015, p. 55). Foi usando desse interesse que vi as crianças protagonistas a cada ensaio. Novamente me reporto a Manuel Sarmiento visto que:

O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia. (SARMENTO, 2005, p. 373)

A experiência propiciou que as possibilidades e as potencialidades, muitas vezes, guardadas apenas ao ensino da arte no processo acadêmico formal, pudessem ser reveladas e

apresentadas em palco. As crianças tiveram a oportunidade de formular interpretações diversas em cena da educação não formal; fizeram construções coletivas e individuais.

Havia se passado mais de seis meses de contato com as crianças e durante as atividades, as trocas, os prazeres e fazeres aumentavam nossos vínculos, profissionais, pessoais, intrapessoais. Era a construção com e no todo. Eu acreditei no potencial das crianças sendo colaboradoras, pesquisadoras e protagonistas das histórias criadas e idealizadas por nós. Não sabia ao certo como seria o “desfecho” desse trajeto, mas, tracei junto à tripulação, voo ousado.

Como Luciana Hartmann (2021, p .84), “acredito que diferentes infâncias articulam diferentes gêneros e estratégias narrativas e, conseqüentemente, valorizam e produzem distintas performances”. Foi na construção do *insight*, ora das crianças, ora minha que acabamos realizando diversas “conexões” com as linguagens artísticas, não perdendo o foco da arte da cena, de estar em cena.

A literatura, os jogos teatrais, a brincadeira, a música, e a dança faziam parte do meu repertório apresentado às crianças. O tempo não parou e as ideias também não. Após apresentação das esquetes em setembro de 2019, semelhante ao que aconteceu quando estava recém chegada à “nova aviação”, resolvemos criar uma nova peça. A apresentação seria a mostra de mais um trabalho realizado e concluído no decorrer do segundo semestre do ano letivo de 2019. O tema foi escolhido mais uma vez pelos participantes, que decidiram optar pelo Natal.

Creio que as expectativas com o “encerramento do ano” geram um encantamento no imaginário infantil capaz de superar muitos obstáculos vividos. As crianças desejavam fazer algo que remetesse ou celebrasse os festejos natalinos. Dessa vez, tínhamos mais tempo; aliás, o tempo era quase o mesmo de quando cheguei ao CEU, todavia as crianças já tinham discernimento e conhecimento para desenvolver o projeto sugerido. A maturidade foi percebida quando as próprias apontaram as necessidades da construção do roteiro para execução da montagem teatral. Estávamos, na prática, desenvolvendo a noção de autoria e autonomia. Da importância da participação de cada um que compunha o projeto. As crianças estavam percebendo que era necessário preparo, tempo e entendimento do processo em etapas: quem, o quê, como e para quem fazer?

Fizemos a leitura de alguns livros infantis e infantojuvenis relacionados ao assunto. O roteiro foi construído com a visão/ideia que cada um tinha em relação a essa época do ano. Pude observar que no desenrolar dos encontros a arte da cena e a educação tornavam-se fonte de alegria e energia para desenvolvimento do trabalho e isso me fez lembrar de Rubem Alves, ao afirmar meu papel enquanto educadora d’aqueles potentes criadores:



Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificaram os alunos. Mas ninguém jamais imaginou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que faz adormecido em cada estudante. (ALVES, 1994, p. 14)

Fazer parte dessa construção cênica conjunta abria caminhos e possibilitava trabalhar as linguagens artísticas de modo orgânico e prazeroso entre todos, despertando assim o que estava adormecido entre nós. As montagens dos trabalhos permitiam mais relação com a linguagem e “quanto mais hábil, mais intensificará a experiência, através do prazer proporcionado pelas qualidades intrínsecas ao ato de expressão” (HARTMANN, 2013, p. 198). Preparar, encenar e contar as histórias do imaginário e cotidiano infantil trazia para os participantes sentido e inteireza. “Contando histórias, as crianças organizam a própria experiência vivida, podendo, dessa maneira, também refletir sobre ela, se for o caso, transformá-la” (HARTMANN, 2013, p.206). Essa nova construção permitia isso.

Figura 15 - Ensaio



Foto de ensaio das esquetes. Jul/2019. Acervo pessoal

Cada um foi criando seu personagem à medida que suas próprias experiências eram apresentadas. A concretude da atividade ampliava a visão de cada um, consciente ou inconscientemente, sobre o caráter relacional da experiência estética coletiva. Ali se encaixava mais uma peça do meu quebra cabeça, ou melhor, se concretizava mais uma escala do voo.

Enquanto conversávamos e montávamos o roteiro eu, com minha ousadia, imaginava apresentar para os pais um único “espetáculo final” com a junção das duas turmas. Afinal, a nossa construção coletiva falava também sobre isso. Aos poucos o trabalho foi ganhando corpo coletivo mesmo com cada turma escrevendo e ensaiando em turnos distintos. Fui o “elo” entre eles. A peça se chamava “Ser presente depende de nós”. Resumidamente, fala sobre valores imateriais, ou seja, o que não tem preço.

### 2.4.2 Protagonismo Infantil: Ser presente depende de nós?

*“Tia Thaís não sei se vai dar para mim ir amanhã tá bom eu vou ver se der eu vou.  
Pq eu não sei se a professora vai passar muito dever de casa ela todo dia passa ok.”<sup>21</sup>”*  
Criança protagonista de 10 anos

A criação/cocriação e o protagonismo infantil apareciam a cada encontro. As descobertas surgiam no processo de elaboração e realização dos ensaios e desejos compondo o cenário onde as crianças desenvolviam o trabalho conforme a realidade em que estavam inseridas. Estávamos cientes de que para culminância do trabalho era necessário comprometimento de todos; entretanto, um grupo reduzido de crianças e eu sabíamos dos riscos que estávamos correndo em montar uma peça com objetivo de acolher a todos interessados e matriculados.

Figura 16 - Ensaio da peça Ser Presente Depende de Nós



Ensaio da peça Ser presente Depende de Nós nov/2019. Acervo pessoal

Todos os contratempos e as turbulências ao longo do voo serviram para que a roteirização, ensaio, construção e apresentação da peça ocorresse. Não tínhamos “céu de brigadeiro”, mas o interesse coletivo era ponto positivo para que as ações fossem realizadas.

E assim, tomando a arte como atividade exclusivamente humana equilibradora de nossas emoções (VIGOTSKI, 1999), as leituras e escutas abrindo caminhos e despertando paixões pelos estudos, criando “jeito de liberdade” fazendo nossas salas de aulas espaços de portas abertas para um mundo inusitado de aventura, compreendendo a todo tempo que podemos nos reinventar, recriando a realidade porque nela, também, nos recriamos. (OLIVEIRA; CARMO, 2021, p. 26)

Estabelecemos muitas conversas fora do horário de ensaio ou pesquisas. As crianças se mostravam comprometidas; os ajustes necessários aconteceram em encontros anteriores e no

<sup>21</sup> Mensagem recebida via *WhatsApp* e transcrita nos mesmos termos.

dia da estreia, antes das sete da manhã, recebo uma mensagem via *WhatsApp* de uma atriz mirim dizendo:

Tia tudo bem? É... Minha mãe me emprestou um tênis dela aqui branco, vou te mandar a foto. Ficou só um dedinho assim pra fora porque ela calça 37 ou 38 e eu calço 36 tá bom. E também eu tô levando 3 blusas brancas porquê? A minha cachorra entrou no meu quarto e simplesmente pegou minha blusa branca e destruiu!” (Criança protagonista 9 anos)



A criança trouxe em sua fala o problema e a solução. Isso foi mais um dos sinalizadores de que havíamos criado relações, afetos, intimidades e elos para além das cortinas e obrigatoriedade do teatro.

Mas essa era apenas uma nuvem a ser passada durante a rota da aeronave. O elenco estava marcado para chegar com duas horas de antecedência e uma das personagens não compareceu. Achei estranho e ao mesmo tempo fiquei preocupada pois a mesma afirmou, no dia anterior, que estaria presente. Havíamos concluído o ensaio geral, separado figurino, adereços e tudo que era preciso para a personagem.

Todos estavam presentes, exceto a garotinha. As crianças começaram a perguntar pela colega, tentei contato, porém não obtive êxito. A minha ansiedade, naquele momento, perpassava pelo bem estar e segurança da atriz mirim, pois a apresentação se aproximava e teria que fazer ajustes necessários para execução da peça.

Estava incomodada, mas procurei passar tranquilidade para as crianças que, a essa altura, já estavam agitadas e com os burburinhos de corredor. Foi quando uma atriz do elenco se ofereceu para fazer o papel dela e o da colega já que era assídua e conhecedora dos dois textos; sabia as entradas e saídas e que a movimentação de palco não iria interferir nas cenas. A arte tem dessas coisas. Entre vírgulas, improvisos e imprevistos; descoberta de talentos e trabalho surge, mais uma vez, o protagonismo infantil em um momento decisivo.

Recebi a sugestão com um alívio desafiador; transferir a responsabilidade de uma pessoa a cargo da outra era de fato inesperado. Como orientadora do trabalho em equipe tomar essa decisão deixava-me insegura. Na verdade, já havia descartado a possibilidade da interpretação da criança faltosa; porém “os burburinhos” do elenco que relatei anteriormente, eram ajustes que as crianças estavam fazendo em relação ao texto e marcação de palco. No camarim, a criança que se voluntariou a fazer os dois personagens já havia feito o papel da colega no

“esquenta” com o grupo. Diante do pedido dela e do elenco, seguro e com a maturidade apresentada em seus argumentos “afrouxei os cintos” e mantive a peça na íntegra.

A apresentação ocorreu de maneira fluida, a atriz mirim fez os dois papéis com excelência, parecia que sempre o fizera. Confiar nas crianças e saber que havia tomado a opção em conjunto me encheu de orgulho; o grupo tinha segurança e razões para deixar a peça completa. Elas conseguiram, aliás, nós conseguimos. A produção aconteceu porque apostamos no trabalho em equipe com ousadia e enfrentamento.

No dia seguinte ao da apresentação, a avó materna responsável pela criança, procurou-me no teatro, como uma espécie de catarse, narrou que no dia da estreia a neta estava em sua casa como de costume se preparando para sair com a avó, quando a mãe ligou dizendo que a avó não estaria autorizada a levar a neta à apresentação. Ela estava em trânsito indo ao sepultamento de um parente do namorado em Águas Lindas-GO.

A avó tentou conversar e convencer a mãe da importância do trabalho. Aquele dia era a culminância do projeto que a neta havia ensaiado e esperado por esse momento há meses, enfatizou que a neta desconhecia o falecido e não via problema em deixá-la participar da apresentação. Mesmo assim, a mãe foi irredutível e não autorizou. A avó, sem alternativa, comunicou à menina que de instante pegou o telefone e suplicou à mãe para autorizá-la, mas o pedido foi negado. A criança ficou em casa chorando e desolada. Enquanto a avó narrava o episódio, eu sentia um nó na garganta, pela avó e principalmente pela criança, pude imaginar a cena e isso me afetou.

Depois do triste episódio, a criança decidiu não frequentar mais as aulas. Preocupada com a situação, tive contato com a mesma por meio de sua avó. Assim pude conversar, monitorar e tentar reverter o cenário, mas infelizmente as tentativas não mudaram a decisão da menina.

Não avisei de imediato às crianças sobre a ausência da colega acreditando que ela iria voltar a fazer parte do grupo. Mais tarde, foram as próprias crianças que me falaram que ela não iria mais por vergonha... tive mais um nó na garganta, mas como educadora, tenho compromisso em observar os contextos familiares e estar atenta para não julgar e, sim, refletir sobre os dilemas que ocorrem no cotidiano.

A seguir, apresento a descrição da peça que, como dito anteriormente, foi construída em conjunto e *in loco* com as crianças no teatro e no computador do CEU das Artes e com a chegada da pandemia fiquei impossibilitada de resgatar os arquivos, quando pude retornar ao espaço o registro havia sido extraviado.

#### 2.4.2.1 *Apreciem a viagem e acompanhem a trama do protagonismo infantil*

*“A experiência da recepção de um espetáculo nunca é uma; sempre é tantas quantos forem seus espectadores, diferentes entre si, construindo relações diversas, mediadas por instâncias as mais variadas de seus contextos e repertórios pessoais.”*  
Tais Ferreira

A peça *Ser Presente* Depende de Nós foi a culminância do trabalho realizado com todas as crianças do teatro infantil entre idade de quatro a doze anos. A mesma foi dividida em três atos. No palco principal, havia um banco de praça com um personagem deitado, sendo interpretado como pedinte, vestido com roupa de palhaço e chapéu de bobo da corte.

Primeiro ato. Era véspera de Natal, pessoas passam apressadas sem se dar conta do cenário que estava montado ali. Preocupados com as compras e comilanças, não é dada atenção ao verdadeiro sentido natalino. Passam três transeuntes, um de cada vez sendo abordado pelo pedinte do banco e nenhum dos personagens dá ouvidos ou para a fim de escutá-lo. Esse ato termina com o pedinte dando um grito chamando a atenção da plateia para ver algo.

Segundo ato. Entram duas crianças vestidas de calça preta e camiseta branca, uma de cada lado do palco, sentam-se no chão de costas uma para outra com as pernas encolhidas e cabeças baixas representando o mundo. Começa um diálogo, entre elas, sobre a triste realidade social e econômica. Neste ínterim, entra no palco uma criança, vestida de jardineira *jeans*, blusa branca, cabelos amarrados de maria-chiquinha e trançados. Distraída, depara-se com o “mundo” falando sobre a poluição, o desmatamento, entre outras coisas que estão fazendo mal a ele. Na medida em que os atores dialogam no palco, os que representam o mundo caem no chão desmaiados de fraqueza.

Terceiro ato. A criança no palco fica desorientada com a situação, não sabe o que fazer. Sai de rompante da entrada do teatro, passando pela plateia a personagem que representava a “destruição”. Ela inicia sua fala com um “susto” em todos. Vestia blusa preta rasgada e calça camuflada bem escura. A criança, do palco, fica assustada e corre para os cantos da caixa cênica com medo do que ouvia e via. Surge do fundo do teatro, por detrás das cortinas, a personagem sol: uma garotinha vestida com *colant* bordado e saia de tule amarela, meia calça e sapatilhas brancas. Faz um passo de balé e traz em sua fala mensagens de vida e esperança para a criança e para a plateia.

Depois desse momento é revelado, pouco a pouco, com frases otimistas, à plateia que a criança de jardineira representada pela menina no palco está também em alguns lugares junto ao público. As personagens do palco e da plateia estão trajando o mesmo figurino e adereços.

Essa identificação ia ficando mais clara para os espectadores à medida que os atores/performers mirins inseridos na plateia, levantavam, discursavam o texto, sozinhos ou em conjunto, e caminhavam em direção ao palco.

Nessa construção, pude observar que, “quanto maior a capacidade narrativa/performativa do narrador, maior será também o prazer estético causado no espectador” (HARTMANN, 2013, p. 206). Com o trabalho, as crianças, o público e eu estávamos envolvidos pelo prazer estético. Utilizamos a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2012) por meio do fazer, do apreciar e da contextualização do trabalho de modo fluido e eficaz estabelecendo assim, a experiência estética na arte-educação.

Figura 17 - Turma do Teatro Infantil - Peça: Ser presente Depende de Nós



Apresentação e confraternização pós apresentação. Dez./2019.Fonte: Acervo Pessoal.

A peça terminou com todos os atores no palco fazendo um jogral da música - Depende de Nós - do intérprete e compositor Ivan Lins/Vitor Martins. Reafirmamos a nossa relação realizando um lanche coletivo com as crianças e seus responsáveis e um “amigolate”<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Amigo oculto com troca de chocolates.

Figura 18 - Confraternização pós apresentação



Turma do teatro Infantil e seus responsáveis no “amigolote”. Dez/2019. Acervo Pessoal

Finalizamos mais um ano com trajetos complexos, mas dentro de rotas viáveis. Havia percorrido algumas “viagens”, outras seriam trafegadas e as linguagens artísticas nos possibilitavam isso. Meus “planos de voo” eram guiados pelas histórias, mas sem dúvida alguma outros elementos da arte estavam nessa trajetória.

### CAPÍTULO 3 MUDANÇAS CLIMÁTICAS: O DESPERTAR DO SENSÍVEL - O PROCESSO CRIATIVO ENTRE AS TROCAS

*“Ensinar fora do contexto de sala de aula é uma forma de assegurar que a educação democrática seja acessível a todas as pessoas.”*  
*bell hooks*

As mudanças ocorreram e com elas as necessidades de ajustes no projeto foram inevitáveis. A sala de aula, ou melhor, o teatro já não era uma forma de assegurar a educação democrática e segurança sanitária dos participantes. Com o advento da pandemia, fui conduzida, diante de tantas incertezas e precauções, a elaborar um subprojeto que dialogasse com o inesperado. “Onde a Música Toca?” foi fundamental para a continuidade do trabalho durante a transição do modelo presencial para o modo remoto. Essa é a história que narro a seguir.

No dia 03 de fevereiro de 2020, todos os professores da SEEDF retornaram das férias, apresentando-se na unidade escolar em que iriam trabalhar. Sendo assim, apresentei-me no CEU da Artes cumprindo o calendário da SEEDF e dediquei essa primeira semana à coordenação pedagógica na organização de turmas, planejamento, construção dos projetos, estabelecendo metas e expectativas a serem colocadas em prática com as crianças. O ensino não-formal ainda era novo para mim, mas já não me surpreendia e nem ficava desorientada ao chegar na instituição e encontrar apenas os dados dos interessados nas aulas, ora em fichas cadastrais de papel, ora arquivadas no computador.

O início do ano letivo para as crianças estava previsto para o dia 10 de fevereiro e uma semana seria insuficiente para organizar tudo. Mesmo assim, iniciei montando cronograma das turmas com dias e horários para ministrar as aulas de teatro, artesanato e dança. Consegui realizar algumas inscrições com os transeuntes que iam ao espaço e as demais inscrições foram realizadas utilizando meu aparelho celular, já que a instituição não dispunha de telefone fixo ou móvel. Timidamente, formavam-se as turmas e marcamos para iniciar as atividades dia 27 de fevereiro. Logo após feriado prolongado de carnaval. Foram duas semanas articulando para dar visibilidade e corpo às atividades que seriam realizadas.

Assim que retomamos as aulas, as notícias de surto pandêmico já assustavam nossa população, mas ainda parecia algo distante da nossa realidade. Nesse pequeno período escolar, consegui formar uma turma de artesanato onde estávamos fazendo aromatizantes; iniciei também as turmas de teatro infantil trabalhando com percussão corporal com a música do grupo



Tiqueque<sup>23</sup>: Quero Começar, Mas Não Sei Por Onde. Estávamos iniciando mais uma viagem para o mundo do autoconhecimento, mas fomos surpreendidos com a suspensão das aulas por cinco dias por meio do Decreto nº 40.509 de 11 de março de 2020. Assim que findou esse prazo o governo lançou mão de mais um Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020 em que antecipou o recesso escolar, suspendendo as aulas por mais quinze dias.

Diante de tantas informações, encontros e desencontros, não sabia o que devia fazer. Os decretos foram apresentados para adiantamento das férias coletivas no intuito de conter o contágio da pandemia, mas esses paliativos não foram suficientes para bloquear o vírus naquele momento, que crescia entre a humanidade e aumentava o número de mortos. Sendo assim, não foi possível manter o calendário escolar como previsto e as aulas efetivamente na rede pública de ensino só foram retomadas em junho de 2020 de maneira remota, conforme calendário e Portaria da SEEDF de nº 158, de 10 de julho de 2020.

Aconteciam muitas mudanças e imprevistos repentinos desde a esfera pessoal até a profissional. Sendo assim, dediquei-me aos cursos que a SEEDF estava ofertando aos professores da rede a fim de oferecer subsídios aos profissionais diante dos impactos causados pela pandemia. Em paralelo a esse trabalho, continuei, informalmente, realizando aulas a fim de não perder o vínculo com as crianças.

Os desafios eram muitos e tivemos muitas barreiras provindas da SEJUS para que o trabalho fosse realizado. Se por um lado a SEEDF estava ofertando cursos e plataforma digital para acolher alunos e professores, por outro lado a SEJUS não fornecia nenhum aparato para acolher os envolvidos. Tivemos momentos em que a permanência na instituição chegou a ser questionada. A SEJUS recebeu advertência oral da SEEDF para que os problemas de plataforma e acessibilidade às aulas virtuais fossem sanados, caso contrário teriam a suspensão da parceria e os professores deveriam retornar à SEEDF. Tempos difíceis que me inquietavam profissionalmente e nas relações que havia estabelecido com a comunidade. Naquele momento, a ausência de interagir era o que mais intrigava. O que fazer para que o trabalho coletivo, em parceria com as crianças, seus pais e/ou responsáveis não fosse dilacerado com a pandemia? O que seria do projeto, da construção? Era preciso mudar de aeronave para manter o roteiro da viagem.

---

<sup>23</sup> Grupo que trabalha realizando espetáculos infantis que unem música, dança, teatro e narração de histórias, reinterpretando cantigas e canções tradicionais ou atuais.

### 3.1 Passageiros, dirijam-se ao portão 2 para conexão do boeing 717: A experiência do trabalho remoto

*“A tecnologia mudou a trajetória de vários aspectos da sociedade (econômico, social, intelectual entre outros). Ela ocasionou uma ruptura no modelo metodológico da prática educacional o que exigiu várias mudanças no planejamento diário dos professores.”*  
Jailson Carvalho

Com a chegada da pandemia o mundo modificou-se rápida e drasticamente. Essas mudanças impactaram diretamente às crianças e a mim. O ensino remoto emergencial trouxe contribuições negativas em relação ao meu trabalho de afeto e sensibilidade. Em contrapartida, estimulou, moveu e provocou novas possibilidades e encaminhamentos não imaginados até então no CEU das Artes. Pessoal e profissionalmente, tive que mudar a rota, mas não os esforços de permanecer com o funcionamento e atendimento do ensino não formal às crianças, ainda que no formato remoto.

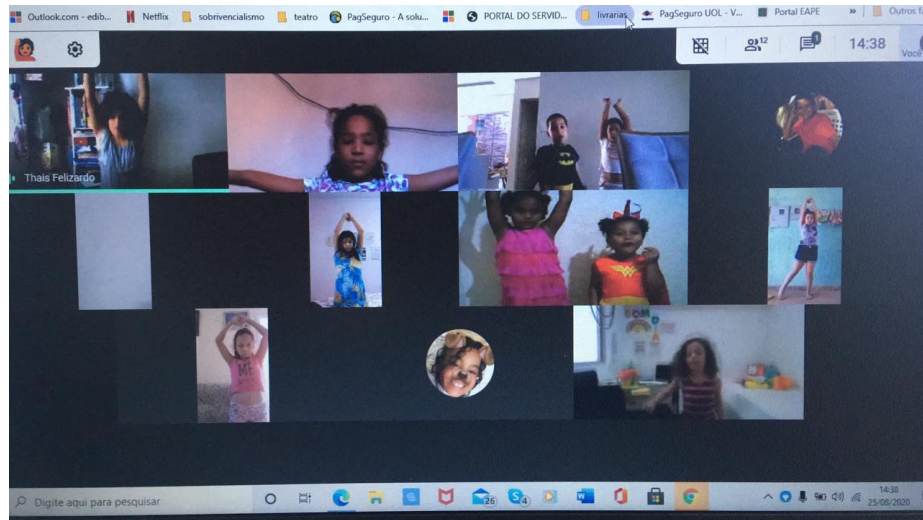
Fomos obrigados a nos reorganizar para que a sobrevivência e a manutenção dos encontros fossem possíveis diante de tanta inconstância e incerteza. No CEU, não tivemos subsídios em relação à plataforma institucional e isso impactou diretamente no desenvolvimento do trabalho. Para dar continuidade ao compromisso que firmei com as crianças e seus responsáveis, foi preciso me deslocar até o espaço físico e procurar os dados dos arquivos no computador e fichas cadastrais de papel. Era necessário ao menos o contato telefônico dos integrantes de cada turma para a retomada das atividades.

Desde a minha chegada à instituição até junho de 2020, no CEU não existia telefone fixo/móvel, não havia uma pessoa responsável pela parte administrativa, nem coordenador pedagógico. Fui pessoalmente fazer esse levantamento, eram muitas informações cadastrais divergentes: alguns telefones davam inexistentes, muitos não atendiam nem via *WhatsApp* e uma parcela de contatos que o número havia mudado. Mesmo com muitas dificuldades na comunicação, consegui abrir turmas com as crianças dispostas em fazer o teatro *on-line*. Considerando as limitações pelo período, havia um bom número de participantes/adeptos. Uma criança mandava o *link* para outra e assim chegavam crianças conhecidas e desconhecidas de vários lugares para fazer as aulas. Permaneceu assim até que o ensino remoto regular obrigatório da Educação Básica da SEEDF não acontecia.

As crianças estavam empolgadas com a possibilidade de ter aulas síncronas. Era tudo novidade. As aulas de teatro seriam uma oportunidade de mexer o corpo e estar em contato com os demais da turma; quiçá, encontrar novos adeptos. Assim como no presencial o caminho foi

árduo, mas conseguia ver progresso. O interesse pelo novo no mundo infantil é uma ferramenta potente.

Figura 19 - Aulas remotas



Aulas remotas antes da obrigatoriedade da SEEDF. Ago./2020. Acervo pessoal

Quando as aulas da SEEDF passaram a ser obrigatórias, o cenário mudou novamente, as crianças foram se despedindo do trabalho por vários motivos, entre eles, dois foram determinantes: a falta de acesso tecnológico e a sobrecarga de trabalhos dos pequenos junto às telas.

Os questionamentos no processo de troca, experimentação e vivência na educação não formal, no modelo remoto, virou um vulcão em plena erupção para mim. Foi onde iniciaram minhas buscas nessa nova forma/processo de ensino-aprendizagem; passei a pesquisar em livros, artigos, assisti *a lives*, palestras, fiz cursos. Busquei alternativas para que o ensino remoto em instituição não formal de ensino pudesse ser visto e valorizado diante do contexto pandêmico. Era preciso fazer sentido para as crianças, pais e/ou responsáveis e para mim.

### ***3.1.1 Boeing 717 - Atendendo as rotas regionais: Onde a música toca!?***

*“Plunct Plact Zum. Não vai a lugar nenhum!! Plunct Plact Zum. Não vai a lugar nenhum!! Tem que ser selado, registrado, carimbado, avaliado, rotulado se quiser voar!”*  
Raul Seixas

Estávamos seguindo viagem, mas a todo momento deparávamos com elementos que nos impedia de continuar. Diante das dúvidas e perguntas, resolvi projetar-me na mesma estratégia que Luciana Hartmann usou em seu artigo publicado em 2021: “Como fazer pesquisa com

crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas”. Sim, perguntar a elas era preciso, mas no caso do ensino não formal, antes, era necessário traçar estratégias de como realizar essas perguntas. Motivar as crianças para que permanecessem nas aulas era uma das provocações. Mantê-los presentes e com a presença foi desafiador.

Como tocar, cativar e afetar as crianças para que esse processo fosse feito em conjunto e, ao mesmo tempo, prazeroso? Esse desenvolver era desconhecido pedagogicamente a mim, aliás a todos, porém era necessário compreender o momento. Depois de acalmar o turbilhão de inquietações, parti para as observações, nelas estariam pistas para algumas respostas. Investigando, surgiu uma sinalização: a música. Observei que, nos encontros, o momento auge das aulas era o “despertar”. Momento em que todos abriam as câmeras para fazer os movimentos. Por algumas vezes, havia crianças dando sugestão para esse ou aquele tipo de música e/ou movimento. Sendo amante da música, mesmo sem saber tocar nenhum instrumento, resolvi trocar os afetos com as crianças por meio de um projeto menor denominado: “Onde a Música Toca?”. Como coloca Luciana Hartmann:

Em minhas investigações, assim, passei a prestar especial atenção às contribuições das crianças e suas estratégias de abordagem passaram a contribuir no próprio encaminhamento do trabalho. A partir de então, eu e outras pesquisadoras sob minha orientação passamos a radicalizar a proposta de escuta e ação compartilhada com as crianças, assumindo a participação delas, de fato, como co-pesquisadoras. (HARTMANN, 2020, p. 34)

Nesse compromisso de instigar, provocar as crianças sobre a importância da permanência no projeto, usei muitas e variadas músicas. Abri mão de gosto, pré-conceito ou estilo musical porque o que estava em cena eram novamente as crianças e seu gosto musical. Era preciso ter “curiosidade para procurar o novo e o escondido, coragem para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros possam pensar ou dizer” (SCHAFER, 2011, p.12). O foco era escutar e estabelecer relação de afeto para que a construção dessa nova fase fosse feita a partir das vivências, trocas e memórias. Em uma determinada aula, pedi para que cada criança falasse da sua relação com a música, se gostava ou não e por quê. As respostas foram simples, às vezes apenas sim ou não. Mas fiquei satisfeita porque aquelas falas abriram vistas e horizontes para dar continuidade às “janelas<sup>24</sup>” do ensino remoto.

Apesar de todos responderem que gostavam de música, ninguém sabia dizer o porquê. Foi no decorrer das aulas e das falas que as crianças relataram que não tinham parado para

---

<sup>24</sup> Com o desenrolar das atividades propostas de modo remoto, pude observar que muitos pais e/ou responsáveis acompanhavam o encontro de maneira indireta. Às vezes, isso era tão forte que ora um ou outro acompanhante aparecia na aula participando ou indicando o que a criança teria que fazer.

pensar por que essa ou aquela música tinha sido escolhida por elas em um determinado momento da vida. Com as perguntas de “prazeres de casa<sup>25</sup>” pedi para que cada criança trouxesse no próximo encontro uma música de que gostasse. A partir daquela aula estaríamos fazendo nossa *playlist* do “despertar” com a escolha das músicas trazidas por elas. Foi euforia. Junto a esse estado de estesia aproveitei para lançar as perguntas reflexivas: Onde a música toca? Por que toca e como toca?

O horário da aula acabou. As crianças *deslogaram* do sistema, mas o encontro continuou. As atividades propostas em sala reverberaram por todo o decorrer da semana com as crianças e seus pais e/ou responsáveis. Após o término da aula, as mensagens no privado do meu *WhatsApp* foram chegando. Ora eram as crianças, ora os seus responsáveis. Percebi que as perguntas geraram diálogos entre crianças e adultos. Vi que poderia ser uma oportunidade de eles estarem envolvidos no processo também. Foi então que estendi as perguntas para os responsáveis pedindo que respondessem, via *WhatsApp*, para não interferir diretamente na aula. Deixei claro que as perguntas eram para todos e que as escolhas também. Que o responsável deveria deixar a criança responder a atividade conforme ela sentisse, quisesse ou percebesse. Naquele momento era importante respeitar a escolha pessoal. A maioria dos participantes fez a atividade. Apesar do distanciamento físico, pude afetar não somente as crianças que estavam nas “Janelas”, mas todos que estavam envolvidos direta ou indiretamente. Apresento abaixo alguns relatos dessa experiência:

A música toca aqui no meu coração. Às vezes é triste, as vezes é normal e as vezes é alegre e feliz e me faz dançar. Às vezes é triste porque ela fala o que a gente está vivendo na vida real, mas a música fala também que tudo vai passar. Aí é bom, porque o corona vírus vai passar e vai ser ótimo. (criança de 7 anos)

A música toca em arte tanto quanto visual quanto musical, ela toca em minha mente como uma lembrança de alguém vindo junto com sentimento sobre essa pessoa, ela toca porque cada melodia pode trazer o sentimento colocado pelo autor, não é somente sons vindo de algum aparelho, e sim sentimentos vindos em forma de harmonias que se completam. (criança de 12 anos)

Não me lembro o contexto... mas a música toca na alma. Nos leva a lugares inimagináveis do passado. Nos faz “ver” momentos que ficaram guardados na memória, nos emociona e traz muita saudade. Ou dependendo do que lembramos outras emoções vem à tona, como alegria e tristeza. Há músicas que me lembram a infância, outras a adolescência. Ela me leva em momentos de encontro com meus pais que já não estão mais aqui. Outras me impulsiona a olhar para frente, imaginando um futuro bem diferente do agora. A mesma música que me faz lembrar pode me convidar a esquecer e continuar a caminhada. (Mãe e/ou responsável)

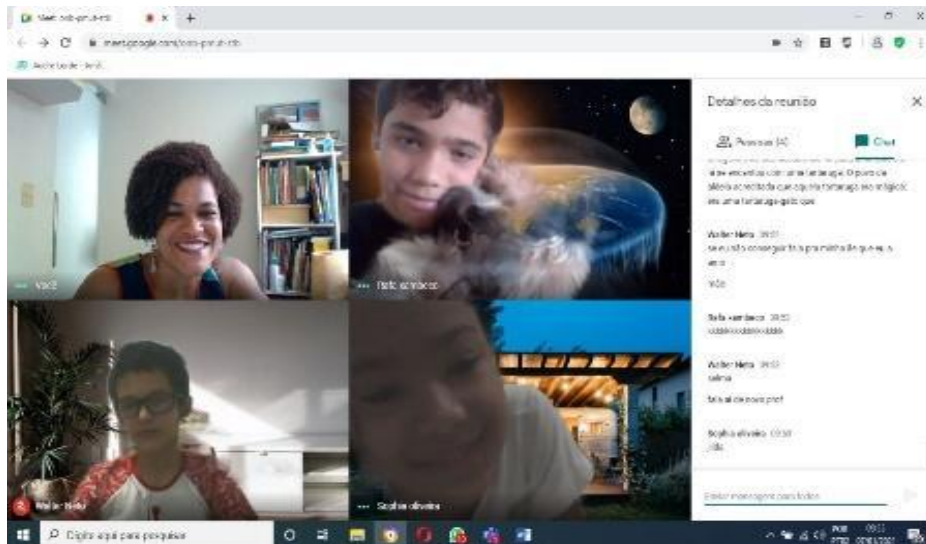
---

<sup>25</sup> Por se tratar de educação não formal, costumo fazer o trocadilho, informando que nossos trabalhos perpassam a obrigação, fazemos por motivação, prazer. Por isso substituí o “dever” por “prazer” de casa.

Pensei, refleti e cheguei à uma conclusão: A música é como se fosse uma "bateria" com várias funções pra minha vida. Por exemplo, na hora da faxina, faço da música uma fonte de energia e de estímulo, de fornecer força e coragem pra alcançar o meu objetivo: casa limpa. Quando estou cansada mentalmente e precisando sentir a presença, o cuidado e o amor de Deus para comigo, na cama ou no banheiro ao tomar meu banho com a meia luz escutando a minha playlist preferida de músicas católicas. Ao dirigir coloco meu CD de coletânea católica e vou até ao meu destino na certeza de que Nosso Senhor Jesus Cristo e Maria está comigo me protegendo e direcionando o meu percurso. Enfim, a música seja qual for estilo, ultimamente as da irmã Kelly Patrícia e da renovação carismática frequentemente é uma fonte de alegria, esperança, confiança e energia para o meu dia, tocando profundamente o meu coração. A música expressa a GRATIDÃO e a minha essência e o meu dia. Acho que consegui me expressar. Não sei com foi o seu intuito, mas amei responder a sua pergunta. (Mãe e/ou Responsável).

Entre algumas aulas e o recebimento de mensagens via *WhatsApp*, observei que o trabalho estava se desdobrando em duas vertentes. As crianças menores gostavam de estar em evidência, dançar com as telas e microfones abertos. Já as maiores geralmente abriam as “janelas” apenas para tirar fotos e para realização do “despertar”. Observei que usavam o *chat* para a comunicação “dos burburinhos” com os demais da turma. Isso chamava minha atenção para ficar mais atenta ao que estava acontecendo.

Figura 20 - Janelas



Turma do Teatro Infanto Juvenil –. Jun/2021. Fonte: Acervo pessoal.

Dada essa realidade, resolvi desmembrar a turma para melhor acompanhamento do Teatro Infantojuvenil.

Figura 21 - Janelas



Turma do Teatro Infantil. Jun/2021. Fonte: Acervo pessoal

As crianças com idade de quatro a nove anos estariam mais voltadas à arte da cena e o projeto com a música acarretou um trabalho de corpo e movimento gerando coreografia de músicas, interpretações e afins. Já a turma com as crianças de nove a treze anos, o desdobramento do projeto “Onde a Música Toca?” levou à criação de várias histórias e a construção de um texto coletivo. A arte se mostrou mais forte com a literatura para eles. Importante ressaltar que essa divisão foi feita para dinamizar melhor os encontros, mas deixei livre, caso a criança quisesse permanecer nas duas turmas. Isso permitiu que uma das crianças frequentasse os dois momentos. Com essa realidade, pais e/ou responsáveis foram envolvidos com o projeto respondendo questionário, contribuindo para o processo coletivo e pessoal de cada etapa.

Esse foi um dos momentos em que pude perceber que, no trabalho remoto, estamos com mais gente “nas janelas” do que imaginamos. Com o título “Onde a música toca?” consegui fortalecer, juntar, agregar laços afetivos mesmo à distância. Abri um universo de possibilidades que jamais imaginei ter no espaço virtual. Vi mais uma vez que a ousadia de me aventurar, de me atentar às pistas, estar aberta às trocas, às sensações e ao afeto despertou perspectivas de trabalhar em muitas vertentes com a mesma finalidade. Entre tantos percalços, descobri que o trabalho remoto também abria portas para as artes integradas e vooi para as mais variadas dimensões.

### 3.2 Tempo da viagem - As artes integradas.

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter  
aquela velha opinião formada sobre tudo.  
Raul Seixas*

Voltando a falar da metamorfose mencionada na introdução, observei que o trabalho realizado com as crianças por meio da música e das linguagens artísticas dando ênfase à arte da cena me abria caminhos para outras possibilidades. De uma maneira mais ampla, por se tratar de educação infantil, as artes integradas são capazes de unir, mesclar e juntar as linguagens artísticas de naturezas distintas de maneira fluida.

Na educação infantil não há uma especificidade das linguagens artísticas, porém creio que seja de suma importância sua iniciação desde a tenra infância. Reconheço a importância do professor de Artes no processo de ensino-aprendizagem, entretanto, por questões institucionais nem sempre a área é favorecida.

Recentemente, nós, as Amoras<sup>26</sup>, grupo do qual faço parte, publicamos um texto coletivo no livro da X Plenarilha do DF como o título: “Faço arte, faço parte!” onde afirmamos que: “Como seres que vamos sendo constituídos na medida em que somos expostos a experiências diversas, é de suma importância que os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas possam ter acesso a vivências com as linguagens artísticas desde a mais tenra idade.” (AMORAS DF, 2022, p. 101) As vertentes nesse processo eram muitas e eu teria que estar alerta para observar as rotas que cada turma estava sobrevoando no tempo da viagem.

Foi por meio da música Paciência, do cantor e compositor Lenine que fui guiada: “mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma, até quando o corpo pede um pouco mais de alma, a vida não para” (LENINE, 1999); os encontros continuavam acontecendo, o corpo e a alma pedindo descanso, mas o tempo estava passando, eu precisava me lançar ao desconhecido. Estávamos diante de um grande mal e eu procurando ter paciência para aqueles que estavam comigo na aeronave. Eu esperando do mundo e o mundo esperando de mim alguma atitude. Durante o voo apresentei aos passageiros a música por completo:

Paciência

Carlos Eduardo Carneiro De Albuquerque Falcão / Oswaldo Lenine Macedo Pimentel

---

<sup>26</sup> O grupo Amoras nasce do sonho de três professoras (Cristina Leite, Thais Felizardo e Sara do Vale) que veem nas artes e no brincar a possibilidade de levar momentos com mais potência de alegria à vida das pessoas. Foi instituído em novembro de 2019 e, de lá pra cá, vem desenvolvendo várias ações voltadas as artes integradas tanto em espaços escolares quanto fora deles.



Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
 Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
 A vida não para  
 Enquanto o tempo acelera e pede pressa  
 Eu me recuso faço hora vou na valsa  
 A vida é tão rara  
 Enquanto todo mundo espera a cura do mal  
 E a loucura finge que isso tudo é normal  
 Eu finjo ter paciência  
 E o mundo vai girando cada vez mais veloz  
 A gente espera do mundo e o mundo espera de nós  
 Um pouco mais de paciência  
 Será que é o tempo que lhe falta pra perceber  
 Será que temos esse tempo pra perder  
 E quem quer saber  
 A vida é tão rara, tão rara  
 E quando tudo pede um pouco mais de calma  
 Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
 Eu sei, a vida não para  
 A vida não para, não

Introduzi a canção ainda no nosso “despertar”. Depois da sua realização, perguntei às crianças o que elas acharam da música. Como foi colocada misturada com outras canções, elas me pediram para que eu colocasse novamente. Nos sentamos e a música foi tocada novamente para as crianças a fim de que “sentissem” a melodia e tivessem mais atenção à letra. Deu certo. Antes que a música tocasse pela terceira vez, perguntei se elas haviam gostado. Disseram sim e, diante disso, perguntei se elas tinham pensado o porquê eu tinha escolhido a música, se tinha alguma coisa a ver com o momento que estávamos passando. Lancei a reprodução novamente. “Ouvir música é uma experiência profundamente social, e hoje, com a sociedade caminhando para o convencional e uniforme, é realmente corajoso descobrir que você é um indivíduo com gostos individuais em arte” (SCHAFER, 2011, p. 12). Ao término, foi uma “confissão” de muitos medos, anseios e desejos que foram expressos e relatados por elas.

Perguntei se alguma criança já havia escutado a música. Como estava entre as “janelas”, tive a presença de uma mãe que conhecia a canção. Para as demais, a melodia e composição eram novidade; não fazia parte do repertório dos participantes, porém a música acalmava e, dada a realidade do momento, trazia paz e esperança em sua letra.

Já havíamos criado nossa *playlist* e, em quase todos os encontros, iniciávamos nosso “despertar” de modo coletivo. Uma ou duas crianças ficavam responsáveis em escolher as músicas e, à medida que a melodia ia passando, um ia puxando um movimento e os demais seguiam; geralmente passávamos por todo o corpo com todos dando sugestão de qual lugar alongar, espriar ou contrair.

Mais alguns encontros aconteciam com muitas ideias no ar. Entre eles, tive um *insight* que me remeteu a um novo “plano de voo”: fiz a junção da importância do nome da música ao nome das crianças.

### **3.2.1 Sobre os nomes e a dança**

*“...por meio de distintas qualidades de movimento, fomos desenvolvendo a dramaturgia do espetáculo e dando continuidade à nossa pesquisa de linguagem, investindo na relação corpo/espaco/ambientação sonora...”*

*Denise da Luz e Max Reinert*

Nesse subitem, narro como foi realizado o trabalho da dança, o movimento corporal, relacionando-os ao nome dos participantes. Questionei se elas sabiam a origem de seu nome e por que ele foi escolhido. Uma das crianças tinha conhecimento de que seu nome foi dado em homenagem à avó, mas não sabia o que significava. Então solicitei a todas para que pesquisassem com os responsáveis o porquê do nome e a origem, caso eles não soubessem que fizessem uma busca pela internet. O “prazer de casa” foi realizado e mais um encontro aconteceu carregado de novidades, informações, autoconhecimento e surpresas. A atividade foi realizada na “integração entre pensar, sentir e agir, a qual, por sua vez, contribuiu para que a construção do saber aconteça de forma significativa, tornando-se *saboroso*” (LEITE, 2019, p. 85). A partir desse encontro começamos a traçar rotas distintas entre suas idades pois, as menores gostavam muito de músicas, estar em evidência e apresentar suas novidades. As mesmas me indicaram que gostariam de fazer algo de movimento que pudéssemos mexer o corpo por meio das músicas que estávamos trabalhando no “despertar”. Aproveitei deste ensejo para trabalhar a expressão corporal que desdobrou em uma dança coreografada derivada dos nomes dos participantes.

Sendo graduada em Dança, vi que aquele momento poderia ser também, uma oportunidade de trabalhar a dança contemporânea sem ter que conceituá-la ou sistematizá-la. Reportei-me a Elton Francelino que apresenta em um de seus artigos:

A oficina foi uma investigação prática-teórica das noções de afeto, experiência e memória, buscando experimentar as possibilidades criativas (poéticas) a serem propiciadas pelo encontro/confronto entre diferentes individualidades, ao trazerem sua experiência, suas memórias e suas histórias de vida a serem compartilhadas num ambiente de criação colaborativo. (FRANCELINO, 2017, p. 137)

Assim como na oficina de Francelino, as crianças eram provocadas a expressarem suas individualidades, apresentando seus movimentos de acordo com a memória e com a experimentação que cada um queria deixar para o grupo. Em mais um “plano de voo”, a viagem iniciava com o “despertar”, fomos traçando rotas dos nomes pessoais com o movimento do corpo. Cada criança no seu ritmo apresentava seu nome fazendo um gesto. Foi interessante: dei a sugestão como forma de desafio/brincadeira e as crianças responderam com espontaneidade. Cada uma foi criando seu repertório nome-corporal e os demais repetiram a composição coreográfica.

Por se tratar de crianças menores, os movimentos eram feitos de forma silábica pois era assim que eles estavam vivenciando na alfabetização. Cada sílaba um movimento, e a junção delas acontecia à medida que o nome era sonorizado, às vezes lento ou rápido. Isso dependia da intenção que cada um queria dar a sua parte coreografada. Cada um teve cerca de dez minutos depois da explicação para o processo criativo individual e depois o movimento foi apresentado aos demais. A criança apresentava e as demais repetiam o nome e o movimento dado. Desta forma, assim como Couto (2013), concordo que:

[...] os gestos e movimentos do ser humano refletem seus padrões de comportamento, dependem de sua cultura, de sua posição geográfica e histórica. Entender o sentido, decodificar o significado das ações humanas, pressupõe um conjunto de valores, informações e sentimentos previamente conhecidos... Dança é celebração, meio de comunicação, uma linguagem para muito além das palavras; é a manifestação do instinto de vida. (COUTO, 2013, p. 45)

Como “manifestação do instinto de vida”, estávamos explorando a dança e o movimento nas mais variadas dimensões: comprimento, amplitude, profundidade. Percorremos os eixos vertical, horizontal e sagital de modo fluido e interativo, fazendo a composição coreográfica percorrendo por todos os nomes. Trabalhamos a mesma composição em diversos ritmos de acordo com a escolha da música. Vivenciamos momentos em que a comunicação aconteceu para além do uso das palavras, em que cada criança se tornou protagonista das propostas do encontro.

### **3.2.2 Sobre os nomes e as histórias**

*“Insisto: contar histórias é uma arte, e o contador de histórias é um performer, um homem de ação.”*  
Cléo Busatto

Com as crianças maiores, o desdobramento da canção associando ao nome gerou a criação de muitas narrativas, afinal cada uma estava contando e desvendando sua própria história. Primeiro, cada uma trouxe a resposta do “prazer de casa” apresentando o porquê e significado para os demais da turma. Depois de todas as apresentações, lancei a sugestão: que tal se cada um de nós criássemos uma história usando nosso nome? Como seria? De que tipo seria: ação, humor, romântica, investigativa, medo? Conversamos sobre a estrutura da narrativa e, após as trocas, cada um ficou de apresentar sua história na próxima aula. Usei o recurso da música como Flávio Paiva:

O recurso da música na potencialização da leitura não deve ser visto como elemento auxiliar, como apoio a qualquer suposta deficiência da literatura, mas como experiência pedagógica intersensorial. A Operação didática com duas linguagens na imaterialidade do significado das palavras e dos sons tem o poder de despertar as pessoas para o que não necessariamente está presente e para o desenvolvimento de novos olhares na construção da intencionalidade da consciência. (PAIVA, 2009, p. 126)

Imbricando as duas linguagens (música e literatura), pude perceber que a atividade se tornou envolvente, de modo que no decorrer das aulas, as histórias foram criadas das mais variadas formas: contos de fadas de um reino distante; uma guerrilheira da paz que lutava por uma nação com direitos iguais; um pré-adolescente que amava os games. Tive uma criança, em especial, que fez toda sua história em uma dimensão medieval, misturando ficção, ação e mistério. Ela criou um pseudônimo por acreditar que seu nome não combinava com a narrativa que havia sido construída, informou também que uma semana não foi suficiente para terminá-la. Segue abaixo um trecho da história:

"Em um passado muito distante onde a humanidade não sabia o que era paz, apenas o desespero e o ódio reinavam. Lord Whaldar, e seu temido exército estava a beira da posse mundial, derrubando impérios, atacando cidades, sem piedade. No entanto um casal consegue fugir de um pequeno ataque a um vilarejo e assim uma criança nasce, bem longe de todas essas guerras esta criança cresceu sem saber de todo o caos que estava tomando conta do mundo. Esta criança se chamava Waldan, seus pais tiveram vários filhos, eles construíram seu próprio vilarejo oculto na floresta, não querendo que seus filhos corressem qualquer tipo de perigo fizeram uma muralha e diziam a eles que não poderiam ultrapassar aquele muro de maneira alguma."(criança/pré adolescente 12 anos)

Depois dessas construções individuais, passamos a elaborar uma história coletiva juntando as ideias e personagens principais. Foi como um quebra cabeça difícil e, ao mesmo tempo, divertido.

Optei em fazer a apresentação do texto inicial por meio da foto apresentada abaixo, a fim de exemplificar uma das maneiras que usamos para realização da composição coletiva



### 3.3 Correspondências: A bagagem de mão

“As palavras sabem muito mais longe.”  
Bartolomeu Campos de Queirós

Por meio dos registros em *chats*, mensagens de *WhatsApp*, e “burburinhos” em forma de apresentações diversas sobre assuntos não ligados diretamente aos encontros teatrais tais como: dificuldade de permanecer nos horários da aula, desabafos pessoais e emocionais, entraves financeiros para garantir internet e até mesmo alimentação que me conduziram ao trabalho com as correspondências. A espera e a busca de respostas no momento pandêmico nos deixavam ansiosos e angustiados e foi assim que resolvi refazer com que o plano de voo nos trouxesse um pouco mais de leveza e equilíbrio. Conhecedora do livro: “Correspondência”, de Bartolomeu Campos de Queiros (2004), após o “despertar”, decidi contar sua história fazendo adaptações com os nomes das crianças que haviam *logado* naquele dia. O livro trata de uma narrativa onde as personagens se comunicam por meio de cartas. Fala sobre fome, pátria, desigualdade social de forma poética. Quando terminei a intervenção narrativa, as crianças demonstraram interesse pela obra. Apresentei o livro a elas desde sua estrutura física que faz uma alusão a carta/correspondências.

Figura 23 - Livro: Correspondência



Capa e Quarta capa do livro. Jun.2022 Acervo Pessoal

Conversei com as crianças a fim de saber se elas conheciam o gênero narrativo epistolar<sup>27</sup>. Muitos não sabiam o que era gênero narrativo. Foi quando me dei conta de que fizemos alguns tipos deles sem denominá-los, porém, para essa leitura era preciso esclarecer. O livro traz em sua estrutura escrita evidências de uma carta. Pra minha surpresa, meus

<sup>27</sup> Um estilo de narrativa em que o autor conta a história por meio de cartas, diários, notícias de jornais e e-mails.

parceiros de jornada *on-line* tinham pouco ouvido falar sobre a carta física, o papel escrito. Não esperava por isso.

Fiquei impressionada de eles acharem interessante enviar cartas escritas manualmente. Com isso perguntei quantos já haviam recebido uma carta nominal. Nenhuma criança havia recebido; algumas já haviam feito carta para o Papai Noel, mas nunca haviam entregado ou recebido uma carta. As correspondências que comumente elas identificavam como cartas eram na verdade contas, boletos ou algo do tipo.

Sugeri que fizéssemos uma troca de cartas. De imediato uma garotinha disse; “Tá tia, manda por e-mail que vai ser mais rápido. Aí eu peço pra minha mãe ler”, e eu prontamente respondi: “vamos fazer essa troca como antigamente, pelos correios...vai ser mais lento, mas as correspondências vão chegar”; fiz menção da música Paciência de Lenine e fui explicando como funcionava o trabalho dos correios e a entrega das correspondências.

Contei ainda a história de que meu avô materno trabalhava nos correios, há muitos anos, fazendo entregas das cartas de bicicleta ou caminhando. Ele percorria longos trechos de mata com trilhos próximos a ferrovias que apontavam o direcionamento para onde deveria ser feita a entrega. Era ele mesmo que contava essas histórias pra mim e meus primos quando íamos para sua casa em férias.

Posteriormente, conversando com minha mãe, descobri que meu avô na verdade trabalhava nos correios sendo o responsável de fazer a conferência dos cabeamentos da fiação de ligação de uma cidade a outra; função conhecida como Guarda Fios. Percorria longos trechos de bicicleta fazendo inspeção e carregando uma escada junto ao seu transporte caso fosse necessário mexer ou arrumar algum fio e que, somente esporadicamente fazia entrega de cartas, exercendo a função de carteiro. Falou ainda que, naquela época o sofisticado era receber um telegrama feito por meio da morse<sup>28</sup>. Após longos anos de trabalho dedicado à empresa de correios e telégrafos, ele foi telegrafista, recebia o código morse e transferia a escrita para o telegrama.

Falei com as crianças sobre a importância de se ter uma moradia e que todos que estavam ali tinham uma casa com endereço, o qual para os correios se chama CEP: Código de Endereçamento Postal, criado e utilizado para facilitar a entrega das correspondências. Aos poucos a curiosidade em saber e entender mais como eram realizadas as entregas das correspondências ia alimentando o nosso imaginário. Assim como as pedagogas e especialistas

---

<sup>28</sup> Código Morse - método de comunicação que representa letras, números e pontuação através de uma sequência de pontos e traços, criando uma mensagem codificada que é enviada de modo intermitente.

em educação infantil Ivete Oliveira e Ildete Carmo, estávamos favorecendo a humanização, por meio da ampliação da leitura de mundo:

Em um espaço organizado intencionalmente e coletivamente, procuramos compreender a profundidade que existe nas relações cotidianas, a importância do detalhe, da escuta sensível que determina uma atitude ética e estética, de saber valorizar o que chega a cada dia, tendo as artes como ferramenta para, e nas vivências, e nas relações com os outros seres humanos, também nos humanizando (OLIVEIRA; CARMO, 2021, p. 19)

A cada tempo de convivência, tornava-se claro para mim a importância das relações entre mim e as crianças e entre elas também. Depois de passado o frenesi/alvorçoço, comecei a conversar com as crianças que antigamente uma das formas usadas para se comunicar à distância era por meio de cartas, havia poucos telefones, computador, muito menos celular ou internet. Informei que se levava dias ou meses para que uma correspondência chegasse de um local para outro. A máquina de datilografar, que muitos nem sabiam da existência, era um dos objetos tecnológicos cobijados e caros, muito difícil ter uma em casa. O comum era escrever em papéis e enviar as cartas à pessoa interessada. Com a chegada das tecnologias e transportes mais rápidos, essa prática foi diminuindo; na minha infância/adolescência eu colecionava papéis de cartas e apresentei às crianças a pasta que ainda tenho.

Figura 24 - Papeis de cartas



Fotos das pastas de papéis de cartas. Jan.2022. Acervo pessoal

A conversa estava boa, mas a aula já estava caminhando para seu término, então pedi para que cada criança pensasse com carinho em escrever uma carta para um ou vários colegas, mas que não era para ser revelado no coletivo. Aqueles que não sabiam escrever poderiam desenhar. Feito isso, cada um iria me mandar uma mensagem no particular sobre o amigo

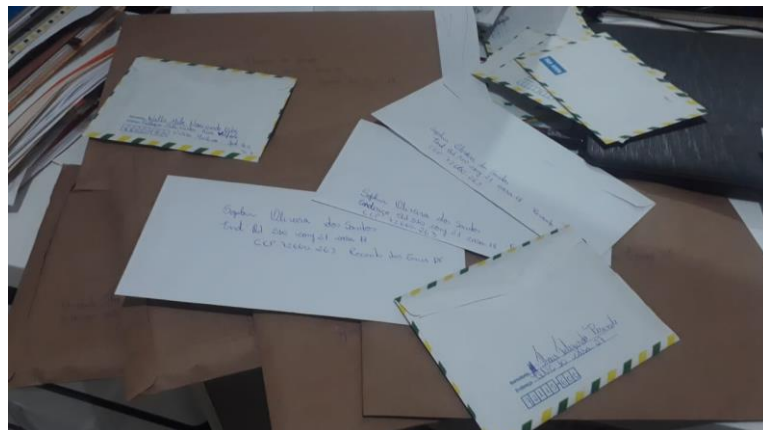


escolhido enviando com a seguinte informação: seu nome, endereço e CEP para a entrega da carta surpresa.

A escolha do colega ser revelada no particular surgiu por quatro motivos: primeiro a surpresa em si; segundo a não exposição dos dados pessoais para todos no grupo, terceiro poderia ter criança que não fosse escolhida e quarto e o mais importante: sabia que havia possibilidade de alguma criança ficar sem receber carta do colega por falta de condições financeiras.

Com a ajuda dos pais, todas as crianças me enviaram mensagens via *WhatsApp* no particular informando endereço, CEP e o nome do colega que iria enviar a carta. Eu recebia a informação e perguntava para a criança juntamente com seu responsável se era possível fazer o envio pelos correios. Às crianças que não tinham condições, pedi para que escrevessem/desenhassem, tirassem uma foto e enviassem a mim para que eu fizesse a impressão e a postagem nos correios para chegar até o colega escolhido.

Figura 25 - Cartas



Postagem de livros e cartas para as crianças nos correios. Jun/2021. Fonte: Acervo pessoal

Foi trabalhoso esse movimento, mas muito gostoso/prazeroso ver a reação das crianças em receberem a(s) carta(s) físicas de seus colegas “virtuais” e as minhas. Eu também fiz, utilizando um dos papéis de carta da minha coleção, uma carta para cada criança e enviei junto a ela um presente: livro(s) infantil(s) ou infantojuvenil(s) para que elas pudessem apreciar a leitura e viajar sem sair de casa, afinal, estávamos em pandemia.

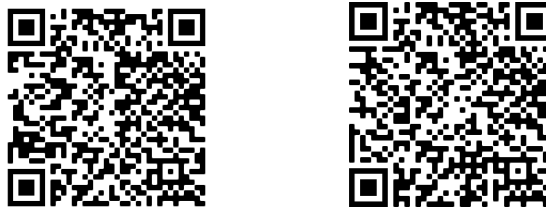
Figura 26 - Recebimento das cartas/livros



Recebimento das cartas/livros jul./ago. 2021 Acervo Pessoal

Houve cartas que chegaram em dois dias, outras, para o mesmo endereço, postadas no mesmo dia, que chegaram muito depois. Felizmente todas as cartas postadas e endereçadas por mim chegaram. Pelos relatos das crianças apenas uma carta feita por um garoto endereçada a mim não chegou. Mas acredito que foi realizada com carinho.

Figura 27 - Vídeo de recebimento das cartas



QR Code do recebimento das cartas – Arquivo pessoa jul/ago. 2021

Nosso recesso escolar aconteceu no decorrer das entregas das cartas e os vínculos foram estabelecidos por meio das correspondências e dos livros. Os pais tiravam foto ou gravavam a reação das crianças no ato do recebimento do material. Sem que as crianças soubessem, avisei aos pais que chegaria a correspondência e, se eles pudessem filmar ou tirar foto do momento, ficaria grata.

O desfecho desse processo foi como planejado, a parceria com os pais e/ou responsáveis funcionou com êxito; conseguimos realizar a atividade de modo que eles pudessem receber as cartas e livros no recesso/férias escolares. Nesse intervalo, minha preocupação era se as correspondências chegariam a todas; como seria sua recepção e o retorno, a “volta às aulas”. Será que teriam crianças nos encontros? Como continuar com elas voltando às escolas de modo presencial, com tantas mudanças acontecendo? Os dias foram se passando e chegou o dia: O retorno!

### 3.4 O retorno remoto...

*“E o mundo às vezes assusta, mas a coragem eu sei que  
nunca vai te deixar pra trás. E a vida é um mar, que se atormenta,  
pra no fim se acalmar...”*  
David Mour

Estava muito apreensiva em relação ao retorno da turma após o recesso escolar que ocorreu do dia dezessete de julho ao dia primeiro de agosto de 2021. As crianças teriam a volta às aulas presencial/remoto e, no CEU, continuamos apenas no ensino remoto, porque o espaço foi ocupado com outras demandas sociais da instituição. Passamos um período sem nossas vivências semanais e, durante o recesso, procurei entender o processo que estava vivenciando junto às crianças. O receio da evasão aflorava em mim, pois de alguma forma sentia as mudanças: esfriamento do tempo e dos encontros.

Um aluno em particular, que acompanhava a turma de teatro infantil desde minha chegada ao CEU das Artes, pouco antes do recesso, entrou em contato comigo dizendo que iria ter que se afastar um pouco do teatro pois havia mudado para o Sul e precisava ajustar o horário com as aulas de lá. Estando no Sul, imaginei que ele não iria participar mais das atividades ou ter interação com os demais por conta de sua trajetória e de tudo que eu relatei aqui. Ele passou a transição da infância à fase da pré-adolescência comigo. Lembro de sua chegada com a mãe. O interesse dela era que ele estivesse nas aulas porque o considerava muito tímido e de poucos amigos. Na verdade, ele era uma criança introspectiva, do tipo sério e calado, entretanto, nas aulas que envolviam a linguagem teatral se relacionava muito bem com os colegas, era sempre proativo. Trabalhava individualmente e no coletivo com compromisso da elaboração conjunta.

Ele, em especial, me surpreendeu. Pouco antes de iniciar a aula, recebo uma pergunta dele via *WhatsApp* se o encontro seria só para aqueles que iriam participar das atividades durante o semestre em que estávamos. Respondi que o retorno era para todos: os frequentadores de antes, durante ou depois. Respondida a pergunta, fiquei imaginando o que poderia ter levado ele a me enviar a mensagem; acreditei que seria uma forma dizer que não iria mais participar e fiquei na expectativa dele logar ou não.

Sabendo que haveria muitas mudanças no semestre, resolvi realizar o encontro de “volta às aulas” no período matutino e vespertino para que todos tivessem a oportunidade de participar. Iniciei o encontro. Já havia passado dez minutos e apenas uma criança havia entrado. De repente, a irmã dessa criança participante de outra turma passa na “janela” e diz “tia, per aí que vou entrar...” Achei estranho porque segundo sua mãe elas preferiam realizar as aulas em

turmas distintas porque cada uma se identificava melhor com uma determinada turma e ela havia sinalizado também que estaria em aula presencial naquele horário.

Ainda estava conversando com elas sobre a mudança de horário quando uma outra menina entrou na sala, porque havia recebido a notícia de que as colegas do seu turno estavam na aula pela manhã. O irmão da garota que estaria igualmente na turma vespertina entrou e percebi que boa parte dos participantes estavam na aula, não havendo grande distinção de turnos. Foi um alvoroço e pouco consegui falar ou fazer o planejado para o encontro, mas seguimos com as atividades, ou melhor, novidades do recesso. Falamos sobre o recebimento das cartas entre outras atividades não listadas em meu plano de voo.

O período vespertino serviu de continuidade para colocar as conversas em dia, visto que apareceram as mesmas crianças, com exceção de duas que estariam na escola e uma que não esteve pela manhã pelo mesmo motivo. A novidade foi o aparecimento da criança do Sul que, apesar de não cursar o semestre de maneira contínua, conseguiu comparecer no período vespertino para saudar os demais colegas. Falou um pouco de como estava no Sul e da pouca interação que havia feito com os colegas de lá. Disse ainda que estava bem, mas que sentia falta dos colegas de escola que havia feito antes da pandemia.

Que alegria em saber o quanto afetei aquelas crianças, de alguma maneira, estavam ali porque queriam estar, trocar e vivenciar esse momento mesmo de modo remoto. Conteí sobre meu aprendizado no mundo tecnológico e sobre aprender/entender e assistir aos assuntos extras que conversávamos nos “burburinhos/janelas” dos encontros. Agora já sabia um pouco de Anime, Naruto, PK-XD, Roblox e, ao mesmo tempo que falava essas novidades, eles me apresentavam mais coisas; conseguia ver que eles estiveram comigo mesmo estando distantes fisicamente.

Estava realmente surpresa ao ver as crianças de volta. Ali na tela do celular ou computador. Planejei a aula para fazer diversas atividades, mas na hora só queria saber como estava cada um. Queria saber o que mudou ou não no intervalo que estivemos longe. Se as aulas fizeram falta; se conseguiríamos seguir com nossos propósitos anteriores e como seriam os encontros posteriores na nova realidade.

### **3.5 Estratégias para aterrissagem do voo – Ampliando o repertório**

*“O saber que não vem da experiência não é realmente saber.”*  
Vigotski

Assim como iniciei esse trabalho de pesquisa sendo as crianças parceiras e coautoras do processo, decidi colocar em suas mãos a maneira de como seria finalizada essa passagem, afinal experienciar as artes se fazia necessário. Nossas relações passavam pela construção coletiva, em que o como, o quê e o para quem fazer eram decididos por todos. Mesmo com uma turma menor, pude projetar e perguntar a elas, pois encontrei “uma alternativa para me manter em diálogo com as crianças, explorando com elas estratégias possíveis de investigação em tempos de pandemia”. (HARTMANN, 2020, p. 35) Agora tinha as crianças comigo e gostaria de saber como foi o processo e como receberam e perceberam essas mudanças. Mais que isso: gostaria de saber delas o que ficou registrado/marcado e permanecido na memória a partir do que havíamos realizado. O que elas gostariam de fazer nesse pouco espaço de tempo restante antes de debruçar-me totalmente nessa escrita.

Tive a oportunidade de uma conversa aberta com as crianças sugerindo que me apontassem o que mais elas gostavam nas artes e que poderiam apresentar a mim e aos demais da turma. Assim foram surgindo “planos de voo” diversos, ligados à brincadeira, à música, às artes visuais, à dança, pois, como propomos no texto já mencionado anteriormente, “é importante que haja participação e envolvimento das crianças, antes, durante e após as ações, com o cuidado de não utilizar as artes exclusivamente como recursos pedagógicos, mas também para o experimentar.” (AMORAS DF, 2022, p. 101) À medida que estávamos conversando, ia anotando os desejos, construindo questionamentos e formulando as perguntas. Sem percebermos, já estávamos construindo a nossa história.

Um dos integrantes da turma, uma criança de cinco ou seis anos, sempre que tinha a oportunidade dizia “Tia, posso falar? Eu queria ser o professor hoje!” e, atendendo a esse pedido, resolvi acolher e estender o desejo aos demais da turma. Foi a interferência legítima da escuta atenta e sensível. Todos queriam ser “professor”, dar aula, exceto uma participante que falou dos seus desejos no grupo, mas quando conversamos no particular ela disse que preferia fazer as aulas ministradas por mim ou pelos colegas.

Tivemos dois encontros abertos/gerais para cada um dar sua contribuição e/ou sugestão do que e como seria o encontro. Cada um foi conversando e partilhando sobre o que mais gostava de fazer na aula; foi como uma brincadeira de desvendar talentos. A partir dessa conversa geral realizei encontros assíncronos individuais com cada um para planejarmos o “plano de voo”, pois eles, enquanto mediadores, deveriam se ater ao que iriam apresentar à turma, quanto tempo iriam levar para realização da atividade etc.

Importante ressaltar que os nomes utilizados a seguir são fictícios por uma questão de ética, porém a escolha dos mesmos foi realizada por cada criança. O projeto foi apresentado ao

comitê de ética da UnB e tem as devidas assinaturas de imagem e áudio dos participantes para essa pesquisa.

(Gabriela Vitória) A primeira criança/mediadora mirim apresentou uma aula de brincadeiras onde o objetivo era descobrir o que o outro estava fazendo por meio da mímica. Ela explicou às crianças dois jogos: Fazendo Mímicas e EU Sou. Ambos os jogos de cartas em que um imita e os demais tentam adivinhar de quem se trata a personagem/animal ou objeto. Enquanto eles brincavam trabalhávamos a expressão corporal, entre outras atividades ligadas à arte.

(Felipe Miguel) O garoto de cinco ou seis anos pediu para apresentar a música do toquinho “Aquarela” e, após exibição da mesma, a sugestão era que a turma desenhasse ao som da música. Foi uma experiência estética manual positiva por se tratar da primeira oportunidade de estarmos em contato com os desenhos, suas formas, cores, texturas entre outros de maneira remota. As crianças se mostraram satisfeitas em realizar o trabalho. Acredito que isso aconteceu por influência de uma garota que sempre mostrava seus desenhos à turma e todos a elogiavam.

(Lara Harumi) Uma outra apresentou uma espécie de adivinha, próximo a ideia do “qual é a música”, um bingo sonoro. Ela ia fazendo o ritmo e o som com percussão corporal e os demais deveriam adivinhar qual era a música. Creio que esse foi um dos planejamentos mais difíceis para mim, pois a garota queria apresentar sobre músicas diversas e, como o leque musical é enorme, tivemos que fazer um recorte.

Respeitando seu gosto musical, pedi que escolhesse um estilo e, para minha surpresa, as músicas que ela escolheu em sua maioria nunca tinha ouvido. Imaginei que os colegas teriam dificuldade em descobrir qual seria a música; com isso sugeri que colocássemos música da tradição infantil como atirei o pau no gato, ciranda cirandinha ou outras que ela conhecia.

O planejamento foi realizado com essa mescla, mas fiquei novamente surpresa ao ver que a turma reagiu inicialmente com certo estranhamento, porém, assim que um dos participantes acertou uma canção os demais foram despertados para o ritmo já conhecido. Bastava ela batucar três a quatro vezes que as crianças sabiam qual era a música e aquelas tradicionais as quais havia sugerido foram as que elas tiveram maior dificuldade. Foi necessário dar dicas para que elas descobrissem qual era a música. Taís Ferreira, professora de teatro, pesquisadora e atriz nos apresenta que:

Na contemporaneidade, existem crianças, porém, muito diferentes dos infantes de outrora: ser criança não tem mais o mesmo significado, outras práticas e dispositivos norteiam a construção da infância pós-moderna, entre elas as práticas de produção e consumo dos artefatos da cultura infantil. (FERREIRA, 2016, p. 87)

Percebi na prática o que Taís Ferreira relata, de fato, as crianças de hoje são diferentes daquela que um dia fui. Suas vivências são outras. Logo me veio uma inquietação: será que a dificuldade em desvendar as músicas tradicionais era por não conhecerem ou por que a percussão dificultou? Foi um encontro de diferentes e diversas gerações. Depois dela executar umas três canções, outro integrante continuava sendo o condutor do bingo sonoro e os demais, inclusive ela, deveriam descobrir qual era a música tocada por meio da percussão feita. Foi uma aula divertida e interativa, tínhamos que manter a escuta sensível e atenta.

(Leticia Alves) A criança que participou das aulas, entretanto optou em não ministrá-la, é uma menina que se mostrou voltada para a dança. Ela sempre demonstrava interesse em fazer o despertar e já havia falado para mim e aos demais da turma que tinha um canal no *Youtube*, *Instagram* e *Tik-Tok*. No encontro assíncrono a mesma não demonstrou interesse em fazer algo dançante com a turma; disse que gostava de seguir e acompanhar as atividades propostas pelo grupo ou por mim, mas que não queria ser mediadora.

(Akani Kunny) Nesse encontro, o despertar foi iniciado com duas músicas inglesas que faziam parte do repertório da garota; eram algumas das muitas canções que serviam de inspiração para criação/composição de seu trabalho com desenho de animes. Realizamos o despertar e em seguida ela apresentou uma aula expositiva da sua produção artística. Relatou que sempre gostou de desenhar em cadernos comuns, com folhas de pauta, por opção, mesmo com condições financeiras para adquirir um específico, priorizava em não o ter.

(Tícia Barbosa e Mar Oliveira) – A última apresentação das mediadoras mirins foram as irmãs que, a essa altura, já participavam dos encontros juntas. Apesar de ter realizado o encontro assíncrono com cada uma delas posteriormente, procuraram-me via *WhatsApp* no particular informando que gostariam de realizar a apresentação juntas. Sendo assim, tive um novo encontro assíncrono, com ambas; uma relatou que queria fazer um truque de mágicas com as mãos e a outra realizaria atividades de mímica como costumam fazer em família. Foi interessante porque, mais uma vez, o trabalho surgia do interesse delas e mais ainda, as falas acabavam revelando um pouco do convívio familiar.

A criança mais nova, que propôs ensinar mágica à distância, informou no decorrer da aula que estava sendo difícil passar o comando para que os seus pares entendessem, sendo assim, precisei intervir em alguns momentos. Depois dos ajustes feitos, todos conseguiram realizar o “truque”, mas uma criança em específico precisou do auxílio da mãe. O trabalho remoto nesse aspecto pode se tornar mais delicado, às vezes, uma simples tela espelhada, a falta do toque pode dificultar todo o processo, mas as “janelas”, mais uma vez, foram nossas aliadas. Em resumo: essa aula trabalhou a expressão corporal, escuta atenta e domínio de espaço. Por

mais simples que seja uma atividade virtual, ela pode se tornar um obstáculo por estar sendo apresentada à distância.

### 3.6 Até logo - dia 17/12/2021

*“Ando devagar, porque já tive pressa...Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei.”  
Almir Sater*

Assim como iniciei a escrita deste texto pedindo permissão para escrever o que jamais poderia expressar em palavras, gostaria de deixar registrado parte do nosso “até breve”. Era o primeiro encontro presencial depois de um longo período nos vendo apenas pelas telas. Havia crianças que nunca tinham se encontrado presencialmente. Um momento diferente, que durou mais de três horas e só percebemos isso quando perguntei as horas a uma das mães que estavam na sala aguardando as filhas. Assustei-me com a resposta e disse: - “Nossa, hoje o encontro foi longo, né!” E para minha surpresa a mãe me disse: “- Não, Thais, nem vimos o tempo passar, é que a aula está parecendo uma festa”. Estava mesmo. Aquele era o intuito também, de celebração à vida, aos encontros, às pessoas e, apesar de ter feito mais uma vez o “plano de voo” para não esquecer nada, alguns andamentos não consegui realizar. Aconteceu tudo muito rápido para mim. O objetivo era fazer um apanhado geral das atividades que vivenciamos com as histórias, músicas, jogos e brincadeiras de modo integrado e alegre como em uma festa. As artes integradas em nossos encontros possibilitavam isso. No livro Rodas de Brincar, da minha amiga e companheira de trabalho Cristina Leite, este movimento é bem exposto quando ela diz:

A Arte tem a faculdade de nos oferecer uma melhor percepção de nós mesmos e da nossa atuação no mundo. Para a fruição, é necessária uma permissão, uma disponibilidade: para olhar com mais cuidado, ouvir mais apuradamente, sentir mais avidamente, estar aberto às sensações, às percepções, sentindo-nos inteiros na experiência. Aliado a isso, a Arte promove o despertar da criatividade que habita em todos nós. (LEITE, 2019, p. 98)



Figura 28 - Nossa Festa



Teatro infantil – Aula híbrida, encerramento 17/12/2021. Fonte: Acervo pessoal

Estávamos ali aliando a Arte que habita em nós ao nosso momento de inteireza e interesse. Em festas de e para crianças, sempre tem música, brincadeira, comida e diversão. Tivemos tudo isso em nosso encontro, afinal já não nos víamos presencialmente há mais de um ano. Toda a aula, mesmo idealizada por mim, foi construída por eles. As músicas tocadas foram retiradas da *playlist* sugerida por todos. O nosso “despertar”, as atividades e brincadeiras feitas no modo remoto se realizavam agora de maneira efetiva, afetiva e presente: o clima, a disposição da sala, a textura das coisas, o contato do olho no olho, o cheiro do ambiente mesmo com máscaras era outro. Enfim o grupo havia sido construído, e mais uma vez me lembrei de Madalena Freire:

Um grupo se constrói através da constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades. Um grupo se constrói na organização sistematizada de encaminhamentos, intervenções por parte do educador, para sistematização do conteúdo em estudo. Um grupo se constrói no espaço heterogêneo das diferenças entre cada participante: da timidez de um, do afobamento do outro; da serenidade de um, da explosão do outro; do pânico velado de um, da sensatez do outro; da seriedade desconfiada de um, da ousadia do risco do outro; da mudez de um, da tagarelice de outro; do riso fechado de um, gargalhada debochada do outro; dos olhos miúdos de um, dos olhos esbugalhados do outro; de lividez do rosto de um, do encarnado do rosto do outro. Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar. Um grupo se constrói não na água estagnada do abafamento das explosões, dos conflitos, no medo em causar rupturas. Um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais. Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer. (FREIRE, 1998, p. 23)

Aquele encontro foi isso: uma mistura de prazer, choro, medo, felicidade. Sabia que era preciso encerrar o projeto, que precisava de tempo para me debruçar sobre a escrita e aos estudos que foram realizados durante o processo, mas foi difícil para mim e para as crianças.

Pensando na dificuldade que poderia ser falar por estar tomada pela emoção, escrevi esse pequeno texto e li para eles:

Hoje encerra mais um ciclo do nosso trabalho, talvez a palavra certa não seja encerramento, mas neste momento não sei qual seria a melhor expressão para colocar no lugar. Saibam que estes anos trabalhando junto a vocês foram muito importantes para mim, tanto no campo pessoal quanto no campo profissional. Foram muitos os aprendizados, os momentos de partilha e das trocas. Ah... as trocas, de mensagens, de encontros, desencontros, de afetos, de amor. Sim, eu amei cada um de vocês, a cada um minuto que dedicou seu tempo, em maior ou menor escala, na construção do meu trabalho de dissertação, aliás do nosso trabalho de dissertação. Porque a escrita foi minha, mas esse processo passou pela voz de cada um de vocês. Por isso, vocês foram mais que objeto de pesquisa foram meus incentivadores, pesquisadores e colaboradores junto a mim desse trabalho. Vocês me fizeram crescer e entender um pouco mais do que seja o trabalho da Arte – Educação e Vida com amor, afeto e troca....

Figura 29 - Kit de papeis “lembrancinhas”



Teatro infantil – Aula híbrida, encerramento 17/12/2021. Fonte: Acervo pessoal.

Na sequência da leitura entreguei um kit “presente de papeis” contendo uma caderneta com a capa do teatro e na primeira página deixei este recado:

Nome da Criança. Esse tempo pandêmico foi tão forte, dinâmico e veloz que ao mesmo tempo que passou rápido parecia ter acontecido na eternidade. Mais um ano que se foi, mais um ano que chega. São as histórias que passaram por aqui, cresceram e vão seguir caminhos. Elas mostraram que *Nós*, podemos cativar *A Árvore Generosa* e nos revelar tantas outras histórias sobre *O Que Não tem Preço*. Espero que essa caderneta sirva para você como *O Caderno de Toquinho* onde possa rabiscar e escrever sempre o que quiser e puder; recorra a ela para anotar o que lhe é importante. Que você escute a música *Paciência do Lenine* sempre que achar que as coisas não tem saída. E não se esqueça: podemos ser melhor se tivermos o *Vocal Livre para Começar em Mim*. No lugar de apontar os erros, ofereça amor, acolha, ouça e busque entender. Se não conseguir amar, não maltrate, respeite. Tenha em mente *A lição da Borboleta* e lembre-se que você é *Maior e melhor do que era Antes*...Acredite em VOCÊ e sempre que der e puder entre em contato. A *Correspondência* chegará a mim se enviar ao endereço QNC 00 casa 00. Tag. Norte - DF CEP 72115-000 ou via *Whatsapp* (61) 90000000. Estarei sempre por aqui. Um enorme beijo no coração com *Laços e Abraços* da amiga e professora,

Thais Felizardo

Todos os destaques dessa composição textual, em versos e prosas são músicas ou histórias/textos que foram trabalhadas ao longo dos encontros. Os livros: Nós, de Eva Furnari; A árvore Generosa, de Shel Silverstein, traduzido por Fernando Sabino; O que não tem preço, de Jonas Ribeiro; Correspondência, de Bartolomeu Campos de Queiroz; foram algumas das histórias/narrativas realizadas.

Entre os textos estão: O Laço e Abraço, de Mario Quintana e A Lição da Borboleta de autoria desconhecida. Foram da nossa *playlist* escolhidas e planejadas intencionalmente para determinado momento da nossa viagem: O caderno, do cantor e compositor Toquinho; Paciência, composição de Dudu Falcão/Lenine, interpretação de Lenine. A música: A começar em mim tem sua composição por Pedro Valença e é interpretada pelo grupo Vocal Livre. Por fim e não menos importante a canção Maior e Melhor do que era Antes, de composição de Dani Black, interpretada por Milton Nascimento.

### 3.7 Arremetendo o voo

*“Quem cultiva a semente do amor, segue em frente e não se apavora,  
se na vida encontrar dissabor vai saber encontrar sua hora.”*  
Grupo Revelação

Não queria que o voo terminasse, mas sabia que era necessário, mesmo com a licença para estudo e conversas com a orientadora alertando-me que já era hora de ir diminuindo os atendimentos e me ater à escrita desde trabalho. Foi difícil o desligamento. Até o último momento, estive em contato ora com as crianças, ora com seus responsáveis para uma conversa informal sobre o trabalho, uma fala, um desabafo, dúvidas e questionamentos, do tipo: “tia, eu sei que você está escrevendo, mas que dia vai ter aula?” sempre aparecia. Creio que seja por essas e outras questões que achei natural convidá-los para ler comigo partes ou trechos da dissertação. Convidei a todos para a banca de qualificação e também para a defesa. O projeto se encerrou aqui; as trocas, afetos e vivências não.

Informei a elas como foi meu processo de escrita e como funcionariam os “convites” para a banca de qualificação. Falei ainda que aquela dissertação era uma construção feita em conjunto com as crianças, os pais e/ou responsáveis. A presença das crianças na banca e a construção das conversas via *WhatsApp* me fizeram arremeter o voo para o até logo desse trabalho.

Acredito na filosofia africana Ubuntu – “Eu sou porque nós somos”. Só foi possível chegar à conclusão deste texto porque tive muitas mãos trabalhando para sua realização. Quando acreditava que não poderia ir mais, surgiam várias mãos que me ajudavam a levantar. Há um texto do Willian Shakespeare que trago como filosofia de vida: “Um dia você aprende...”, creio que é isso. É sobre isso! Estou sempre a aprender e apreender todos os dias. Que eles venham como presente, vivenciando os gostos, dissabores necessários para continuar a pulsar a curiosa Arte, Educação e Vida em mim. Sigamos, pois “ando devagar, porque já tive pressa e levo esse sorriso por que já chorei demais...” Ainda ando com pressa, mas tento buscar a paciência para levar o sorriso que descobri durante os dias de choro à catarse do sorriso.

## DESEMBARQUE: AS VOLTAS QUE O MUNDO DÁ

*“Manter a mente aberta é uma exigência essencial do pensamento crítico.”*

*bell hooks*

Desenhar um arcabouço do que esperei e espero com essa pesquisa foi singular e provocante visto que fui surpreendida com diversas oscilações na vida pessoal e profissional, mas segui instigada a olhar e ter a escuta atenta para perceber que a proposta de trabalhar a afetividade e o despertar do sensível no ensino não formal perpassam as barreiras de idade e de tempo.

Tivemos ações presenciais, remotas e híbridas, tendo as crianças como foco do trabalho na arte da cena, mas agora percebo que sem a relação intergeracional que houve durante as atividades, tais propostas não teriam ocorrido. Sem a construção conjunta entre os envolvidos não seria possível desenvolver esse projeto; ressalto ainda que a participação dos pais/e ou responsáveis foi um elemento importante na execução desse processo.

Passei por várias mudanças desde o meu ingresso no Mestrado, a começar pela troca brusca do ambiente de trabalho por onde estive por mais dez anos dando curso de formação continuada aos profissionais de educação da SEEDF, migrando para um órgão federal onde o ensino era ofertado de maneira não formal a uma comunidade em situação de vulnerabilidade social. Com o novo cenário, a proposta de estudar a afetividade tornou-se mais objetiva e efetiva. Porém, quando estava me ajustando a todos esses elementos, o mundo passou por uma transformação radical.

Que o mundo vive em constante transição todos sabemos e é papel de uma educadora manter-se sempre aberta a novos diálogos. Fomos surpreendidos com uma transformação mundial abrupta, imprevisível e inesperada. A pandemia causada pela Covid 19 fez uma conversão com o planeta. Como professora, tive que reinventar e aprender a utilizar os recursos tecnológicos em tempo recorde. Muitas vezes, via a internet como capricho, diversão ou simplesmente uma maneira divertida de ver o universo. Apesar de “conectada”, me considerava “desligada” das redes, e costumava falar que essas conexões virtuais deixam as pessoas dispersas e distantes da realidade. Tive que rever meus conceitos, reelaborar meus planos e projetos em relação a troca, o afeto e a sensibilidade frente à nova realidade. Foi o encadeamento pandêmico que evidenciou muitas feridas abertas em tantos lugares e me propiciou ousar e enfrentar diferentes alternativas no desenvolver da Arte Vida e Educação.

Com a impossibilidade das aulas presenciais, em obediência ao Decreto n.º 40.509, de 11 de março de 2020, o CEU manteve aulas remotas para o público com oficinas ministradas pelos professores da SEEDF e dois voluntários presenciais respeitando as normas dispostas sobre o distanciamento social observando o Decreto n.º 41.214, de 21 de setembro de 2020.

Os processos de ajustamento entre SEEDF, SEJUS e sociedade passaram e ainda passam por falhas e entraves. Em novembro de 2021, finalmente o grupo gestor foi consolidado no Diário Oficial e isso trouxe benefícios à população no intuito de manter a Arte e Cultura junto ao trabalho do CEU como multiplicador de conhecimento e ofertando atividades de modo remoto e presencial possibilitando assim, a interação de outros polos e regiões. Apesar dos empecilhos, trata-se de uma realidade viável que tem o papel de fomentar e mobilizar a população.

Mesmo com esse ganho, a gestão do espaço continua tímida, houve desmonte de boa parte das oficinas e os professores da SEEDF não estão mais efetivamente no CEU. Sua gestão continua sendo imbricada ao poder público e, por vezes, vinculada a políticas partidárias que podem culminar na desarticulação de ações básicas, dificultando sua consolidação e fortalecimento.

Espera-se que a ideia de gestão compartilhada seja movida por pessoas engajadas no gerenciamento e que essa tríade seja formada de modo a trazer benefícios à população seguindo a sua idealização inicial. Sua validação está ainda mais frágil, pois o equipamento encontra-se sem qualquer orientação dos professores da SEEDF e seus voluntários não têm recursos por parte da mantenedora. O gerenciamento ainda é limitado às políticas públicas ineficazes.

Mesmo diante das intempéries ocorridas com a minha remoção em 2018 para o CEU das Artes e com a surgimento da pandemia de Covid 19 em 2020, que permaneceu até o término deste trabalho, consegui dar encadeamento e continuidade aos encontros com as crianças com aulas presenciais, remotas e o encerramento aconteceu de maneira híbrida. Fiz acompanhamento das turmas que participaram das oficinas teatrais e constatei por meio da escuta atenta e sensível o quanto as linguagens artísticas, em especial as artes da cena, foram importantes.

O trabalho ao longo de todos esses percalços fomentou o saber e a curiosidade dos envolvidos, que puderam participar da dinâmica dessa pesquisa desde sua iniciação, comparecendo inclusive às minhas bancas de qualificação e de defesa. Isso, do meu ponto de vista, evidencia que o trabalho da sensibilidade nos interligou ao que acredito ser Arte, Vida e Educação.

O CEU das Artes é exemplo de um processo que ganhou forma, atendendo às necessidades das pessoas as quais procuraram o polo para aprenderem, em um processo atípico de trocas nas aulas, oficinas ou cursos ofertados. Não há de se falar no CEU das Artes Recanto das Emas sem pensar na população em situação de vulnerabilidade social, nas lutas tecidas ao longo dos anos em busca da abertura de suas atividades, na qualidade de vida, de troca de saberes, de informação e interação.

Trabalhar em ensino não formal foi um período complexo e significativo de aprendizado. Se por um lado temos a tecnologia a nosso favor, por outro, temos essa mesma ferramenta mostrando o abismo social que vivemos em nosso país. Isso reflete diretamente no meu fazer enquanto profissional da educação que tem a intenção em aprender e fazer trocas dentro da arte. Os questionamentos foram e continuam sendo muitos. Outro encaminhamento que ocorreu nesse processo foi a maneira de analisar e avaliar os caminhos que a arte nos possibilita estando em lugares, abertos ou não. Os planejamentos mudavam a cada encontro e o diálogo de ensino e a aprendizagem se fortalecia com o compartilhamento das vivências. Unido com o como e os porquês do trabalho, agreguei contação de histórias, brincadeiras, jogos, entrevistas, questionários, vídeos, entre outros mecanismos não imagináveis que poderiam ser incorporados ao ensino remoto. O aprendizado e as experiências do presencial me deram base para arriscar em novas viagens.

Para as crianças e seus responsáveis, ainda é limitado o acesso às linguagens artísticas fora do ambiente escolar. O que fazer para que os envolvidos, de modo voluntário, estejam presentes e comprometidos em um trabalho que não tem “nota”? Qual valor isso tem? As incertezas e dificuldades se multiplicaram, especialmente com o advento da pandemia, mas encontrei algumas pistas para responder os questionamentos iniciais. Sim, é possível conseguir envolvimento de crianças e adolescentes em espaço não formal de ensino. Porém, não é tarefa fácil. Depende do engajamento dos próprios profissionais. Passa, também, por aspectos subjetivos e institucionais.

A experiência, embora com muitos atropelos, evidencia que as linguagens artísticas podem ser um caminho para propiciar vivências significativas junto às crianças de modo a ampliar seu repertório de possibilidades, desenvolvendo a autonomia e dando oportunidade para avançar em suas conquistas. O saldo foi positivo, uma vez que, após o pleito construído coletiva e paulatinamente, conseguimos realizar a proposta. Iniciei com atendimento presencial e terminamos quase todo o trabalho de maneira remota; apenas o último encontro foi realizado por meio híbrido.

Concluo esta escrita sem encontros semanais há mais seis meses, porém, de lá para cá o contato, a troca e as relações de afeto continuam acontecendo via *WhatsApp*. Algumas vezes, uma das crianças me procura para conversar; outras para dizerem o que têm feito na escola ou perguntam como anda minha escrita. Outras vezes, são os adultos que me procuram dando retorno de algo significativo para eles ou para as crianças.

Nesta reta final, trago novamente uma reflexão de Duarte Júnior:

Em resumo, tratou-se, de buscar, filosoficamente, elementos para compreender a dimensão de conhecimento que a arte proporciona àqueles que, em não sendo artistas, a ela dedicam certa parcela de seu tempo como espectadores. Assim, espero ter ficado claro que, mesmo neste nível “superficial”, menos operante, de contato com as criações estéticas, estas legam ao ser humano determinados elementos cognitivos, nos níveis mais “íntimos”, mais “corpo a corpo” (no próprio processo de criação), tal conhecimento só pode se dar de forma ampliada. (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 138)

Creio que conseguimos construir isso que Duarte Jr. relata em nossos encontros. Aos poucos, com paciência, garra e determinação as aconteceram mudanças. Trabalhei com a realidade. Um dia de cada vez. Um encontro de cada vez. Alguns com êxitos, outros nem tanto, mas a troca e a partilha surgiam. Busquei “fazer uma educação artisticamente significativa, pois, desenvolver um estado de sensibilidade e criatividade, afastando-nos de receitas prontas, abrindo-nos a novas possibilidades” (LEITE, 2019, p. 98). Estávamos chegando, nos ajustando e conhecendo um novo espaço para transformação do eu, do outro, do ambiente. Um espaço do fazer, da escuta sensível: às vezes, é no silêncio que a música toca... São as camadas de aprendizagem. As informações trocadas apontam caminhos a serem percorridos. Agora que pousamos, ainda não tenho a dimensão completa de onde a viagem pode reverberar, mas sigo a buscar novas possibilidades.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubem. **A Alegria de Ensinar**. 3. ed. São Paulo: ARS Poética Editora, 1994.
- ALVES, Rubem. **O desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- AMORAS DF. Amoras DF e as artes integradas: por infâncias encantadas e encantantes. In: DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Criança arteira: faço arte faço parte** – X Plenarilha. Brasília: SEEDF, 2022. p. 100-1003.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução por Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002. v. 3. (Série Pesquisa em Educação)
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo. Editora Perspectiva LTDA, 2012.
- BARROS, Bernardo; ALVES, Clayton. **Pontão de Cultura: Rede 3 Cultura e Saúde DF**. Facebook. fotos CEU das Artes 2016. Disponível em: [https://www.facebook.com/pontaorede3csdf/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pontaorede3csdf/photos/?ref=page_internal). Acesso em: 9 set. 2021.
- BARROS, Bernardo; ALVES, Clayton. **Pontão de Cultura: Rede 3 Cultura e Saúde DF**. Facebook. foto de da primeira mobilização Social no CEU das Artes em 2016. Disponível em: [https://www.facebook.com/pontaorede3csdf/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pontaorede3csdf/photos/?ref=page_internal) Acesso em: 11 out. 2021.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido: e outras poéticas políticas**. 7. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Cultura. **O Programa: Estação Cidadania-Cultura**. 2020. Disponível em: <http://estacao.cultura.gov.br/o-programa/>. Acesso em: 2 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Passo a Passo do Processo de Implantação**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passao\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passao_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.
- BRITO, Antônia. O Significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 38, n. 7, p. 1-6, 25 maio 2006. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3872605>
- CARVALHO, Jailson Araújo. Performance e celular como ferramentas de reflexão no ensino do teatro. In: MUNIZ, Mariana Lima; CRUVINEL, Tiago de Brito. **Pedagogia das artes cênicas: Criatividade e criação**. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 165-174, vol. 2.

CHARLSON, Freddy. Urbanização para as quadras 117/118 do Recanto das Emas. **Agência Brasília**, 13 maio 2021, 17:34. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2021/05/13/urbanizacao-para-as-quadras-117-118-do-recanto-das-emas/>. Acesso em: 20 out. 2021.

CINELLI, Maria Luiza Sussekind Veríssimo; GARCIA, Alexandra. **Olhar sem ver: escolas invisíveis e currículos praticados**. Rio de Janeiro: ANPED; UFRJ, 2008.

CIMIRO, Valdir. **Eu Conto!** São Paulo: Matrix, 2013

CODHAB anuncia obra de 528 unidades habitacionais. **Agência Brasília**, 21 fev. 2020, 13:07. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2020/02/21/codhab-anuncia-obra-de-528-unidades-habitacionais/>. Acesso em: 20 out. 2021.

COUTO, Yara Aparecida. A Arte, o Jogo, a Dança e as Brincadeiras: dos primórdios lúdicos aos processos de civilização e cultura. **Revista Poiésis Pedagógica**, Catalão-GO, v.11, n.1, p. 38-53, jan./jun. 2013

DAMACENO, Mariana. Governo entrega mais 500 escrituras no Recanto das Emas. **Agência Brasília**, 28 jul. 2017, 16:41. SEDUH. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2017/07/28/governo-entrega-mais-500-escrituras-no-recanto-das-emas/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

DEMO, Pedro. **Complexidade e Aprendizagem: A dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora HUCITEC, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto n.º 40.509, de 11 de março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. DOE - DF em 11 mar. 2020

DISTRITO FEDERAL. **Decreto n.º 41.214, de 21 de setembro de 2020**. Altera o Decreto nº 40.939, de 02 de julho de 2020, que dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. DOE - DF em 22 set 2020

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

DUGNANI, Patrício. **Beleléu**. São Paulo: Editora Paulinas, 2008.

FERREIRA, Tais. Quem são as crianças no teatro infantil? *In*: HARTMANN e Graça Veloso. **O teatro e suas pedagogias**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. p. 85-104.

FLORES, Raquel. Ceilândia ganha segundo Centro de Artes e Esportes Unificados. **Agência Brasília**, 29 jun. 2018, 13:29. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2018/06/29/ceilandia-ganha-segundo-centro-de-artes-e-esportes-unificados/>. Acesso em: 4 dez. 2020.

FRANCELINO, Elton Mendes. Po-éticas, o corpo como território da experiência. *In*: MUNIZ, Mariana Lima, Tiago de Brito Cruvinel. **Pedagogia das artes cênicas**: Criatividade e criação. v. II. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 137-148.

FREIRE, Madalena. A construção do grupo. *In*: FREIRE, Madalena *et al. et al.* **Grupo – Indivíduo, saber e parceria**: malhas do conhecimento. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998. p. 23-24. (Série Seminários). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/337908596/Construcao-Do-Grupo-Madalena-Freire>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática Libertadora**. Rio de Janeiro: Ed. Terra e Paz, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. SP. 1996. ([www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire](http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire))

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FURNARI, Eva. **Nós**. São Paulo: Editora Global, 2000.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. **Seminário Direito à educação**: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod\\_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal\\_formal\\_Gadotti.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.

GIRARDELLO, Gillka. **Uma clareira no bosque**: Contar Histórias na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos, Investigar em Educação** - IIª Série, n. 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: [https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn\\_2014.pdf](https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021

HARTMANN, Luciana. Como fazer pesquisa com crianças em tempos de pandemia? Perguntemos a elas. Santa Catarina. **Revista NUPARTE**, v. 24, p. 29-52, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/18827>. Acesso em: 26 maio 2021.

HARTMANN, Luciana. **Crianças contadoras de histórias**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

HARTMANN, Luciana. Pequenos narradores e suas performances de fascínio e assombro. *In*: PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Performance e Educação**: [des]territorializações pedagógicas. Santa Maria: Ed da UFSM, 2013. p. 197-226.

hooks bell, **ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvli Libânio. São Paulo: Elefante, 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiências. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LEITE, Cristina Aparecida. **Rodas de brincar**: um convite às experiências estéticas e estéticas na formação continuada dos professores da SEEDF. *In*: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA DO IFB, 2, 2017. **Anais** [...]. Brasília (DF) IFB, 2017. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/EDESTETICA/61731-RODAS-DE-BRINCAR-UM-CONVITE-AS-EXPERIENCIAS-ESTESICAS-E-ESTETICAS-NA-FORMACAO-CONTINUADA-DOS-PROFESSORES-DA-SEEDF>. Acesso em: 23 abr. 2021.

LEITE, Cristina Aparecida. **Rodas de brincar**: uma experiência com a atividades lúdico-corporais junto aos professores-formadores das Oficinas Pedagógicas do DF. Curitiba: CRV, 2019.

LIBÂNIO, José C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MAGALHÃES, Silvana Bezerra de Castro. “Moro lá no Cordu” - Conhecendo a comunidade a partir do olhar das crianças. **RELAcult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade Revista**, v. 4, n. 3, p. 1-16, set./dez. 2018. DOI: 10.23899/relacult.v4i3.990.

MARINHO, Jorge. **Reflexões e possibilidades de atuação para atores e contadores de histórias**. 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/45009>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MATOS, Giulieny. **A família dos Carneirinhos Coloridos**. Ilustrações: Silvana de Paula. Brasília: Também Quero Ler, 2018.

MATOS, Giulieny. **Doutor Akazo**. Ilustrações: Quintal. Brasília: Também Quero Ler, 2019.

OLIVEIRA, Ivete Manguiera de Souza; CARMO, Ildete Batista. “Liberdade caça jeito!”: leitura e vivências na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski como um ato revolucionário. *In*: PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; OLIVEIRA, Daiane Aparecida A. de. **Educação Estética**: Diálogos cm a teoria histórico-cultural. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 19-44.

OLIVEIRA, Ana Caroline de; COSTA, Korina Aparecida Teixeira Ferreira da. Centro de Artes e Esportes Unificados e estudo de existente Ceu Profº Samoel Brondi, Presidente Prudente – SP. **Colloquium Socialis**, Presidente Prudente, v. 2, n. 3, p. 19-25 jul./set. 2018. DOI: 10.5747/cs.2018.v02.n3.s043.

PACIÊNCIA. [Compositor e intérprete]: Lenine. 1999.

PAIVA, Flávio. **Eu era assim**: infância, cultura e consumismo. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREZ, Maria Aparecida. **Inclusão social através da educação**: um estudo do programa Centro Educacional Unificado na cidade de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Universidade de Siegen, Siegen, Alemanha, 2010.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Ângela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Correspondência**. Ilustrações de Ângela Maria Cardoso Lago. Belo Horizonte: RHJ, 2004.

REIS, Marcos. **Tiarinha vermelha e o povo mau**. Brasília: Art Letras Gráfica, 2018.

RIBEIRO, Jonas. **O que não tem preço**. Ilustrado por Fábio Sgroi. Brasília: Mais Ativos, 2016.

SARMENTO, Larissa; DAMACENO, Mariana. CEU das Artes do Recanto das Emas está aberto à população. **Agência Brasília**, 11 jun. 2017, 15:16. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2017/06/11/ceu-das-artes-do-recanto-das-emas-esta-aberto-a-populacao/>. Acesso em: 19 out. 2021.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/attach/104617678/Texto%20Aula%2011%20-%20Sarmiento.pdf> . Acesso em: 23 jan. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pacoal; Revisão técnica Aguinaldo José de Gonçalves. 2. ed. São Paulo: EdUnesp, 2011.

SILVA, Álamo Pimentel Gonçalves da. **O elogio da convivência e suas pedagogias subterrâneas no semi-árido brasileiro**. 2002. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2002.

SILVERTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Tradução Fernando Sabino. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

SIQUEIRA, M. Conheça o projeto básico e veja a tabela detalhada das composições de custo da construção do CEU Dunas no Rio Grande do Sul. **Infraestrutura Urbana**, São Paulo, ed. 43, set. 2014.

SISTO, Celso. O gênero dramático e suas particularidades. *In*: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **Teatro infantil**: História, leitura e propostas. Curitiba: Editora Positivo, 2015. p. 33-53.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

STRACHAN, Linda. **Qual a cor do amor**. Tradução: Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque book, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

TRAÇA, Maria Emília. **O Fio da Memória**: do Conto Popular ao Conto para Crianças. 2º Porto Editora. Porto - Portugal, 1998.

TSUKUMO, Isadora Tami Lemos. **Cartilha de orientação para ações de mobilização social nos Centros de Artes e Esportes Unificados – CEUs**. 2. ed. rev. atual. Brasília: Ministério do Trabalho e Emprego, 2014.

RIBEIRO, Andréa Sousa Ribeiro, VIEIRA, Débora Cristina Sales da Cruz. Lendo e contando histórias para crianças: A prática docente na educação infantil. *In*: SILVA, Kátia Oliveira da. **Infâncias, histórias e emoções**: processos imaginativos em narrativas de crianças. Curitiba, PR: CVR, 2018.