

Seis lugares do/a educador/a (en)cena – reflexões em torno da didática da educação dramática na formação de educadores/as de infância

Carla Pires-Antunes

Maria Flor Dias

Universidade do Minho (UMinho)

Resumo

O objetivo propulsor da experiência que constituiu a base empírica do estudo foi o desenho de um roteiro de ação, no âmbito da formação de Ensino Superior, favorecendo experiências relacionais e estéticas que dessem resposta aos desejos, necessidades e narrativas de educadores/as de infância em contexto de creche. Da experiência resultou a construção de uma formação artística holística, mediada por recursos teatrais com forte preocupação visual e estética que priorizassem a criança nos aspetos relacionais e afetivos e com a qual esta se possa vir a reconhecer como pessoa, com estatuto social atribuído, com vez e voz nas situações e ações realizadas com ela e para ela. Refletiu-se sobre a posição curricular da Educação Dramática no contexto educativo, abordando questões teóricas das linguagens teatrais e ligações à dimensão relacional inerente às primeiras idades da infância, apresentando-se um roteiro de formação de educação dramática em creche com futuros educadores/as de infância.

Palavras-chave: educação artística; educação dramática; formação de educadores/as de infância; creche; teatro sensorial.

1 A Educação Artística em Portugal

A partir da primeira década do século XXI a tendência para enquadrar a Educação Artística na periferia das políticas e práticas educativas foi-se alterando. Um número de eventos internacionais, designadamente a *I Conferência Mundial da Educação Artística*, realizada em Lisboa, em 2006, da qual emana o *Road Map for Arts Education* da UNESCO (2006) ; o *European & International Research Symposium*, que teve lugar em 2007 subordinado ao tema *Evaluating the Impact of Arts & Cultural Education on Children and Young People*; bem como um conjunto documental igualmente significativo, designadamente o *Relatório Lupwishi Mybuyamba* (2006) e a *II Conferência de Educação Artística de Seoul*, em 2010, produziram informação crítica relevante sobre a necessidade de educação artística genérica; e nacionais, nomeadamente a *Conferência Nacional de Educação Artística*, realizada em 2007.

No plano português, o *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (Fernandes; Ó; Ferreira, 2007)* enquadra-se nesta movida, ao destacar a tendência para a consolidação e expansão do sistema do ensino artístico e da sua própria oferta educativa. Tal facto, revelado pela análise comparada de indicadores nacionais e internacionais, veio legitimar o discurso da investigação em artes e o da formação de nível superior (mestrados e doutoramentos) de modo a que os diferentes domínios artísticos, nomeadamente o teatral, pudessem interagir e responder, por um lado, à emergência de novas “comunidades criativas” conectadas com as “indústrias culturais e criativas” (Comissão Europeia, 2010), às necessidades das chamadas “culturas juvenis” (Pais, 2003); às decorrentes do fenómeno do “envelhecimento global das populações” (Harper, 2009), e por outro, mas não menos importante, às especificidades veiculadas pelas políticas educativas, sociais, culturais e artísticas de traçado europeu (Dias; Pires-Antunes, 2017).

Daquele conjunto de eventos, a *Agenda de Seoul* (2010), pelo elevado grau de participação e escrutínio a que esteve sujeita, constitui um marco de referência para o desenvolvimento dos diferentes domínios da Educação Artística: primeiro, porque o documento sustentou, globalmente, o papel da Educação Artística “na transformação dos sistemas educativos em luta para dar resposta às necessidades dos alunos num mundo em rápida mudança, caracterizado, por um lado, por avanços notáveis na tecnologia e, por outro, por intratáveis injustiças sociais e culturais (UNESCO, 2010, p. 2); depois, porque se consubstanciou num conjunto de recomendações que implicaram repensar o lugar das artes na educação básica, designadamente nas orientações curriculares do pré-escolar e do ensino básico, e na correlação dessas recomendações com a formação de educadores/as de infância e professores/as do ensino básico, no ensino superior; finalmente, porque reiterou a importância das artes como princípio e condição fundadoras de uma forma mais democrática e humanizada de se estar perante e com as crianças, no contexto educativo e na sociedade.

Porém, se também em Portugal o discurso emanado de Seoul acolheu o consenso e reconhecimento geral, já a concretização das recomendações aí reunidas, nomeadamente nas políticas da formação de educadores/as de infância e de professores/as, tem ficado aquém do expectável. Com efeito, a análise o trajeto legislativo da Educação Artística na sua relação com a Educação de Infância, elaborada por Pires Antunes e Tomás (2021), revelou tratar-se de um trajeto lento e pouco robustecido. Por sua vez, como salienta Vasconcelos (2012), a elaboração da Recomendação n.º 3/2011 – *A Educação dos 0 aos 3 anos* (Portugal, 2011) revela preocupações relativas ao atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos, bem como em relação à atual formação inicial de educadores/as de infância, que considera não preparar de forma adequada para a intervenção em creche, em geral.

* *Nota dos Editores.* A lusofonia é preservada por ARJ nos artigos publicados. Entretanto, por protocolo editorial, algumas adaptações podem ocorrer, atendendo recomendações da Associação Brasileira de Normas Técnicas, ABNT, conforme declarado às plataformas internacionais de indexação (em ponderação com o projeto gráfico).

No plano da formação inicial de Educadores/as de Infância e Professores/as do Ensino Básico em Portugal, como salientam Pires Antunes e Tomás (2021), a área designada de Educação Artística, em particular nos Mestrados em Ensino, cumpre uma função meramente simbólica. Sujeita, como todo o currículo, ao racional neoliberal e à pressão de um *chronos* progressivamente “objetivado, fragmentado e manipulável” (Hoyuelos, 2007) que com aquela determinam e controlam a orgânica, o currículo escolar e “o tempo da infância” (Cunha; Kuhn, 2016), a Educação Artística tem sido objeto de um processo de ocultação e fragmentação curricular com implicações pedagógicas negativas na qualidade das práticas educativas. Argumentos como “a sua problemática inserção no sistema geral de ensino [...] a sua natureza muito especializada, a exigência de meios apropriados” (DL 344/90, de 2 de novembro de 1990), a difícil articulação da Educação Artística ao mosaico curricular, a falta de tradição na articulação interinstitucional (em contextos de estágio), sendo reais, são irrelevantes se comparados às consequências que decorrem da ambição hegemónica pelo controlo curricular que assola tanto os saberes com assento tradicional no *core curriculum*, quanto os novos campos emergentes de saber.

Neste processo, não é só a ideia de projeto curricular que se descarta, mas é, também e fundamentalmente, a visão de uma educação holística que, por sua vez, acolhe e tem implícito o projeto criança. Neste dessentido, a Educação Artística corre o risco de se transformar numa espécie de verniz escolar, emblemático das instituições, por demais (re)querida nos rituais, solenidades e celebrativos da academia e demais instituições da “cultura cultivada” (Chartier, 2001), porém dispensável no ato de se mapear no território curricular aquando da reformulação, da proposição ou da criação de novos planos de estudo.

Reduzir, fundir, deslocalizar, secundarizar ou, simplesmente, pulverizar as vozes e os domínios de referência artística são operações de cosmética que, ao coabitarem o espaço escolar, condicionam a emergência de um projeto coerente de formação de profissionais capazes de uma Pedagogia da Infância integrada dos 0 aos 6 anos. Em última análise, estas entropias empurram a educação artística genérica para um estado de anomia e os seus atores para uma constante beligerância identitária. E, contudo, como advoga Lupwishi (2006, p. 3) “num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária [...] a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas”.

2 A Didática da Educação Dramática na formação de educadores/as de infância

Apesar dos constrangimentos apontados, a Educação Artística, nos seus distintos domínios, mantém-se resiliente quanto à importância do seu papel na formação integral da criança. Disso é exemplo a Unidade Curricular (UC) *Didática da Educação Visual, Musical,*

Dramática e Físico-Motora na Creche e no Jardim de Infância, constituída por uma estrutura modular que integra os três subdomínios da Educação Artística – Educação Visual, Musical, Dramática – e a Educação Física, constante do plano curricular de uma instituição de Ensino Superior público, em Portugal.

No Módulo “Didática da Educação Dramática”, realizou-se um movimento de busca que, no que tange à formação de educadores/as e professores/as, vem rompendo, desde uma fase remota da sua história como disciplina escolar, com o conceito de práticas de representação teatral tradicionais. Estas práticas, já na segunda metade do século XX, em conjunto com psicopedagogos (Arquimedes dos Santos; João dos Santos Rui Grácio) e pedagogos do Teatro-Educação (Ingrid Koudela; Jean-Claude Landier e Giselle Barret; Moreno; Peter Slade) perseguiram narrativas assentes na ideia da atividade criadora da criança e nas relações entre jogo, jogo simbólico, jogo dramático e processos de simbolização.

Atenta às novas linguagens teatrais, o Módulo de “Didática da Educação Dramática” tem lançado pontes e criado, dentro e fora do âmbito escolar, novas sinergias, compulsando dos campos sociais de origem (Teatro e Educação) e de campos limítrofes, constructos e instrumentos com os quais procura responder às necessidades de formação dos futuros educadores/as de infância, confrontados com crianças em idades e em contextos de intervenção educativa tão diversos quanto o berçário, a creche, o jardim-de-infância ou o atelier de tempos livres. Por outro lado, na sua raiz matricial, as linguagens teatrais configuram-se, de *per si*, como um *locus* peculiar para o exercício de aplicação dos direitos da criança:

- Dos direitos relativos ao “desenvolvimento” (pela função do jogo, do lúdico, da receção e estética teatral que convergem e sustentam pedagogicamente a Educação Dramática);

- Dos direitos relativos à “participação” (direito de exprimir a sua própria opinião), na medida em que o ato de fruir, apreciar, manifestar opinião (pelas diferentes vias de expressão de que a criança dispõe) é intrínseco ao jogo de sinal teatral, na medida em que este envolve sempre um “público”, um “outro”; no caso da creche, o par, o outro significativo para a criança.

Assim, e sendo o *ethos* da experiência realizada na formação de educadores/as de infância, procurou-se compulsar do “Teatro”, enquanto campo social de origem, nomeadamente do chamado “teatro pós-dramático” (Lehmann, 2007), dimensões que consideramos fundamentais à elaboração de um roteiro-ação, a saber:

- A centralidade do corpo no processo de relação e comunicação humanas experienciada aqui através de estratégias lúdico-teatrais de cunho estético-sensorial;

- Dimensões relativas à problemática da receção e da sua relação com o que Home-Cook (2015) designou de “aural attention”;

- A atenção à “construção do lugar”, entendendo este como mediador da experiência teatral e estética, que Naves (2004) designou de “âmbito cénico”.

Em termos de metodologia, o processo dramático-teatral assentou num modelo construtivista, com caráter explorativo e experimental, no qual o conhecimento vai sendo construído “como um processo interpretativo, repetitivo e construtivo através do qual os aprendizes/estudantes interagem com o mundo físico e social” (Fosnot; Perry, 1996, p. 30). Como salientam O’Neil e Lambert (1982, p. 139) “a força particular desta estratégia de ensino reside na qualidade do imediatismo e espontaneidade que podem ser geradas”.

3 Linguagens teatrais na formação de educadores/as de infância

Através da exploração de aglutinadores teatrais específicos, tais como o corpo, a voz, o espaço, a luz, o texto, as indicações de “cena”, procurou-se que os estudantes se adrentassem na construção do “lugar” (cenografia). Pela criação e implementação de um roteiro de ação, a que se chamou de *Seis Lugares do educador (en) cena*, eram criados ambientes imbuídos de inspiração. Estes eram propiciadores de experiências estéticas cuidadosamente concebidas e das quais se esperava que os estudantes guardassem memória, espoletando o seu desejo de, num devir próximo, em contexto profissional de creche, conceberem as suas próprias atmosferas e convidarem a criança a explorá-las.

3.1 DO CORPO

Na experiência proposta no Módulo de “Didática da Educação Dramática”, aqui apresentada, priorizou-se a centralidade do corpo na construção relacional e comunicacional e o que isso implica nas formas de o olhar, de o ler, de o ter sob escuta e às suas linguagens. Um saber olhar em que urge adentrar por relação ao sujeito escolar, em geral, mas, em particular, aos “habitantes da creche” (Fabbretti, 2011), dado que são os primeiros a fazerem do corpo o primitivo espaço de comunicação: consigo próprios, com o outro e com o mundo.

A assunção do corpo como referencial das linguagens teatrais em contexto de creche implicou, simultaneamente, a recusa da tradicional separação entre discurso e movimento e o desamarrear das linguagens teatrais do texto literário ao qual, por demasiado tempo, a disciplina esteve ancorada e parece querer voltar. A palavra, destronada agora da sua supremacia como principal forma de comunicação (cénica), deu lugar ao corpo e às leituras que dele emanam, abrindo-se assim espaço para, como diria Pier Paolo Pasolini (*in* Martins, 2008), “lançar o corpo na luta”.

Como sustenta Gil (1997, p. 8), “não há corpo não habitado” e todos os corpos são dizentes. Dizem-se, escutam e escutam-se nos diferentes tempos e modos de cada uma das idades das infâncias, desde a nascença, onde e quando os processos precoces de comunicação são mediatizados, essencialmente, pelos processos tónico-emocionais de comunicação, impregnados de afetos, desejos e emoções (Ajuriaguerra, 1974), até mais tarde, quando, após

o aparecimento dos primeiros sinais orientados para o mundo, a criança conquista domínio gestual e motor e se acerca do simbólico, começando, então, a fazer-se admirar, a amar e a “se donner en spectacle à son entourage” como refere Ajuariaguerra (1974, p. 34, evocando Wallon, 1973).

Para o educador no berçário ou na creche é fundamental perceber a variação dos processos tónico-emocionais da criança, já que na experimentação e compreensão desta reside a condição do estabelecimento relacional positivo que antecede as formas mais complexas da comunicação humana.

O tónus é responsável pelo início de todas as ações, nele se cruzam informações vindas do interior e do ambiente fora do corpo. O tónus, ou melhor os seus sinais, deveriam ser para o educador como a sinalética de uma via nunca antes percorrida, avisando da mudança de direção ou das manobras a realizar, porque no tónus reside a garantia das atitudes, das posturas, da mímica, dado que “tem um papel importante na tomada de consciência de si e na edificação do mundo e do outro” (Fonseca, 2009, p. 192). O jogo tonal inicial é, então, essa trama sobre e com a qual a criança se diz. Nesse processo de construção da relação consigo mesma, o essencial é afirmar-se como indivíduo autónomo. E se todos os meios são bons para a criança, o jogo, que nas primeiras idades se traduz, integralmente, pela narrativa corporal é, por excelência, o tempo e o lugar em que melhor pode e deve acontecer porque percorre todas as idades da criança, funde-se e quase se confunde, nos primeiros meses, com a resposta à estimulação.

As investigações conduzidas no domínio da privação sensorial demonstram que o afluxo constante de estímulos exteriores ao sistema nervoso é uma condição indispensável para a organização do metabolismo que, por seu lado, é fundamental para todas as atividades, desde as mais básicas até às que, como a resolução de problemas, implicam criatividade. As condições ecológicas que rodeiam a criança são diferenciadoras no seu processo de desenvolvimento. Em larga medida, a criança é formada pela qualidade das intensidades dos estímulos que é capaz de selecionar das condições ecológicas envolventes. Nessa estimulação incorporam-se estímulos internos e externos que vão além do sensorial básico. E por estímulos pode-se entender um contacto físico provocado por outra pessoa, sustentando um processo de relacionamento social

Para Dias (1999, p. 204), “Tocar é sempre trocar, desdobrar, redobrar, adensar”. Para que o toque se desdobre, para que o relacionamento aconteça, importa cuidar de forma consciente da regulação que se produz e emana do(s) corpo(s) em relação entre si, com os objetos e nos lugares.

Martins (2015) salienta que as modalidades de abertura e fecho postural estabelecem-se desde o nascimento pelas variações de hipotonia e hipertonia. A instalação de um perfil extremo hipertónico ou hipotónico altera a relação e coloca o outro à distância. Em contexto

educativo, sentir e propiciar o fruir desta “melodia tónica” na criança envolve, igualmente, o educador, tomado como referente privilegiado para atrair a atenção da criança. Na génese da atenção da criança está o seu desejo de relação com o outro, através de manifestações corporais como o olhar, as expressões faciais, a voz, a atitude corporal, a gestualidade expressiva. Atenção e descoberta de sinais organizam-se, progressivamente, num alfabeto gestual básico que a criança vai construindo, aprendendo e dando sentido pela interação, em particular, com os outros referentes significativos.

“Dado que o corpo não é um objeto, nem está nunca plenamente constituído, porque é uma estrutura aberta indefinida tal como o mundo com que se correlaciona” (Dias, 1999, p. 41), saber esperar o acontecer no jogo teatral é a condição do educador que caminha com a criança para se abrir à imprevisibilidade e à não determinação. Trata-se, fundamentalmente, de o educador valorizar na criança tudo aquilo que, podendo ser inato, já foi objeto de criação, trazendo-o à tona. Mas trata-se, também, de o educador se permitir, no tempo comum do jogo com a criança, reconhecer-se e escutar-se a si mesmo na relação lúdica encetada – uma escuta ativa e complexa, envolvendo a atenção para o não dito, para o invisível, para o evocado. No contato com a criança o educador, ao procurar o equilíbrio entre o contar e o escutar deve, como diz Frabetti, (2011, p. 40) “privilegiar o segundo”.

Como sustenta Hoyuelos (2007, p.1) “Sin escucha perdemos las herramientas imprescindibles de nuestro trabajo: el asombro, la maravilla, la reflexión y la alegría de estar com niños y niñas”.

3.2 DA VOZ

No estabelecimento da relação entre o educador e a criança ou entre o “ator” e o “espetador”, a voz é, antes de mais, gesto e atmosfera, aquilo que envolve, que cativa, que convida à aproximação, à entrega, à abertura, à intimidade ou, por oposição, ao afastamento, à recusa, à contração, ao fechamento.

Na criança de creche, a receção da qualidade das “ambiências” propostas ou, simplesmente, partilhadas, sinaliza-se e traduz-se em linguagem corporal. Sinais e códigos de uma linguagem que o educador precisa conhecer para ler e para saber “falar com” a criança e com o que nela fala. Enquanto ato educativo, a empatia pelas sonoridades vocais emitidas pela criança, ou pelas produzidas no “diálogo sonoro” entre criança e adulto e a atenção à sua escuta, estabelecem a base relacional e o clima de confiança que antecede, na criança, o desejo da palavra: primeiro a dita e, mais tarde, a escrita.

Do campo teatral, Artaud, encenador do séc. XX, foi quem primeiro falou na necessidade da linguagem satisfazer os sentidos. Refere, a esse propósito, que quando a palavra é pronunciada, a materialidade da voz imprime qualidades sonoras de natureza não-verbal, passando a ter outras camadas de significação que se sobrepõem ao conteúdo verbal e que

atingem os sentidos. O teatro pós-dramático, no qual se enraíza o teatro sensorial, integra, em grande medida, a proposta artaudiana, ao deslocar o enfoque do aspecto verbal da comunicação ator-espetador, *cannon* do teatro moderno, para aspectos não-verbais. Sonoridades, ressonâncias, respirações, fragmentos sonoros, atmosferas, multiplicidades de vozes e silêncios passam, agora, a entretecer o texto espetacular. Os bloqueios linguísticos ou as imperfeições vocais, inusitados e banidos na tradição modernista, são, não só, permitidos, como desejados e usados com intencionalidade estética.

Como refere Lehman (2007, p. 246) “No teatro pós-dramático, a respiração, o ritmo e o agora da presença do corpo tomam a frente do *lógos*”. E a voz é igualmente corpo.

Numa situação de fala há o corpo falando, há a voz, o rosto da pessoa que fala e o corpo de quem ouve. A voz vibra pelo corpo inteiro. Estamos acostumados a pensar que a voz “entra” só pelo ouvido, este é somente um condutor privilegiado, já que a voz vibra em todo o corpo de falantes e ouvintes. Nessa oralidade incluem-se também os gestos, a cor, os cheiros, enfim tudo o que pode ser visto e percebido (Almeida, 1994, p. 10).

São as camadas de significação que a voz transporta na sua materialidade, a que alude Artaud (2006), que consideramos fundamentais que o educador, em particular em contexto de creche, experiencie, conheça e integre no referencial e instrumental pedagógico que vai construindo e organizando ao longo da formação. “Mudar a finalidade da palavra [...] é servir-se dela em um sentido concreto e espacial, [...] é manipulá-la como objeto sólido, capaz de abalar as coisas inicialmente no ar, e em seguida em um domínio mais misterioso e mais secreto” (Artaud, citado por Willer, s.d, p. 1). Estar à vontade nesse referencial e instrumental pedagógico é condição para o educador entrar no jogo sonoro da criança e se envolver na trama das formas pré linguísticas que esta experimenta na sua relação com o outro.

Para Stiegler (2007, p.152), “Um conhecimento não é uma ferramenta posta à disposição de um utilizador: ele é o que individua um indivíduo, é ele que transforma esse indivíduo, não simplesmente para o individualizar o identificar, mas, bem mais subtilmente, para o singularizar”. Se o educador for, também ele, “um cuidador psicologicamente nutriente” (Portugal, 2009), emocionalmente inteligente e literado no manejo das linguagens (corporais, visuais, sonoras), será capaz de tornar prazerosa a experiência corporal. Nesse contexto, o movimento converte-se em gesto-linguagem com significação e intencionalidade, como refere Martins (2015), e a criança, pela experiência do seu próprio movimento, adquire consciência do espaço. Para esta consciência concorre a ação de cada um dos sentidos e através da sua combinação com as faculdades espacializantes da visão e do tato amplia-se e enriquece-se a consciência do espaço visual. O som, em particular, aumenta essa consciência, ao incluir áreas que estão atrás da nossa cabeça e, o que é mais importante, “o som dramatiza a

experiência pessoal” (Tuan, 1983, p. 18) e, fazendo-o, transmuta a simples experiência sensorial em registo temporal que, por sua vez, alimenta o filão da memória.

Esperar e deixar que o som, o ritmo cardíaco, a variação da respiração, a lalação e o olhar se transformem em sinais de encontro e de descoberta é o papel do educador na cena educativa, tal como no teatro, em que o ator em cena espera o outro acontecer para com ele acontecer também.

3.3 DA ORALISFERA

Já foi referida a relativa “impotência das palavras” no chamado teatro pós-dramático. Contudo, quer a sua destituição, quer a importância do texto literário, não secundarizam, na cena contemporânea, a pesquisa que é feita em torno da oralidade. A emergência da figura do ator-contador de histórias traduz, em si mesma, essa busca pela reinvenção da oralidade na cena teatral.

No contexto da formação de educadores/as, a oralidade é entendida como toda a comunicação em que o indivíduo utiliza o suporte vocal e corporal, quer seja no exercício da sua própria, quer seja numa manifestação oral espontânea.

Para Bortolin (2010) a oralidade é uma forma de transmissão de pensamentos, sentimentos, conhecimentos por meio da voz que é, muitas vezes, tomada como entidade desencarnada.

Para designar a atmosfera que envolve a oralidade cunhámos o conceito “Oralisfera”: *Oralis*, do latim *oris* que quer dizer boca, e *sfera*, do grego *shaira*, que pode ser traduzida como camada, espaço, involucro, ambiente. Com esta criação, Bortolin evidencia a urgência dos contadores de histórias em compreenderem quanto é necessário e fundamental a construção de uma ambiência com a participação coletiva do leitor-narrador, do leitor-ouvinte e dos demais elementos que compõem o ato da oralidade: voz / corpo – sonoridades (respiração, gesto, movimento, olhar – ruído, sussurro, pausa, silêncio). Elementos que, no conjunto, são a presença corporal e textual criando uma ambiência ideal para a performance. No momento da narrativa oral nada há de passivo entre leitor-narrador e leitor-ouvinte. Como referem Dolz e Schneuwly (2010, p.127-128), “ambos interferem na ação do outro e fazem isso muitas vezes de forma inconsciente por meio de gestos olhares, sorrisos, cochichos, e palavras, etc.”

Incorporar, experienciar, criar ambiências sonoras estimulantes para as crianças e, nos contextos que habitam e que as habitam, tentar a transposição didática deste princípio é a proposta de devir deixada ao estudante.

Ouvir-se a dizer, descobrir a existência de uma identidade vocal própria, saber tirar dela o que o pode singularizar como sujeito, na relação com a criança, é o que se propõe ao educador em formação.

3.4 DA CENA

Como o ator, a criança espera, na e com a sua ação, encontrar o olhar do outro, ser vista e, neste dar a ver-se, sentir-se protagonista da construção da sua própria identidade, receber e sentir o testemunho feito atenção de quem a assiste e medeia esse processo. A resposta do educador a esta necessidade de atenção perpassa tanto no equilíbrio da díade escuta-oralidade quanto na qualidade estética e artística que coloca nos “lugares”/cenografias que cria e propõe à criança para esta se dar a ver, sendo.

Para Tuan (1983), “lugares” são espaços aos quais imprimimos sentido, procurando satisfazer as necessidades biológicas, afetivas e emocionais, à medida que os conhecemos melhor e os dotamos de valor e de memória.

Norberg-Schulz (2006), falando do campo da arquitetura e evocando a ideia grega de que cada lugar era regido por um deus, utiliza a expressão *Genius Loci* – “espírito do lugar”. Para este arquiteto, falar do “lugar” era, igualmente, falar da capacidade de configurar ambiências que, sendo físicas, pudessem ser, ao mesmo tempo, estéticas, psicológicas, planeadas para interações humanas.

Para Artaud (2006), o palco, enquanto “lugar”, é por excelência o espaço da poética teatral:

Afirmo que o palco é um lugar físico concreto que deve ser preenchido e a que se tem de dar uma linguagem própria concreta.

Afirmo que esta linguagem concreta, destinada aos sentidos e independente do discurso, tem de primeiro satisfazer os sentidos; afirmo que há uma poesia dos sentidos e outra da poesia da linguagem e que esta linguagem física concreta a que me refiro só é verdadeiramente teatral na medida em que os pensamentos que exprime estiverem para além da linguagem falada (Artaud, 2006, p. 42).

Também Vecchi (1998), a propósito dos espaços lúdico-simbólicos que criou em Reggio Emília, fala da relação do espaço com o direito da criança à satisfação dos sentidos:

Os meninos têm o direito de crescer em lugares, prazerosos e a educação não pode excluir-se destas tarefas. A atenção à dimensão estética é um método pedagógico que dá ótimos resultados, visto que a busca de beleza pertence aos processos autónomos do pensamento da criança” (Vecchi, 1998, p. 133).

Transposto para a creche, a construção desses “lugares prazerosos” pode assumir, entre outros, o modo teatral, a forma cenográfica criada para ser preenchida, para dar sentido aos sentidos que, “pela” e “na” ação da criança, despertam e se organizam. Cenografias criadas para que a criança se possa exercer e dar a ver-se no pleno exercício das suas linguagens. Como diria Artaud (2006, p. 17), “o teatro que não está em nada, mas que serve de todas as linguagens – gestos, sons, palavras, fogo – descobre-se exatamente no ponto em que o espírito

precisa de uma linguagem para produzir suas manifestações”. Considera que se trata de uma linguagem destinada aos sentidos e que, por essa razão, deve, antes de mais nada, tratar de satisfazê-los, o que permite a substituição da “poesia da linguagem pela poesia do espaço” que se concretizará, exatamente, num domínio que não pertence estritamente às palavras.

Essa poesia [espacial] intensamente difícil e complexa, surge sob muitos aspetos, e em especial, os de todos os meios de expressão viáveis no palco, como a música, a dança, a arte plástica, a pantomima, a mímica, a gesticulação, a entonação, a arquitetura, a iluminação, o cenário (Artaud, 2006, p. 43).

O espaço educativo é, assim, compreendido de um outro modo, como um lugar de encontro e de suporte físico. Para Tuan (1983, p. 14) o “lugar” pode ser entendido como “uma classe especial de objeto. É uma concreção de valor, embora não seja uma coisa valiosa que possa ser facilmente manipulada ou levada de um lado para o outro; é um objeto no qual se pode morar”. Se no morar se envolvem imperativos biológicos, envolvem-se, igualmente, dimensões afetivas e emocionais; habitamos os espaços e, simultaneamente, os espaços habitam-nos, inscrevem-se, organizam e alimentam a memória do vivido.

Na atenção colocada nas construções de âmbito cénico, como as cenografias, procurou-se fazer com que o/a educador/a vivenciasse as linguagens teatrais e delas ganhasse um domínio que lhe permitisse agir sobre o espaço, de modo a que, no futuro, as “suas crianças possam vir a sentir a creche como uma segunda “morada”, um outro local significativo já que a mãe é, nesta fase da infância e de descoberta da realidade, “o primeiro lugar da criança” (Tuan, 1983).

Falar do “lugar” como relação é falar de reciprocidade, de intencionalidade e das condições que assistem à sua construção – uma construção a requerer tempo e experiência direta. Na experiência cabem os diferentes modos através dos quais o sujeito constrói e conhece a realidade. Estes modos variam conforme os sentidos que envolvem: desde mais primitivos, como o paladar, o olfato e o tato, até à perceção visual ativa e à maneira indireta de simbolização.

Com os espaços simbólicos propostos procurou-se que os estudantes experienciassem recursos materiais, espaciais e estéticos para a planificação, elaboração e gestão da praxis teatral nas primeiras idades da infância. Esses espaços visavam, sobretudo, a participação e a celebração como forma de “estarem juntos”.

No roteiro das experiências cenográficas propostas, o corpo não era apenas o que agia, agarrava, deitava fora, ou se deixava embalar; o corpo era o meio, pelo qual, o educador traduzia e “contava” o seu senso de lugar/cena na medida em que aquele foi criado para ele agindo, se dar a ver – no que se aproxima do conceito de *body-mapping* de Casey (2005). Para este filósofo, cuja investigação se debruça sobre o espaço e o lugar na obra de arte, todo o mapa reflete algum engajamento corporal particular e é esse engajamento corporal

que aqui se convoca querendo, com isso, fazer brotar em cada educador, como diria Nakahodo (2014), “o desejo de se criar lugares que sejam simultaneamente espaços qualitativos e lugares que encerram programas”.

3.5 DO EXPERIENCIAR

No encontro dos futuros/as educadores/as de infância com as linguagens teatrais, a desconstrução das representações sociais, enquanto terminologia comum no seio da academia, do que é, para cada um, “o Teatro”, revela-se um esforço suplementar a enfrentar na formação. A “ideia petrificada de teatro” (Artaud, 2006), enquanto prática de representação própria do ator confinada ao texto literário e à representação dialogante, constitui o núcleo duro das representações sociais partilhadas pelos sucessivos grupos de candidatos à formação inicial.

Na desconstrução desta representação social reside, em grande parte, a possibilidade de o/a educador/a compreender a articulação entre as produções culturais mais amplas, as diversas formas das linguagens artísticas, as especificidades de cada uma delas e a sua articulação com os processos de desenvolvimento da expressão criativa da criança. Trazer o/a educador/a à assunção de que “o desejo de teatro” é inerência do humano (Costa, 2003), acredita-se ser o primeiro passo para uma práxis teatral em contextos educativos diferenciados.

De facto, e como bem diz Fabbretti (2011, p. 48), “não existe “o Teatro”, isto é, não existe uma única forma artística com cânones definidos e precisos da qual possamos dizer isto é “o teatro”. O que existe é uma cartografia teatral vasta e diversa, onde, no tempo, se inscrevem práticas e concepções artísticas, às vezes muito distintas entre si, coabitando em simultâneo.

Conhecer e saber retirar desse vasto repositório teatral o que propor ao/a educador/a, no sentido de este responder à criança, em contextos de creche, é o que se espera que o estudante domine no final da formação inicial. E neste caminho urge adentrar, tanto mais que as investigações realizadas (Ferreira e Rocha, 2008; Portugal, 1998, 2009; Tomás, 2017; Vasconcelos, 2009, 2012) colocam em evidência a debilidade da educação em contextos de creche; mencionam a enorme invisibilidade da criança nestes primeiros anos de vida; alertam para a racional assistencialista que contamina o direito à educação em creche e dão conta da preferência laboral dos/as Educadores/as de Infância pelo contexto de Pré-Escolar em detrimento das valências berçário ou creche. Esta preferência por parte dos/as educadores/as de infância pode decorrer de profundos desajustes nos planos curriculares de formação inicial de educadores/as de infância. Opinião similar é partilhada pelos parceiros envolvidos na elaboração da Recomendação n.º 3/2011 – *A Educação dos 0 aos 3 anos* (Vasconcelos, 2012), ao revelar preocupações ao nível do atendimento às crianças dos 0 aos 3 anos, bem

como em relação à atual formação inicial de educadores/as de infância que, dizem, não prepara de forma adequada para a intervenção em creche.

Através da experiência empírica, ganhou forma a ideia de que a inadequação sentida pelos/as Educadores/as, relativamente ao trabalho em contexto de creche, provém da visão assistencialista identitária dos serviços de creche e que se traduz no senso comum em termos de “tomar conta de” ou “ter ao cuidado”.

No trabalho de proximidade que é a supervisão pedagógica percebe-se, ainda, a dificuldade que os/as educadores/as têm em lidar com formas embrionárias de significação ou com formações pré-simbólicas inerentes à fase de desenvolvimento das crianças nestas primeiras idades. A expressão “ainda não fazem nada de jeito!”, que amiúde se ouve nas salas, parece ser ilustrativa desse senso comum. Em si, a expressão constitui, em termos de formação, uma caixa de pandora que urge abrir e “rearrumar”. Nela cabem a desconstrução de ideias funcionalistas sobre educação e práticas educativas; a desmontagem da ideia das artes e o mito do artista tradicionalmente fundeada na “teoria dos dons”; a falta de aprofundamento da psicologia do desenvolvimento e da sociologia da criança; e, finalmente, mas não menos importante, a urgência e assunção de “um lugar para o conhecimento pedagógico-didático no ensino superior” (Leite; Ramos, 2012, p. 8).

É nesta trama de condicionantes que o Módulo de “Didática da Educação Dramática” emerge no atual Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e, tentando dar resposta a alguns destes aspetos, desenvolveu-se a experiência que aqui será apresentada.

O Ciclo de Estudos Conducente ao Grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, criado no âmbito da implementação do processo de Bolonha, dá formalmente continuidade à formação obtida na Licenciatura em Educação Básica e confere habilitação profissional para a docência em vários domínios. Visa capacitar profissionais para o desempenho de funções docentes em Creche e Jardim de Infância e prepara, igualmente, para o desempenho de funções educativas em ATL e outros contextos educativos e de cuidados que têm sido, historicamente, contextos de atuação dos/as educadores/as de infância.

Ao contrário de outros mestrados em ensino onde a UC “Didática da Educação Visual, Musical, Dramática e Físico-Motora” aglutinou, sob configuração modular, a Educação Visual, Musical, Dramática e Físico-Motora, neste mestrado o módulo de Educação Dramática tinha sido ignorado. Com essa omissão o Mestrado não só introduziu descontinuidades em relação à Licenciatura em Educação Básica, como gerou entropias ao fazer “tábua rasa” do disposto no Decreto-Lei da Educação Artística que definia o âmbito da educação artística genérica – “a educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos” (Portugal- Decreto-lei 344/90, art.º 3º) – e ignorou as conclusões de investigação relativas ao pré-escolar, nas quais se refere que em contexto

de creche, e depois dos cuidados oferecidos à criança, o jogo aparece como a principal atividade (Portugal, 1998).

A correção da medida foi, finalmente, introduzida na última reformulação da edição do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Com ela o módulo de “Didática da Educação Dramática” passou a integrar a UC “Didática da Educação Visual, Musical, Dramática e Físico-Motora na Creche e no Jardim de Infância”, à qual foi atribuída uma carga horária total de 45 horas, equivalendo a 7 sessões de 1h30 para cada um dos quatro módulos que a compõem.

Tendo sido desenvolvidos, na Licenciatura, os conteúdos ligados ao jogo simbólico (formação do símbolo, evolução do jogo simbólico e a sua importância no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança), importava definir um guião para aquilo que antecede e prepara o jogo simbólico, ou seja, a imensa curiosidade que guia a criança na descoberta de si e do que, para além de si, se expande na procura do outro e do mundo, na sua simbolização. Para isso, importava, sobretudo, encontrar formas de transpor estas preocupações para os sujeitos em formação e fazê-los descolar, quer da visão assistencialista da creche, quer de uma conceção de planificação padronizada, repetitiva e esquematicamente fechada, na qual o sentido da criança como agência, comumente, está ausente.

Cientes das características e diferenças das crianças que frequentam a Creche; cientes, também, que a preocupação meramente didática em desenvolver as suas competências cognitivas podem prejudicar algumas dessas competências, se se descurarem as necessidades emocionais; cientes, ainda, do “sentido emergente do poder” da criança, isto é, da capacidade de influenciar acontecimentos e situações (“agência”) (UNESCO, 2006), considerou-se propor à exploração e reflexão dos estudantes um conjunto de experiências teatrais de fronteira, abertas a outras linguagens e organizadas em torno do que designamos de “lugares do educador (en) cena”.

4 Lugares do educador (en) cena

A noção de “lugar” como “palco” foi o fio que atravessou o conjunto das cenografias propostas. Desconstruir a ideia petrificada de “O Teatro”; projetar palcos para a pequena infância, concebendo-os a partir do encontro da Pedagogia da Infância com uma proposta da praxis teatral contemporânea; enriquecer, simbolicamente, esses lugares para que o desejo do teatro que habita o humano se satisfaça na criança; instigar nos educadores/as o sentido de direito daquela ser protagonista da construção da sua própria identidade; favorecer a brincadeira pré-simbólica da criança num contexto relacional de qualidade, foram os objetivos que ligaram, igualmente, os “lugares” inventados a pensar nos educadores/as das primeiras idades da infância. Atente-se nas tabelas seguintes.

Tabela 1: *I. Cenografia – Do corpo e de como este se diz*

I. Cenografia – Do corpo e de como este se diz	
Espaço	Mandala policromática (para-quedas e bolas de Pilates)
Luz	Foco central (amarelo) Focos periféricos (obscuridade azul)
Indicações de Ação	Trabalho a pares com e sem pontos de contato corporal Comunicação entre pares tendo como indutor o objeto bola Rotação entre os papéis de condutor e de conduzido Atenção aos corpos (o meu e o do outro) em movimento e ao que dizem Enfoque sobre a comunicação não-verbal Ausência de comunicação verbal
Indicações de Exploração	Jogos sensoriais de descoberta (peso, balanço, equilíbrio, vertigem, altura, tempo, segurança, reconhecimento cinestésico) Diálogos corporais (tensão, tração, cooperação, relaxação, transportador/transporte, agrado/desagrado, segurança física e emocional, confiança, resistência, negação, identificação.) Jogos de confiança Jogos pré-simbólicos (descobrir, esconder, mostrar, fugir, surpreender, encontrar, fazer com; “imitar”; comunicar).
Atitudes	Atenção, escuta, responsabilidade, respeito, empatia, cumplicidade

Tabela 2: *II. Cenografia – Tu e Eu Entre a Luz e a Sombra*

II. Cenografia – Tu e Eu Entre a Luz e a Sombra	
Espaço	Labirinto cromático definido através de longas cortinas franjadas de papel celofane de várias cores, conducente a um biombo de projeção iluminado
Luz	1º momento – Focos de luz sobre o labirinto 2º momento – Sala às escuras 3º momento – Focos manuais em movimento em sala escura 4º momento – Focos de luz projetados sobre corpos em movimento 5º momento – Sala escura, fragmentos <i>glow</i> fluorescente aplicados sobre corpos em movimento 6º momento – Sombras humanas em movimento
Indicações de Ação	Exploração livre e a pares com e sem pontos de contato corporal Rotação entre o papel do iluminado e do iluminador; entre quem vê e quem se dá a ver Enfoque sobre a escuta do outro Enfoque sobre vocalizações/ sonorizações
Indicações de Exploração	Jogos visuais Jogos pré-simbólicos (descobrir, mostrar, fugir, apanhar; “imitar”; comunicar).
Atitudes	Atenção, escuta, alegria, segurança física, empatia, cumplicidade.

Tabela 3: *III. Cenografia – Espelho Meu, Espelho Meu! Da voz à palavra*

III. Cenografia – Espelho Meu, Espelho Meu! Da voz à palavra	
Espaço	Itinerário definido através de uma cortina de sinos suspensos desembocando em almofadas colocadas em frente ao grande espelho da sala.
Luz	1º momento – Atmosfera de luz esverdeada 2º momento – Luz Natural
Texto	Lengas – lengas, canções de embalar
Indicações de Ação	Exploração livre do itinerário Rotação entre papéis: quem diz, quem ouve. Atenção à escuta do próprio e do outro;
Indicações de Exploração	Jogos sonoros com os sinos (tocar, abanar/produzir sons e silêncios) Jogos de escuta Jogos de improvisação sonora frente ao espelho (percutir no corpo, bater palmas, emitir/produzir sons vocais, dizer palavras, cantar, rimar)
Atitudes	Atenção, emissão/escuta, alegria, empatia, cumplicidade

Influenciados pelas condições e características dos “lugares”, os estudantes, ao entrarem nos espaços “cenográficos” exploravam-nos brincando, jogando, improvisando.

As atitudes foram expressas através de uma variedade de formas de comunicação, desde a “expressão silenciosa”, como refere Morris (2018), que ocorre através de movimentos e gestos, como meio de comunicação, e é uma forma de linguagem não verbal expressa através de movimento corporal, expressões faciais e da interação com objetos (Aristizabal *et al.*, 2013), até ao contacto visual e ao toque, aproximando os intervenientes e conduzindo àquilo que Taube (2009) denomina de “percepção recíproca”, em que nenhuma parte é dominante. O contacto físico, como destaca o autor, tem aspetos comunicativos, pelo que a forma como cada indivíduo reage ao toque transmite informação sobre si. Pelo toque, os estudantes transmitiam informação uns aos outros.

Os elementos “Espaço” e “Luz” proporcionaram a criação de itinerários, labirintos, percursos ilusórios, através da exploração de objetos e materiais diversificados, jogos de luz e de sombra, cores, sons e movimento, que despertaram sensações e emoções nos três “lugares” cenográficos, instigando um jogo natural, espontâneo, experimental.

No terceiro “lugar”, “Cenografia – Espelho Meu, Espelho Meu! Da voz à palavra”, foi incluído, ainda, o elemento “texto”, através da palavra dita sob a forma de Lenga – lengas e canções de embalar.

As “Indicações de Ação”, as “Indicações de Exploração” influenciaram, por sua vez, as “Atitudes” dos estudantes, tais como a atenção à escuta do próprio e do outro, alegria, empatia, cumplicidade.

O envolvimento dos estudantes constituiu, ainda, tema de análise e de avaliação em relação à sua própria participação e às relações interpares, o que se traduziu numa capacidade reflexiva acerca do processo vivido.

5 Considerações finais

Para cada uma das experiências concebemos um “lugar” (cenografia) diferenciado, organizado em torno de aglutinadores teatrais específicos (o corpo, a voz, o espaço, a luz, o texto, as indicações de “cena”) e propiciatório da emergência e aprofundamento de narrativas espoletadas a partir da relação dos sujeitos com os espaços propostos.

Na delineação das propostas de cenografias instigámos à partilha provocando, agitando, acalmando e apoiando. A diversidade daí resultante foi potenciadora da comunicação e contribuiu para a liberdade expressiva dos estudantes, tornando-os disponíveis a abraçar a ambiguidade, a complexidade e o paradoxo.

Ao adentrarem nas referidas cenografias, os estudantes eram impelidos a fruírem e responderem às provocações sensoriais que as suas atmosferas encerravam, a aceitarem esperar o outro para com ele coproduzirem e celebrarem o encontro. Pretendia-se, assim, que saíssem mais fortalecidos no plano do sensível e do estético e, simultaneamente, mais conscientes e estimulados, no sentido de proporcionarem à criança ser a verdadeira protagonista do ambiente educativo e darem, a si mesmos, o direito de participar na aventura que é a construção dos direitos do outro, nomeadamente, do direito à criação.

Procurou-se criar lugares com espírito e propor experiências estéticas securizantes, cuidadas e prazerosas, de cuja vivência os estudantes guardassem memória e desejo de, num devir próximo, criar as suas próprias atmosferas e convidarem a criança a nelas caminhar. Como Vechi (1998) considerou-se que dar atenção à dimensão estética é um método pedagógico capaz de formar educadores/as de infância que, em particular no contexto de creche e na sua relação com os bebés, sejam “cuidadores psicologicamente nutrientes”. Desse modo, encontravam-se modos de ultrapassar quaisquer possíveis limitações inerentes ao processo, contrariando a eventual ideia de inadequação sentida pelos estudantes relativamente ao trabalho em contexto de creche.

Como limitação, aponta-se a impossibilidade de saber que outras atmosferas, espoletadas pela experiência, serão urdidas pelos estudantes nesse devir próximo.

Fomentar o interesse e o reconhecimento da Educação Artística como domínio de saber implica investimento na formação inicial e contínua de educadores/as. Nesse sentido, criar alicerces para a produção de investigação relacionada com temáticas sobre a Pedagogia da Infância no encontro com a praxis teatral contemporânea, na sua relação com o brincar ou a desconstrução de ideias funcionalistas sobre educação e práticas educativas, robustecerá a construção do conhecimento pedagógico-didático no ensino superior.

Referências

- AJURIAGUERRA, Julien. *Manuel de Psychiatrie chez l'enfant*. Paris: Masson e Cie, 1974.
- ALMEIDA, Milton José de. *Imagens e Sons*. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARISTIZABAL LLORENTE, Pilar; LASARTE LEONET, Gema; CAMINO ORTIZ DE BARRON, Igor; ZUAZAGOITIA Rey-Baltar, Ana. Las claves de la comunicación en el teatro para bebés. *Aula Abierta*, v. 41, n. 3, p. 91-100, 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4401273>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- ARTAUD, Antonin. *O teatro e o seu duplo*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BORTOLIN, Sueli. *Mediação oral da literatura: a voz do bibliotecário lendo ou narrando*. 2010. 234 páginas. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2010.
- CASEY, Edward. *Earth-Mapping: Artists Reshaping Landscape*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2005.
- CHARTIER, Roger. *Cultura Escrita, Literatura e História*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COSTA, Isabel. *O Desejo do Teatro – O Instinto do Jogo Teatral como dado Antropológico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- CUNHA, Camilo; KUHN, Roselaine. (2016). No tempo das crianças... no tempo da imaginação. In: FERREIRA, Ilídio et al. (ed.). *Investigação, formação docente e culturas da infância: Atas do II Seminário Luso-Brasileiro de Educação de Infância*, 13-15 jul. 2016. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 2016. p. 681-692.
- DIAS, Isabel Matos. *Uma Ontologia do Sensível – A Aventura Filosófica de Merleau-Ponty*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 1999.
- DIAS, Maria Flor; PIRES ANTUNES, Carla (2017). Reflexões em torno de uma formação em Animação Teatral. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 2, n. 4, p. 57-74, jan./abr. 2017. ISSN 2525-426X. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3599/2316>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- FERNANDES, Domingos; Ó, Jorge Ramos do; FERREIRA, Mário B. *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5501/1/RelatórioEnsinoArtístico.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2023.
- FERREIRA, Manuela; ROCHA, Cristina. As crianças na escola e a reconstituição do seu ofício como alunos/as – análise da produção académica nacional (1995-2005): campos disciplinares, instituições e temáticas. Comparências, ausências e prelúdios. *Investigar em Educação: Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, n. 6/7, p. 15-126, 2007/2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/94552>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- FONSECA, Vitor da. *Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogenese*. Rio de Janeiro: Wak, 2009.
- FOSNOT, Catherin Twoney; PERRY, Randall Stewart. Constructivism: A Psychological Theory of Learning. In: FOSNOT, Catherin Twoney (ed.). *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Teachers College Press, 1996. p. 8-33.

- FRABBETTI, Roberto. A Arte na Formação de Professores de Crianças de Todas as Idades: o Teatro é um Conto Vivo. *Pro-Posições*, v. 22, n. 2, p. 39-50, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/vbp3TjSfx79c8YnNcD3ZkFn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- GIL, José. *As Metamorfoses do Corpo*. Lisboa: Relógio de Água, 1997.
- GRÁCIO, Rui. *Educação e Educadores*. Lisboa: Livros Horizonte, 1973.
- HARPER, Sarah. Uma abordagem às implicações do envelhecimento Global. In: FÓRUM GULBENKIAN DE SAÚDE SOBRE O ENVELHECIMENTO 2008/2009. *O Tempo da Vida*. Parede: Principia, 2009. p. 77-104.
- HOME-COOK, George. *Theatre and Aural Attention: Stretching Ourselves*. London: Palgrave Macmillan, 2015.
- HOYUELOS, Alfredo. Documentación como narración y argumentación. *Revista Aula de Infantil*, Graò, v. 39, p. 5-9, 2007. Disponível em: <http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2023.
- KOUDELA, Ingrid. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LANDIER, Jean-Claude; BARRET, Gisèle. *Expressão dramática e teatro*. Porto: ASA, 1994.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a Docência Universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 25, n. 1, p. 7-27, 2012. DOI: 10.21814/rpe.3014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3014>. Acesso em: 6 mai. 2023.
- LUPWISHI, Mbuyamba. *Relatório. Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística*: desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, 9 mar. 2006. Comissão Nacional da UNESCO, 2007. Disponível em: <https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1436/7/I.Doc2.%20Confer%C3%A2ncia%20Mundial%20Sobre%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Art%C3%ADstica.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.
- MARTINS, Rita. Corpos em Guerra. *Sinais de Cena*, n. 10, p. 34-36, 2008. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sdc/article/view/12640>. Acesso em: 8 jan. 2023.
- MARTINS, Rui. O Corpo como Primeiro Espaço de Comunicação: O Diálogo Tónico Emocional no Nascimento da Vida Psíquica. *Psilogos*: Revista do Serviço de Psiquiatria do Hospital Prof. Doutor Fernando Fonseca, EPE, v.13, n. 1, p. 34-43, 2015. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/psilogos/article/download/7646/5389/21429>. Acesso em: 14 abr. 2023.
- MORENO, Jacobo Levy. *El Teatro de la Espontaneidad*. Buenos Aires: Editorial Vancu, 1997.
- NAKAHODO, Lilian Nakao. As paisagens do corpo na criação sonora. *Polémica*: Revista Eletrônica, Labore, Laboratório de Estudos Contemporâneos/UERJ, v. 13, n.1, p. 906-915, fev. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/9654>. Acesso em: 24 jun. 2023.
- NAVES, Bobes Maria. Teatro Y Semiología. *Arbor*. v. 177, n. 699-700, p. 497-508, 2004. DOI: 10.3989/arbor.2004.i699/700.591. Disponível em: <https://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/591>. Acesso em: 6 mai. 2023.
- NORBERG-SCHULZ, Christian. O Fenômeno do lugar. In: NESBITT, Kate (org.). *Uma Nova Agenda para a Arquitetura*: Antologia Teórica 1965-1995, São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 443-461.
- O'NEIL, Cecely; LAMBERT, Alan. *Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers*. London: Hutchinson, 1982.
- PAIS, José. *Culturas Juvenis*. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 2003.
- PIRES ANTUNES, Carla; TOMÁS, Catarina. Educação Artística no Jardim de Infância. Entre a Perifericidade e a Centralidade. *Revista Humanidades e Inovação*, Infância, Artes e Patrimônios Educativos III, v. 8. n. 34, p. 371-385, fev. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/102>. Acesso em: 7 jul. 2023.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de novembro de 1990. *Diário da República n.º 253/1990, Série I*. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/21657/decreto-lei-344-90-de-2-de-novembro>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- PORTUGAL. Recomendação N.º 3/2011. *Diário da República, 2ª série — N.º 79 — 21 de abril de 2011*. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Educao_dos_0-3.pdf. Acesso em: 2 maio 2023.

PORTUGAL, Gabriela. *Crianças, famílias e creches: uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora, 1998.

PORTUGAL, Gabriela. Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão. In: ALARCÃO, Isabel (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos: Relatório do estudo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Estudos e relatórios, 2009. p. 33-6. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf. Acesso em: 6 mai. 2023.

SANTOS, Arquimedes. *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

SANTOS, João. *Ensaio Sobre Educação I: A Criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte, 1991.

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

TAUBE, Gerd. Aesthetic peculiarities of the "Theatre for Early Years". In: SCHNEIDER, Wolfgang (ed.). *Theatre for Early Years: Research in Performing Arts for Children from Birth to Three*. Oxford: Peter Lang GmbH, 2009. p. 15-24.

TOMÁS, Catarina. Para além de uma visão dominante sobre as crianças pequenas: gramáticas críticas na Educação de Infância. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 4, n. 1, p. 13-20, 2017. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/279>. Acesso em: 25 maio 2023.

TUAN, Yi Fu. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

STIEGLER, Bernard. Tomar Cuidado: Sobre a Solitude no Século XXI. In: BHABHA, Homi K. et al. *A Urgência da Teoria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

UNESCO. *Roteiro para a Educação Artística*. Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Comissão Nacional da UNESCO, 2006. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2022.

UNESCO. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. *The Second World Conference on Arts Education*, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692>. Acesso em: 3 nov. 2022.

VASCONCELOS, Teresa. *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto, 2009a.

VASCONCELOS, Teresa. Educação de Infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão. ALARCÃO, Isabel (coord.). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos: Relatório do estudo*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Estudos e relatórios, 2009b. p. 141-175. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf. Acesso em: 2 maio 2023.

VASCONCELOS, Teresa. Recomendação do Conselho Nacional de Educação sobre Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos. Propostas da/para a "criança futura". *Cadernos de Educação de Infância*, APEI Associação de Profissionais de Educação de Infância, Lisboa, n. 95, p. 7-13, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-95>. Acesso em: 2 mai. 2023.

VECCHI, Vea. *Children's Expressive Languages*. International Winter Institute, Reggio Emilia, 1998.

WALLON, Henri. *A Evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Andes, 1973.

WILLER, Claudio. *Antonin Artaud: Loucura e Lucidez, Tradição e Modernidade*. Disponível em: http://www.triplov.com/surreal/artaud_willer.html. Acesso em: 30 mar. 2023.

* Carla Pires Antunes é docente da Universidade do Minho e Membro Integrado do Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC-UM)