

# Ραηαρεα

REVISTA DE ESTUDOS SOBRE TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS

Volume 8 | 2026 | Blumenau | Santa Catarina | Brasil





Rua Alberto Koffke, 354 | Blumenau | SC  
Telefone (47) 3035-6422

[www.inarti.org.br](http://www.inarti.org.br)

Panacea - Revista de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens / Instituto de Artes Integradas de Blumenau. Ano 01, n. 01 (2018). - Blumenau: Instituto de Artes Integradas de Blumenau, 2026.  
Vol. 8 (2026)

ISSN: 2594-9047

1. Teatro. 2. Teatro – Periódicos. 3. Teatro e crianças. I. Instituto de Artes Integradas de Blumenau. II. Inarti.

CDD 792.0226

Ficha catalográfica elaborada por Evaldo Nunes – CRB 14/1199 | Biblioteca Universitária da FURB

Revisão: Miriam Mesquita | Projeto gráfico e diagramação: AmoLer Diagramações  
Capa: Baú de Histórias – Cia Capim Rosa Chá – Temporada de espetáculos teatrais Espaço Xisto Bahia – 2015 – Foto: Diney Araújo  
Coordenação Editorial: Maria Teresinha Heimann

# Παηαρεα

REVISTA DE ESTUDOS SOBRE TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS

## CONSELHO EDITORIAL

Fátima Ortiz  
Escola de Teatro Pé no Palco  
Curitiba | PR

Luís Bogo  
Blumenau | SC

Alexandre Fávero  
Cia. Teatro Lumbra  
Porto Alegre | RS

Profa. Dra. Izabela Brochado  
Universidade de Brasília  
Brasília | DF

Prof. Dr. Leidson Ferraz  
Recife | PE

Romualdo Luciano Sedrez (Pépe)  
Cia. Carona | Blumenau | SC

Profa. Dra. Taís Ferreira  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul | RS

Prof. Dr. Valmor Níni Beltrame  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
Florianópolis | SC

Prof. Dr. Antônio Lauro de Oliveira Góes  
Universidade Federal do Rio de Janeiro | RJ



Imagem do FENATIB (2025). Foto: Marcelo Martins.

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

*Maria Teresinha Heimann* ..... 6

## PEDAGOGIAS TEATRAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS POÉTICAS E PERFORMATIVAS

*Caroline Carvalho* ..... 12

## SPECTRUM, UMA EXPERIÊNCIA CÊNICA PARA NEURODIVERGENTES: EXPLORANDO SOMBRAS NO PALCO

*Paula Gotelip* ..... 20

## TEATRO FEITO POR CRIANÇAS E PROFESSORES NO ESPAÇO ESCOLAR: REFLEXÕES E TENTATIVAS.

*Natália Curioletti* ..... 30

## CONTAR HISTÓRIAS PARA AS INFÂNCIAS: PERCURSOS FORMATIVOS

*Felícia de Oliveira Fleck* ..... 38

## UMA TRAJETÓRIA ENTRE O TEATRO E A ESCOLA: NOTAS SOBRE AFETO, ESTUDO E DEFESA

*Túlio Fernandes Silveira* ..... 44

## SOBRE A INSTRUMENTALIZAÇÃO DO TEATRO

*Valmor Níni Beltrame* ..... 52

# Apresentação

---

Maria Teresinha Heimann

Mestre em Educação na área de Teatro. Possui Licenciatura em Educação Artística e Bacharelado em Direito pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atuou como professora nos cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Educação Artística na FURB, e na pós-graduação da UNOESC (Chapecó/SC). Arte-educadora, comendadora da cultura de Blumenau e eleita Blumenauense do Ano (2026). É presidente do Instituto de Artes Integradas de Blumenau (INARTI), vice-presidente do Instituto Histórico de Blumenau (IHB) e vice-presidente da Academia Catarinense de Letras e Artes (ACLA). Idealizadora e coordenadora geral do ANIMAGIA (Festival Nacional de Teatro de Animação), do FENATIB (Festival Nacional de Teatro para Crianças e Jovens) e do Seminário de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens. Autora de artigos e dos livros *Arte na Escola*, *Assim é nossa Tradição* e *Uma Janela para a Cidadania: 25 anos de FENATIB*.

**É** com prazer que trazemos a edição de 2026 da *Revista Panacea*, onde escolhemos explorar o tema **Teatro-educação: experiências fora dos muros da escola formal**. Nosso objetivo é entender o desenvolvimento das práticas teatrais nas instituições de ensino formal e as interações com diversas áreas do conhecimento.

Nossa análise sobre teatro-educação abrange campos de saber com suas particularidades, histórias e especificidades que, apesar de serem diferentes, dialogam e interagem entre si, tanto em questões conceituais quanto na execução de ações.

Embora o ambiente da educação formal ou básica seja o espaço mais óbvio para atividades relacionadas a esse campo, o teatro-educação também se expande para outros contextos, criando experiências significativas que incentivam sua discussão. Consideramos essencial não apenas conhecer as metodologias e os métodos pedagógicos adequados, mas também que o **8º Seminário de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens**, com o foco em teatro-educação, reflita sobre as teorias que sustentam essas práticas, levando em conta o contexto formativo e o ambiente em que estão inseridas.

A partir desse panorama, surgem provocações que guiarão os debates do seminário:

- Por que o “teatro como instrumento” a serviço de finalidades externas à sua própria linguagem ainda é tão recorrente em encenações teatrais, tanto no âmbito escolar quanto fora dele?
- O que pode o teatro realizado por crianças e jovens?
- Qual é a contribuição do teatro feito por esse público para a sua própria formação integral?
- O que reverbera das apresentações teatrais infantojuvenis nas comunidades?

- Como se desenvolve o trabalho em “cursos livres” de teatro?
- E por que é urgente investir na formação do espectador?

O teatro-educação se estabelece como uma prática rica e diversificada que, apesar de ser historicamente vinculada ao contexto da educação formal, ultrapassa esses limites e se manifesta em diversos espaços comunitários, culturais e educativos. No contexto do **8º Seminário de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens**, busca aprofundar o diálogo entre as linguagens cênicas e os processos formativos em contextos alternativos ao ensino básico tradicional. Um dos focos principais das discussões será entender por que o teatro ainda é muitas vezes visto como um instrumento para finalidades que não fazem parte de sua própria linguagem. Frequentemente, ele é tratado como um meio para cumprir objetivos pedagógicos específicos, como a transmissão de conteúdos curriculares ou o desenvolvimento de habilidades sociais, sem explorar plenamente seu potencial expressivo e crítico.

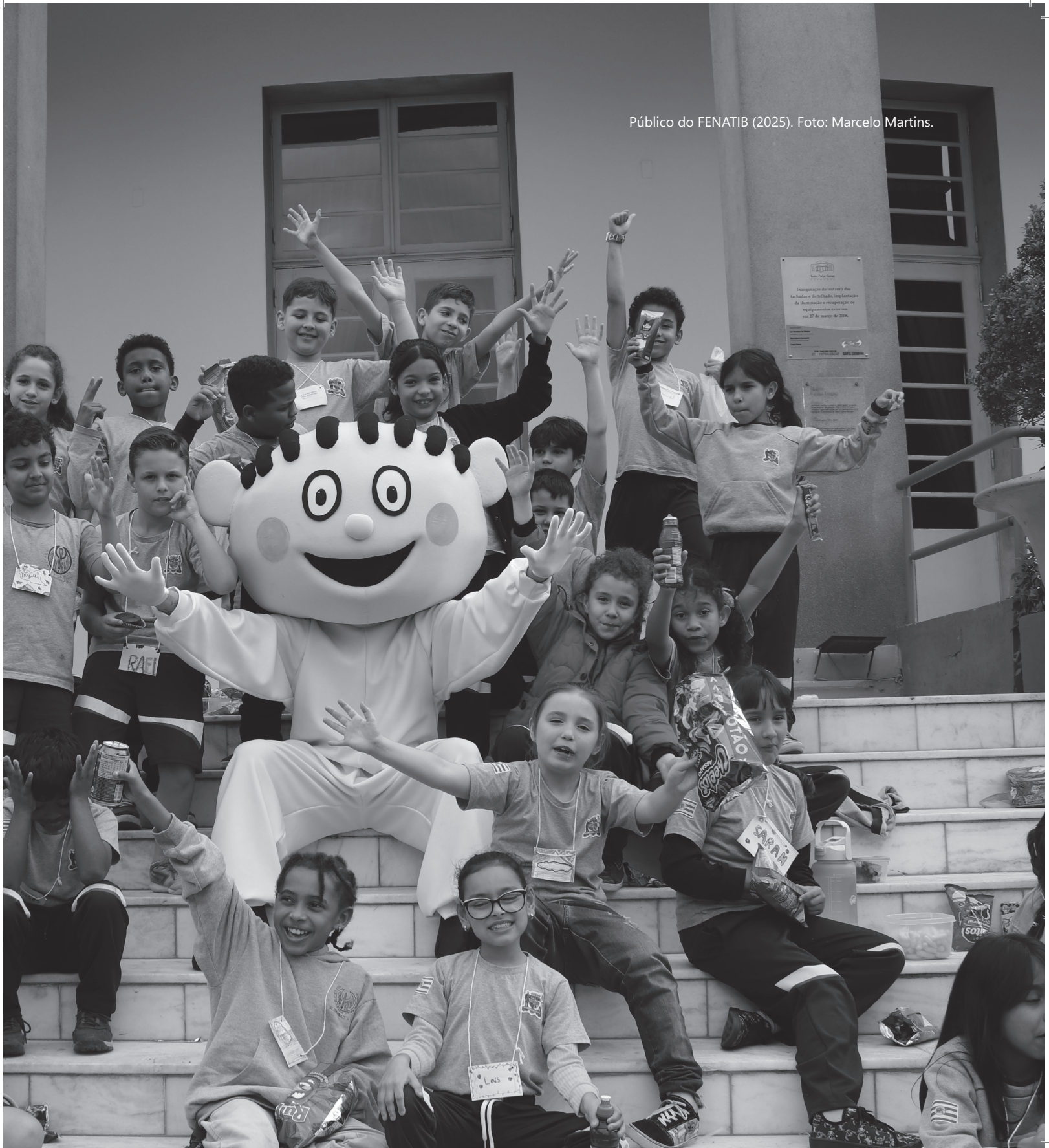
Repensar essa relação envolve valorizar o teatro como arte e linguagem, reconhecendo sua capacidade de provocar reflexões, emoções e mudanças tanto em nível individual quanto coletivo. Além disso, questiona-se o papel que o teatro realizado por crianças e jovens desempenha, não somente como participantes atuantes na produção artística, mas como protagonistas de sua própria formação integral. A prática teatral oferece um espaço para experimentação,

autoconhecimento e interação social que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural desses jovens. Quando essas produções são apresentadas nas comunidades, o teatro surge como um importante meio de diálogo intercultural, fortalecimento comunitário e democratização do acesso à arte.

Outro aspecto importante do seminário que será abordado pelos palestrantes diz respeito aos “cursos livres” de teatro, que criam um ambiente propício para a experimentação pedagógica e artística para além do currículo formal. Esses espaços possibilitam abordagens mais flexíveis e criativas, promovendo o protagonismo juvenil e a construção colaborativa do conhecimento teatral. Por fim, destaca-se a importância de trabalhar a formação do espectador, entendido como parte essencial do processo educativo do teatro. Desenvolver espectadores críticos e sensíveis amplia o efeito das atividades teatrais, promovendo uma recepção mais consciente e engajada das obras apresentadas, tanto no contexto escolar quanto em ambientes comunitários.

Assim, discutir o teatro-educação fora dos limites da escola formal envolve reconhecer as especificidades dessa prática em múltiplos contextos, validando suas necessidades, potencialidades e desafios que ajudam a construir um campo cada vez mais conectado entre arte, educação e comunidade. O 28º FENATIB (Festival Nacional de Teatro para Crianças e Jovens) busca compreender os horizontes do teatro-educação, propiciando debates importantes por meio

Público do FENATIB (2025). Foto: Marcelo Martins.





Público do FENATIB (2025). Foto: Marcelo Martins.

de seu 8º Seminário de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens voltado a professores e pesquisadores, transformando esse espaço em um momento vital para discutir e integrar práticas artísticas contemporâneas no cotidiano pedagógico da infância e juventude. Em síntese, este volume da *Revista Panacea* (nº 8) reúne artigos significativos de investigadores que desejam contribuir com suas pesquisas, proporcionando estímulos capazes de transformar experiências e aprendizagens.

Expressamos nosso profundo agradecimento à colaboração dos docentes e pesquisadores que compõem esta edição:

**Dra. Caroline Carvalho** (Universidade Regional de Blumenau - FURB/SC) – *Pedagogias teatrais na educação infantil: vivências poéticas e performáticas*;

**Dra. Paula Gotelip** (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC) – *Spectrum, uma experiência cênica para neurodivergentes: explorando sombras no palco*;

**Profa. Natália Curioletti** (Universidade Regional de Blumenau - FURB/SC) – *Teatro feito por crianças e professores no espaço escolar: reflexões e tentativas*;

**Dra. Felícia de Oliveira Fleck** (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC) – *Contar histórias para as infâncias: percursos formativos*;

**Prof. Doutor Túlio Fernandes Silveira** (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC) – *Uma trajetória entre o teatro e a escola: notas sobre afeto, estudo e defesa*;

**Dr. Valmor Níni Beltrame** (Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC/SC) – *Sobre a instrumentalização do teatro*.

Na qualidade de editora da *Revista Panacea*, espero que esta edição incentive novas pesquisas e contribuições que possam enriquecer os debates e as palestras do FENATIB, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das práticas de teatro-educação.

# **Pedagogias Teatrais na Educação Infantil: vivências poéticas e performativas**

---

Caroline Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e graduada em Teatro pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Atriz, escritora, professora e pesquisadora, atuando no campo do Ensino do Teatro e da Educação Estética nas infâncias. É pesquisadora do GP Arte e Estética na Educação (FURB), do LABELIT – Educação, Linguagem e Teatralidades (UFPR) e integrante pesquisadora do Grupo Internacional +Arte na Pedagogia.

*Eu queria avançar para o começo.  
Chegar ao criancamento das palavras.  
Lá onde elas ainda urinam na perna.  
Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.  
Quando a criança garatuja o verbo para falar o que não tem.  
Manoel de Barros<sup>1</sup>*

## 1. Introdução

■ niciamos este artigo com versos do nosso grande poeta Manoel de Barros, poeta que brincou com a infância já na sua fase adulta, assim como brincou com as palavras como criança que descobre a linguagem, um “criancamento”, como ele nos propõe em seus versos. Para andar junto de uma poética das infâncias há de alcançar um “criancamento”, para garatujar junto das crianças bem pequenas e dos bebês um infinito de descobertas, experiências e afetividades.

Pensar a Educação Infantil é acreditar em um ensino que seja um “criancamento”, um ser e vivenciar um ambiente de possibilidade teatrais e performativos, em um corpo que dialoga com o brincar quanto forma de viver, em um corpo poético-performativo. Neste sentido, nossa discussão se dará por meio do que constitui a base curricular para o teatro na Educação Infantil, passando por discutir o brincar inerente ao ser humano e na constituição de sua formação, e por fim, discutindo o brincar e a performance quanto perspectivas para a relação do teatro com as crianças bem pequenas.

<sup>1</sup> (BARROS, 1996, p.47)

## 2. Ensino do Teatro na Educação Infantil: contexto brasileiro

A etapa da Educação Infantil, no Brasil, caracteriza-se como a primeira etapa da Educação Básica e, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, as DCNs, esta etapa “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Lei nº 9.394/96, art. 29). De igual maneira a Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, no que diz respeito a Educação Infantil, caracteriza que essa etapa tem por objetivo

(...) ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2018, pg. 36)

Ainda na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, há a caracterização desta etapa da educação a partir de Direitos de Aprendizagens, sendo assegurados os direitos de: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Tem-se ainda a

contextualização de cinco Campos de Experiência, definidos como: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e ainda, Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Por fim, ainda na BNCC há a delimitação de eixos estruturantes das práticas pedagógicas, caracterizados nas: interações e brincadeiras, aonde oportunizam-se “(...) experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.” (BRASIL, 2019, pg. 37)



Performance Parangolé Bebê. Festival de Teatro de Curitiba (2026).  
Foto: Caroline Carvalho.

Neste sentido, a inserção do Ensino do Teatro em contexto de Educação Infantil atende

a uma demanda presente nos documentos nacionais que norteiam esta etapa da educação. É a partir deste pressuposto que viemos trabalhando na perspectiva da pedagogia teatral constituindo diálogos com a Educação Infantil. Faz-se importante identificar que a Educação Infantil compreende o ensino com crianças de 4 meses a 5 anos, e que neste contexto tem-se uma percepção muito específica de ensino junto deste público, observando as características específicas da idade, mas com a compreensão de que a partir do momento que nascemos estamos nos tornando seres humanos de autonomia e aprendizagens significativas.

### 3. “Criançamento” no Teatro: diálogos com crianças bem pequenas e os bebês

Convivendo e trabalhando com crianças, sobretudo crianças bem pequenas,



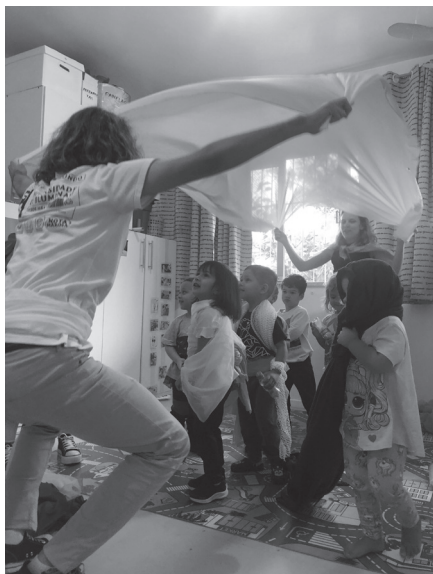
Performance Parangolé Bebê. Festival de Teatro de Curitiba (2026). Foto: Dayana Jacqueline.

vamos percebendo a habilidade para construir e desconstruir imaginativamente, que é característica desta etapa de nossas vidas. Crianças desenvolvem-se imaginativamente por meio do brincar, que é por si só um ato natural no desenvolvimento humano, segundo Winnicott (2019, p. 88), (...) é fundamental destacar que o brincar é uma experiência, uma experiência sempre criativa, uma experiência no continuum espaço-tempo, uma forma básica de viver.”

Assim sendo, a brincadeira sendo uma forma básica de viver, compreendemos que é por meio das brincadeiras que as crianças estabelecem modos de se relacionar com os outros, com o ambiente e até consigo mesmas, estabelecendo um modo singular de recepcionar os aprendizados. “O brincar envolve o corpo”, segundo Winnicott (2019, p. 90), e ao envolver o corpo determina um pensamento corporal,

necessário para a compreensão dos elementos presentes no brincar, de um corpo que se comunica, repete e se reconhece, necessitando também do prazer e do estranhamento.

É na brincadeira que a criança tem a oportunidade de dialogar com o seu contexto e compreender modos de ser e estar no mundo, sobretudo pela relação que se estabelece com a cultura. Para Winnicott,



Performance Passarinhos.  
CEI Profa. Maria Zimmermann (2024).  
Foto: Caroline Carvalho.



Performance Parangolé Bebê.  
Festival de Teatro de Curitiba (2026).  
Foto: Caroline Carvalho.



Performance Parangolé com bebês.  
CEI Emília Piske (2025).  
Foto: Caroline Carvalho.

A experiência cultural começa com uma brincadeira e conduz ao domínio da herança humana, incluindo as artes, os mitos da história, a lenta marcha do pensamento filosófico e os mistérios da matemática, do manejo de grupos e de religião. (2021, p.39)

Identificamos que é por meio do brincar, portanto, que a criança constituirá relação significativa com o teatro, como experiência cultural, como corpo em atividade criativa, como experiência que a move em sentidos e significados. Em uma pedagogia teatral pautada na percepção de que a criança bem pequena explora o mundo brincando, para tanto faz-se imprescindível que o ensino do teatro se aproxime de um “criançamento”.

#### 4. Performar em cena: crianças bem pequenas e a Pedagogia Teatral

Quando temos em foco a criança bem pequena, sejam os bebês de 0 a 3 anos, sejam as crianças bem pequenas de 3 a 5 anos, temos de perceber que as regras, as organizações estritamente estruturadas, sobretudo do jogo teatral, não se aplicam a crianças que ainda tem no brincar livre a base para sua formação. Nesta perspectiva, situamos a performance, quanto linguagem do Teatro, mas também quanto presença, que é o que nos provoca Zumthor (ZUMTHOR, 2007, pg. 67) ao enunciar que “A performance é ato de presença no mundo e em si mesma. Nela o mundo está presente.” A performance situada como perspectiva na educação compreendendo-a quanto exercício de comunicação.

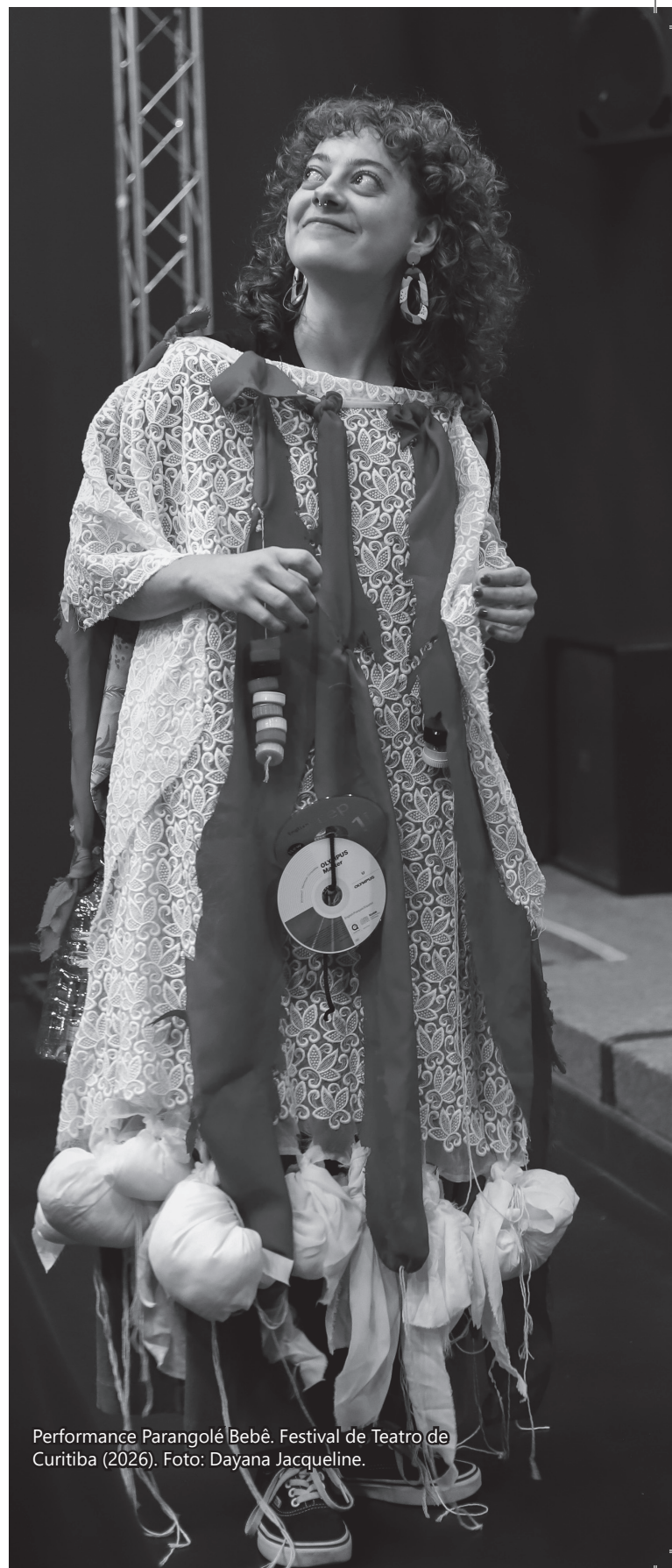
O que vemos nas escolas é um constante exercício de colocar as crianças bem pequenas, na

Educação Infantil, a um exercício de teatro quanto reprodução, haja vista que a criança nesta idade ainda não compreende a estruturação de cena, logo, as crianças se tornam reprodutoras de falas e marcações mecanizadas, que não permitem o espaço de vivências lúdicas e criativas oferecidas pelo teatro. A performance quanto pedagogia teatral oportuniza um caminho a contraponto da mecanização, permitindo uma vivência significativa imbuída de teatralidades<sup>2</sup>.

A performance assume um lugar de um brincar com elementos teatrais, permitindo que a criança assuma um corpo em diálogo, mas também um corpo poético, que se permite brincar, na mesma medida que assume um corpo teatralizado, um corpo-mundo, em uma perspectiva de Fabião (2009, p.238), a quem “se o performer evidencia corpo é para tornar evidente o corpo-mundo.”

A criança assume então um papel de performer, aquele que dialoga com o corpo enquanto exprime significados, descobrindo por meio de uma ação performativa, como linguagem que relaciona a ação teatral no contexto da coletividade, uma performatividade que usa e expande objetos e elementos para uma comunicação teatralizada. Não se trata aqui de entender a performance como campo de pesquisa a ação performativa do artista, mas como ação de relação entre corpo/ação/coletividade,

<sup>2</sup> Utiliza-se o conceito de teatralidades a partir de Gonçalves (2018) para quem a “A Teatralidade é considerada com base nos pressupostos de Cornago (2009) e Diéguez (2014), para os quais é necessário pensar o próprio teatro como campo expandido, ou seja, é urgente o olhar para manifestações contemporâneas daquilo que é intrinsecamente teatral, mas não se encontra, necessariamente, atrelado à prática teatral *in situ*. (Gonçalves, 2018, p. 140)



Performance Parangolé Bebê. Festival de Teatro de Curitiba (2026). Foto: Dayana Jacqueline.

em uma perspectiva de Paul Zumthor, que determina a performance como campo expandido do ato de ser e estar no mundo, em comunicação e na presença. Para Zumthor, a performance assume um estado de percepção e “a percepção é profundamente presença.” (ZUMTHOR, 2007, pg. 81)



Performance Passarinhos. CEI Profa. Maria Zimmermann (2024).  
Foto: Caroline Carvalho.

Interessa-nos, portanto, identificar a ação performativa da criança bem pequena como exercício de teatralidade, em um corpo que brinca porque é pelo brincar que se move no mundo, na mesma medida que performa enquanto assume presença deste corpo-mundo.



Performance Passarinhos. CEI Profa. Maria Zimmermann (2024).  
Foto: Caroline Carvalho.

Uma pedagogia teatral na Educação Infantil, como podemos compreender, necessita olhar para os modos de “criançamento” presentes no cotidiano desta criança que ainda não codifica o mundo a partir do jogo e da reprodução, mas que brinca e enquanto brinca se relaciona com a experiência cultural, e que na mesma medida, ao brincar coloca seu corpo na relação com o outro e o ambiente. Um “criançamento” que permite que por meio da performance essa criança bem pequena possa se expressar em um corpo-mundo de sentidos, movimentos e experiências, de modo

a descobrir as teatralidades presentes no seu corpo.



Performance Parangolé com bebês. CEI Emília Piske (2025).  
Foto: Caroline Carvalho.

## 5. Conclusão

*Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.  
Falava em língua de ave e de criança.  
Sentia mais prazer de brincar com as palavras  
do que de pensar com elas.  
Dispensava pensar  
Manoel de Barros<sup>3</sup>*

É novamente Manoel de Barros que nos ajuda a concluir este artigo, lembrando-nos que a infância é este existir brincando com as palavras, muito mais do que pensando, porque quando brincamos nos permitimos acreditar, com o corpo, com a existência e com a nossa existência cultural. O Teatro permite que a criança bem pequena, no contexto da Educação Infantil, descubra por meio de sua performatividade com o ambiente e com elementos externos a ela, a sua teatralidade,

presença espontânea pelo brincar e que é por si, presença de vida.

## Referências

- BARROS, Manoel de. Livro sobre o nada. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.
- FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: Sala Preta, São Paulo, Brasil, v. 8, p. 235-246, 2008.
- GONÇALVES, J. C.; GONÇALVES, M. B. Teatralidade e Performance na pesquisa em Educação. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 139-155, jan./fev. 2018.
- WINNICOTT, Donald W. Tudo começa em casa. São Paulo: Ubu Editora, 2021.
- WINNICOTT, Donald W. O brincar e a realidade. São Paulo: Ubu Editora, 2019.
- ZUMTHOR, Paul. Performance, recepção, leitura. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

<sup>3</sup>(BARROS, 2013, p.46)



# **SPECTRUM, uma experiência cênica para neurodivergentes: explorando sombras no palco**

---

Paula Gotelip

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É produtora, parecerista, curadora, artista e arte-educadora. Trabalha pela inclusão e acessibilidade na cultura e na arte, com ênfase no teatro para as infâncias. Atua como membro titular no Grupo de Trabalho de Acessibilidade da Funarte e é pesquisadora no Crica – Criar Para Crianças (núcleo de estudos das artes e culturas da e para a infância, vinculado ao Cecult/UFRB). Colunista do Observatório da Diversidade. Idealizou e atuou como artista em *Spectrum: uma experiência cênica para crianças neurodivergentes*.

## Resumo

Spectrum é uma experiência cênica teatral concebida por uma equipe composta majoritariamente por pessoas neurodivergentes. O projeto visa o acesso ao teatro por crianças neurodivergentes, fundamentando-se nos princípios da *Relaxed Performance* (FLETCHER-WATSON, 2015) e da acessibilidade estética como princípio estruturante da criação artística (ALVES; MORAES, 2019). Este artigo relata o processo de criação do espetáculo, partindo da escuta ativa com famílias via formulários até a escolha da linguagem das sombras como recurso sensorial e dramatúrgico. Destaca-se a configuração de uma dramaturgia da previsibilidade que desloca o espectador ideal para a categoria de Espectador Matriz (GOTELIP, 2026): as infâncias neurodivergentes como origem e molde da própria linguagem cênica. O relato dialoga com a literatura sobre acessibilidade teatral (MAY; FLETCHER-WATSON, 2018), experiências brasileiras contemporâneas (MOSER, 2025; SANTOS; GIVIGI; CONCEIÇÃO, 2026) e Estudos da Deficiência (MELLO, 2016; KAFER, 2013).

**Palavras-chave:** teatro acessível; neurodivergência; teatro de sombras; Relaxed Performance; infância.

## Introdução



teatro convencional para a infância costuma pressupor um corpo espectador específico: sentado, em silêncio, atento a um único foco, capaz de aguardar o aplauso final.

Para crianças neurodivergentes, com autismo, TDAH ou outras condições sensoriais, essas convenções podem se tornar barreiras tão concretas que impedem o acesso ao teatro. Anahí Mello (2016) identifica nessa lógica uma proeminência capacitista e corponormativa: vocalizações, movimentos repetitivos (*stimming*) ou necessidade de pausas são tratados como desvio comportamental, e não como características constitutivas do sujeito. A

consequência é o que Garland-Thomson (2011, apud FLETCHER-WATSON, 2015) chama de *misfitting*: o ambiente falha em sustentar o corpo que o habita, e não o contrário.

A noção de *Relaxed Performance* desenvolveu-se no contexto do teatro britânico como alternativa de acesso para pessoas com autismo e condições correlatas que dificultam a permanência em ambientes convencionais de plateia. Fletcher-Watson (2015) a define como uma proposta que flexibiliza as normas tácitas do público, como o silêncio, a imobilidade e a atenção

contínua, gerando um ambiente não julgador no qual diferentes modos de presença são bem-vindos. Spectrum parte dessa metodologia e a radicaliza, superando a mera adaptação de uma obra existente ao assumir uma criação original cujos princípios sensoriais estruturam o próprio cerne da dramaturgia.

O espetáculo foi, como registra seu roteiro de apresentação, “criado por pessoas neurodivergentes, para outras pessoas neurodivergentes, especialmente dentro do espectro da infância” (GOTELIP et al., 2025a, p.



Caixa de sombras. Na Imagem: Paula Gotelip e Natália Rocha (2025).  
Foto Caio Lirio\_@caiolirio-Todos os Direitos Reservados

1). Este artigo percorre o caminho que nos levou à escolha do teatro de sombras como linguagem central: da escuta de famílias por formulário até a montagem de uma experiência cênica criada inteiramente à distância, que só reuniu seus criadores no dia da estreia.

## 1. Da pesquisa à criação: origem do Spectrum

A trajetória que fundamenta o Spectrum começou em um momento anterior à pandemia, durante os levantamentos iniciais para a pesquisa de doutorado. O objetivo original era estabelecer interlocução com crianças com dislexia, mas o campo respondeu de forma inesperada com a chegada majoritária de crianças autistas. A partir dessas práticas iniciais e do diálogo contínuo com as famílias, emergiu a percepção de que o teatro convencional opera frequentemente como um espaço de exclusão. Embora essas crianças frequentassem apresentações teatrais no contexto escolar, elas costumavam ficar sobrecarregadas. A fruição estética não se concretizava porque o ambiente carecia de previsibilidade e de estratégias de mediação que as preparassem para permanecer naquele espaço de forma segura.

Essa constatação deslocou o foco da investigação para a linguagem cênica, resultando mais tarde na formação de uma equipe de criadores engajados em transformar essas barreiras em escolhas estéticas. Minha dislexia e perda auditiva orientaram a decisão por uma

dramaturgia não verbal, estruturada a partir de vias sensoriais e cinésicas em vez da centralidade da palavra. Cesar Rossi, responsável pelas sombras, bonecos e iluminação, articulou sua relação com a atenção não linear e a mobilidade reduzida para construir parâmetros de segurança perceptiva, determinando as cores, texturas e uma movimentação luminosa que não agride o espectador. Cristiane Muñoz, autista, coordenadora de acessibilidade e pesquisadora, fundamentou a concepção de temporalidade modular do projeto: foi sua escuta que traduziu o *crip time* em estrutura de cena (MUÑOZ, 2022; KAFER, 2013). Araújo Bernardo somou-se à equipe posteriormente, agregando sua vivência como pessoa autista e sua pesquisa em *performance*. A arquitetura sonora de César de Castro traduziu em frequências e ritmos a lógica da regulação sensorial acústica, operando não como ilustração da cena, mas como sustentação do estado de presença da criança.

Vitória Borin completa a equipe de pesquisa, atuando como artista em início de trajetória, cuja escuta empática e disponibilidade para compreender os processos de dentro foram fundamentais para que a pesquisa chegasse à cena. O projeto contou ainda com as assessorias especializadas de Adriana Somacal, voltada ao público surdo, e de Natália Rocha, direcionada ao público com deficiência visual. A premissa que sustenta essa composição é a mesma do espetáculo: criar a partir de dentro, e não observar de fora. Como dado singular, o espetáculo foi

gerado inteiramente de forma remota, entre Santa Catarina e Rio de Janeiro, com o elenco e criadores encontrando-se presencialmente apenas no dia da estreia, uma dinâmica coerente com um projeto que reposiciona o tempo e o espaço de maneira não-convencional.

## **2. O formulário: escutando famílias para construir o espetáculo**

Antes de definir qualquer elemento cênico e linguagem, realizamos um mapeamento com cuidadores de crianças neurodivergentes e adultos neurodivergentes de diversos locais do país. O questionário reuniu dados sobre os motivos do afastamento do público teatral, os fatores de desconforto gerados pelo ambiente convencional e os interesses específicos de fruição dos participantes. Nesse contexto, interessávamos mapear não apenas as barreiras na infância, mas também compreender a experiência do adulto neurodivergente como espectador. Essa inversão de perspectiva define o que Alves e Moraes (2019) chamam de acessibilidade estética, em que a obra deve ser concebida a partir da diferença, e não ter a acessibilidade incorporada após o fato concluído. O objetivo foi coletar esses questionamentos para construir a cena de modo a garantir a presença desse público no espaço teatral.

Criamos um formulário com o objetivo de compreender quais aspectos do teatro representavam barreiras de acesso para essas crianças e famílias. Os dados revelaram um

paradoxo que se tornaria o eixo dramático do espetáculo: elementos associados à hipersensibilidade sensorial, como sombras, bonecos, música e luz eram também os que mais apareciam como atrativos. O que o modelo médico convencionou chamar de “hipersensibilidade” é aqui compreendido como variação legítima de processamento sensorial e potência estética (GOTELIP, 2026, p. 12). Ao invés de evitar esses elementos, decidimos investigar como torná-los seguros e prazerosos.

## **3. A escolha de uma linguagem sensorial**

A linguagem das sombras materializou a resposta prática a essa investigação. Quando o mapeamento apontou que a luz e as projeções configuravam tanto fontes de ansiedade quanto objetos de fascinação para o público neurodivergente, a pesquisa concentrou-se em manipular esses componentes como um dispositivo de mediação. A pergunta central passou a ser como manejar esses elementos com precisão sensorial, de modo a transformá-los em um convite seguro em vez de um fator de sobrecarga.

Do ponto de vista da física da luz e da segurança perceptiva, a iluminação do Spectrum opera em uma penumbra controlada. Eliminou-se o blecaute total, frequentemente disparador de crises e desorientação espacial, assim como os feixes de luz estroboscópicos ou de transição abrupta. A luz do palco é suavizada de forma

Apresentando o jogo de sombras no ciclorama:  
Em cena: Cris Muñoz e público (2025). Foto Caio Lirio\_@caiolirio-Todos os Direitos Reservados



continua para dar nitidez às silhuetas sem que o ambiente fique escuro (GOTELIP et al., 2025b, p. 6). Essa constância luminosa preserva a orientação espacial da criança no ambiente enquanto permite que as imagens ganhem destaque na cena.

Além do conforto sensorial, a linguagem das sombras foi escolhida para conferir agência e autonomia ao público. Cesar Rossi, artista plástico com experiência nessa linguagem, trouxe ao projeto o entendimento de que as infâncias demandam ação e manipulação do espaço, recusando a observação passiva. Essa percepção

orientou a decisão de estimular a participação ativa do público na experiência, sugerindo caminhos sem a imposição de um roteiro rígido (GOTELIP et al., 2025a, p. 4).

Para apoiar essa dinâmica, a dimensão tátil foi igualmente planejada. As silhuetas e os bonecos foram construídos com relevos, fendas manipuláveis e materiais de texturas variadas, incorporando o estímulo háptico ao visual antes e durante a cena. Sob essa perspectiva, a sombra funciona como uma tela de transição, oferecendo um meio bidimensional menos intrusivo do que

a tridimensionalidade de atores convencionais. Esse dispositivo permite que a criança controle a aproximação, a escala e o ritmo do que vê, consolidando a previsibilidade necessária para a fruição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Spectrum confirma que a acessibilidade, quando assumida como estrutura estética fundante e não como recurso adicionado após a conclusão da obra, expande as possibilidades da criação cênica. A proposta responde ao afastamento desses espectadores ao inverter a lógica convencional, permitindo que os interesses e as especificidades sensoriais mapeados orientem diretamente as escolhas técnicas da encenação, proporcionando a presença e a construção estética e poética de corpos que dificilmente ocupariam o palco.

A linguagem das sombras e a manutenção da penumbra controlada consolidam-se como dispositivos de mediação e cuidado, gerando um espaço seguro que evita a sobrecarga sensorial ao mesmo tempo em que permite o encantamento e a vivência cênica destas crianças. Ao deslocar o espectador neurodivergente da posição de um corpo a ser adaptado para a categoria de Espectador Matriz, o projeto reconhece a legitimidade de seus modos de presença. A infância neurodivergente e com deficiência assume, assim, o papel de origem e molde da cena, determinando a dinâmica do acontecimento teatral por meio de sua agência e da livre manipulação das projeções.

O processo de criação do Spectrum, desenvolvido inteiramente à distância por uma equipe que atua a partir de suas próprias experiências corporificadas, evidencia que o teatro pode reconfigurar suas convenções de tempo e espaço. Ao responder à demanda por previsibilidade com uma estrutura modular e flexível, a experiência reafirma que a variação de processamento sensorial constitui o próprio fundamento para a realização do encontro teatral.





Projeção de borboletas em retroprojektor. Na imagem: Cesar Rossi, em pé, à esquerda, e Cris Muñoz, em pé, à direita (2025). Foto Caio Lirio\_@caiolirio-Todos os Direitos Reservados

## Referências

ALVES, Camila; MORAES, Márcia. Proposições não técnicas para uma acessibilidade estética em museus: uma prática de acolhimento e cuidado. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, n. 2, p. 484-502, 2019.

CBTIJ/ASSITEJ BRASIL. **Boletim Informativo**, n. 8. [S. l.]: CBTIJ, mar. 2025.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FLETCHER-WATSON, Ben. Relaxed performance: audiences with autism in mainstream theatre. **The Scottish Journal of Performance**, v. 2, n. 2, p. 61-89, 2015.

GOTELIP, Paula. **Guia Spectrum**: experiência cênica e inovação social para infâncias neurodivergentes. Florianópolis: [S. n.], 2026.

GOTELIP, Paula et al. **Programa Spectrum**: roteiro de apresentação e ficha técnica. Documento de produção. [S. l.: s. n.], 2025a.

GOTELIP, Paula et al. **Guia de Previsibilidade: Spectrum**. Documento de acessibilidade. [S. l.: s. n.], 2025b.

HIRATA, Helena. **O cuidado**: teorias e práticas. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

KAFER, Alison. **Feminist, Queer, Crip**. Bloomington: Indiana University Press, 2013.

MAY, Shaun; FLETCHER-WATSON, Ben. Enhancing relaxed performance: evaluating

the Autism Arts Festival. **Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance**, v. 23, n. 3, 2018.

MELLO, Anahí Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a proeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016.

MOSER, Fabricio Goulart. Pensando sobre acessibilidade e teatro a partir de uma experiência com pessoas neurodiversas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 281-291, 2025.

MUÑOZ, Cristiane Menezes. **Atuação de palhaços/palhaças com crianças autistas**: uma proposta de formação artística no contexto da saúde mental. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE TEATRO PARA INFÂNCIAS E JUVENTUDES. **Programação**. Salvador: [S. n.], mar. 2025.

SANTOS, Lucas Wendel Silva; GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; CONCEIÇÃO, Louise Carvalho da. Ecos do teatro: a potencialidade do contágio teatral na educação de crianças com autismo. **ARJ: Art Research Journal**, Natal, v. 13, n. 1, 2026.



Público do FENATIB (2025). Foto: Marcelo Martins.

# Teatro feito por crianças e professores no espaço escolar: reflexões e tentativas.

---

Natália Curioletti

Atriz, diretora e professora. É formada pela Universidade Regional de Blumenau (FURB) nos cursos de Bacharelado em Artes Cênicas (2006) e Licenciatura em Teatro (2007). Possui especialização em Encenação Teatral pelo Instituto Gene (2009) e especialização em Arte e Educação pela Uniasselvi (2021). Foi atriz integrante do Grupo Phoenix (2003–2008), assistente de direção do mesmo grupo (2012–2014), atriz do grupo Fãs de Teatro (2008–2014) e diretora do Grupo de Teatro Da Casa (2010–2017). É integrante da equipe de trabalho do Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau (FITUB) desde 2003. Autora do livro *Possibilidades* (2021). Atualmente, é professora de teatro na *Dual International School*, em Blumenau, e desenvolve projetos teatrais e educacionais com diversas parcerias. É sócia no *Old Friends Art Studio*, onde atua na produção de projetos para *workshops*, livros e curadoria de exposições.

**C**omo se configura o trabalho de um professor de teatro dentro do contexto escolar? Essa pergunta nos conduz a uma reflexão sobre o lugar do teatro na escola e, sobretudo, sobre seus sentidos pedagógicos. No campo do teatro-educação, o processo criativo ocupa posição central: mais do que o resultado final — a apresentação de uma peça —, interessa o percurso vivido pelos estudantes. É nesse trajeto que o aprendizado acontece de forma significativa, contribuindo para o desenvolvimento integral: autoconhecimento, empatia, comunicação, psicomotricidade, além de aspectos cognitivos e socioemocionais.

Aprender teatro implica ação. Trata-se de um conhecimento que se constrói na prática, por meio da experimentação, da investigação e da vivência coletiva. Nesse contexto, o estudante assume o papel de protagonista do próprio aprendizado, enquanto o professor atua como mediador, criando condições para que o ato criativo aconteça e para que as habilidades expressivas se desenvolvam.

O teatro, por sua natureza, é uma arte coletiva. Seu ensino envolve práticas de criação compartilhada, escuta e diálogo. Ao expressar-se individualmente dentro de um grupo que se apoia mutuamente, o estudante também constrói noções de identidade e cidadania. Nas escolas, o ensino do teatro costuma ocorrer em três formatos principais: em atividades extracurriculares, nas quais participam estudantes interessados; como parte da disciplina de Artes, quando há professores habilitados na área; ou ainda como componente específico em currículos integrais.

Cada um desses contextos apresenta características próprias. Nas turmas extracurriculares, em geral, há maior engajamento espontâneo dos participantes, turmas menores e maior disponibilidade de tempo, e o processo frequentemente culmina em montagens teatrais. Já no ensino curricular,



Dual TheatreArt Festival (2025). Foto: Maurício Terres.



o professor trabalha com turmas mais numerosas, tempo reduzido e estudantes com diferentes níveis de interesse e afinidade com a linguagem teatral. Além disso, acrescentam-se as demandas como planejamento por série, avaliação processual e definição de conteúdos específicos. As finalizações de processos nestes casos podem ser montagens de espetáculo ou com outras formas de finalização de processos criativos.

Essas diferenças exigem escolhas metodológicas adequadas a cada realidade. Ainda assim, independentemente do formato, toda prática teatral na escola se insere em um campo de experiência sensível e coletiva, propício à construção de aprendizagens significativas. De acordo com a BNCC (2018, p.196) “O fazer teatral possibilita intensa troca de experiência entre os alunos e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção.”

Nas aulas de teatro o espaço poético começa a se criar quando a dinâmica rompe com o modelo tradicional: mesas e cadeiras dão lugar ao corpo em movimento, aos jogos cooperativos, à improvisação e à criação coletiva. Nesse ambiente,

desenvolvem-se habilidades como escuta, intuição, expressão corporal e vocal, ao mesmo tempo em que os estudantes elaboram narrativas sobre si e sobre o mundo que os cerca.

A professora, ou o professor, sendo alguém conhecedor de processos artísticos, precisa atentar para que sua condução mantenha o propósito de permitir que os indivíduos do grupo sintam-se livres e seguros para manifestarem suas subjetividades. Viola Spolin em seu livro “Improvisação para o Teatro” nos lembra que,

“O desafio para o professor ou líder é ativar cada aluno no grupo respeitando a capacidade imediata de participação de cada um. (...) Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, mas na medida em que ele progride, suas capacidades aumentarão. Trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar.” (SPOLIN, 2015, P.09)

Esse desafio já é bastante significado em turmas extracurriculares e se amplia ainda mais quando se trabalha com turmas curriculares, visto que surgem desafios específicos. Nem todos os estudantes se interessam por teatro: alguns demonstram entusiasmo imediato, enquanto outros resistem, seja por timidez, insegurança, dificuldades de socialização ou medo da exposição. No entanto, por meio de jogos teatrais e processos contínuos de criação,

é possível avançar coletivamente, respeitando os tempos individuais, mas atentemos aqui para a palavra “continuidade”. Em turmas curriculares é importante que as aulas de teatro sigam acontecendo semanalmente ao longo da vida escolar dessas turmas.

Muitas conquistas nesse percurso são invisíveis ao público, mesmo quando acompanhamos um espetáculo de fim de ano, a dimensão do aprendizado individual escapa ao público. Para alguns estudantes, o fato de estar em cena diante de uma plateia já representa uma superação significativa. Outros, que inicialmente não conseguiam se expressar, passam a participar ativamente, cantar, improvisar ou até protagonizar cenas, e existem também aqueles para os quais não ser o protagonista, e sim aprender a ser o suporte da cena do outro é o grande aprendizado. São essas pequenas grandes vitórias que sustentam o trabalho cotidiano do professor de teatro. Trata-se de um processo que exige disciplina, repetição, investigação e, sobretudo, um ambiente de apoio mútuo.

A experiência teatral também impacta o aprendizado escolar de forma ampla. Ao longo das aulas, os estudantes além de compreender a cena, passam a reconhecer o próprio corpo como instrumento de expressão, exercitam a empatia e a escuta e a criação. Ao perceber o palco como um espaço possível e seguro falam sobre o mundo que os cerca de forma simbólica. Ao dar vida às próprias narrativas, desenvolvem autonomia e senso de pertencimento. Escrevem,



Dual TheatreArt Festival (2025). Foto: Maurício Terres.

leem, resolvem problemas e pesquisam assuntos de seu interesse. Segundo Spolin (2015, p.13), “O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele.”

As produções de cenas e pequenas peças teatrais feitas pelos estudantes, devem ter sua assinatura, o jeito deles de inventar, isso acontece quando eles em cena sentem-se orgulhosos pelo trabalho que fizeram, quando sabem que foram

ouvidos e tiveram validadas suas investigações, bem como suas tentativas frustradas.

Quando se envolvem profundamente nos processos de criação, nos jogos e improvisações, engajam-se posteriormente nos ensaios de sua peça ou cena. O ensaio, nesse contexto, deixa de ser mera repetição e se torna espaço de investigação e aprimoramento desejado pelo grupo. Se houver tempo e o ambiente adequado chegará um momento em que eles querem ter sua história pronta no palco, querem mostrar o que

criaram como parte natural do processo, estar no palco diante do público é mais uma parte do jogo.

Compreendendo a criação das crianças como uma forma de comunicação autêntica, não cabe ao professor de teatro atender as expectativas artísticas dos pais ou da escola, priorizando, por exemplo, apresentações nos moldes do teatro profissional. A arte feita pelas crianças e jovens com narrativas e discursos significativos para eles, deve ser o produto desse processo educativo.

Nas escolas, quando possível, é valioso que as turmas compartilhem suas criações entre si. Esses momentos revelam não apenas o resultado artístico, mas também o exercício da empatia e do respeito. Os estudantes assistem, opinam, sugerem e, em seguida, trocam de papéis. Assim, aprendem tanto ao atuar quanto ao observar, ampliando sua compreensão sobre o fazer teatral.

Por fim, é fundamental destacar a importância do contato com o teatro profissional. Embora recursos como vídeos, imagens e textos contribuam para a formação de repertório, é na experiência direta com o espetáculo ao vivo que o fenômeno teatral se revela plenamente. Levar apresentações para a escola ou levar os estudantes ao teatro amplia horizontes e desperta curiosidade.

Diante de um espetáculo profissional, as crianças naturalmente sentem-se estimuladas a estabelecer relações com as aulas, afinal elas também praticam Teatro, e surgem perguntas como: “Profe, como ele entrou tão rápido pelo

outro lado e com outro figurino?”. “Profe, foram eles que escreveram o texto ou já existia?” “Profe, podemos subir no palco pra ver como o cenário é feito?”, “Profe, como eles fizeram tantos personagens se no final só apareceu 4 atores?”, “Lá na escola a gente pode fazer efeitos de luzes também?”. Crianças que estudam teatro querem entender como a peça acontece e como foi criada, se interessam pelos mecanismos que sustentam a história viva diante de seus olhos, ficam mais atentas aos aspectos técnicos e nas próximas aulas de teatro, possivelmente farão tentativas novas em suas criações.

Ingrid Koudela quando escreve sobre a função simbólica nos diz que,

A imaginação dramática está no centro da criatividade humana e, assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação. A característica principal do homem, quando comparado com os primatas superiores, é sua imaginação, ou seja, sua capacidade de fazer símbolos - a representação de um objeto, evento ou situação na ausência desse. (KOUDELA, 2013, p.28)

O teatro na escola, portanto, não se limita à formação de espectadores ou à produção de apresentações. Ele constitui um espaço de experimentação, expressão e construção coletiva de conhecimento — um território onde crianças e jovens podem descobrir a si mesmos e ao outro, em um processo contínuo de criação

e aprendizagem. Neste território professores e estudantes aprendem desafiando-se em tentativas contínuas para que a arte do teatro amplie horizontes nas escolas brasileiras.

#### Referências Bibliográficas:

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. [Tradução e Revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos]. 6 Edição. São Paulo: Perspectiva, 2015.



Dual TheatreArt Festival (2025). Foto: Maurício Terres.



# **Contar histórias para as infâncias: percursos formativos**

---

Felícia de Oliveira Fleck

Doutora em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora colaboradora da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ/SC). Contadora de histórias autônoma e bibliotecária.

Todas as noites um mestre conta uma história a seus discípulos, que durante o dia trabalham muito. Em uma dessas noites, um dos ouvintes lhe pergunta:

- Mestre, gosto muito das histórias que o senhor nos conta, mas tem horas que eu simplesmente não consigo entender. Por que o senhor não explica as histórias?

Nesse momento, o mestre está com um pêssego na mão. Respira longamente e responde:

- Ah, meu amigo, eu posso cortar o pêssego para você, você gostaria?

- Ah, muita gentileza sua, quero sim mestre, obrigado!

- Bem, já que estou com a faca na mão, vou descascar também, não me custa nada.

E logo em seguida, ele complementa:

-Pensando melhor, eu vou picar para você!

-Tem certeza, mestre?

- Sim, mas espera um pouquinho, acho que vou mastigar para você também.

- Não, não, mestre, pode deixar que eu mastigo!

O mestre retruca:

- A mesma coisa acontece com as histórias<sup>1</sup>.

início a conversa sobre percursos formativos no contar histórias para as infâncias com esse pequeno conto da tradição oral, entrelaçando-o à reflexão: O que oferecemos para as crianças ao contar histórias: o contato direto com o fruto vivo e integral ou a polpa já digerida pelo nosso desejo de ensinar? Incentivamos a experimentação sensorial da criança, a observar o formato e as cores, a sentir o aroma, a perceber o peso e a textura do

<sup>1</sup> Ouvi esta história da tradição oral pela voz da contadora de histórias Aline Cântia, de Belo Horizonte. Aqui, livremente adaptada por mim.

pêssego, ou queremos poupar-lhes o esforço da mordida, e talvez junto dele, o prazer do paladar, o sumo a escorrer pelo queixo?

Compartilho essas inquietações a partir da perspectiva de quem atua como contadora de histórias e como professora de educadores que trabalham com as infâncias. Ao me referir às “infâncias”, proponho a tentativa de um olhar ampliado, considerando que as infâncias são diversas em seus contextos econômicos, geográficos, culturais e sociais.

Em alguma medida, todos nós a contemplamos dentro de si, tanto crianças de hoje, quanto crianças de outrora. A infância é aquela parte que nos habita e que se maravilha diante das coisas do mundo, que é naturalmente curiosa, que se espanta, que pergunta, que quer saber mais e, nessa exploração, vai encontrando coisas pelo caminho, vai desvelando possibilidades.

São as infâncias as primeiras convidadas a estarem presentes no trabalho com grupos de educadores, em aulas de pós-graduação, oficinas, cursos livres e formações continuadas que tenho facilitado ao longo desses últimos 15 anos em diversas cidades do Brasil. Para pensar as questões da contação de histórias, costumo ter, como ponto de partida, as memórias afetivas relacionadas às histórias pessoais, seja do próprio ato de ouvir histórias, das experiências de escuta que fizeram parte da trajetória desse educador em sua infância e juventude, seja do caráter específico das histórias que ouviu durante esse período.

São perguntas norteadoras: Quem lhe contava histórias? Que história(s) nunca esqueceu?

Acredito que as memórias das histórias pessoais ajudam na percepção de quem somos e na afirmação de valores importantes para a vida em sociedade. Além disso, ao contarmos nossa história, fortalecemos o discernimento de que fazemos parte de uma história maior.

Esse entendimento de participar de um contexto mais amplo, possibilita às pessoas identificarem seus papéis sociais, afastando-as do foco estreito de si mesmas e estimulando-as a se fortalecerem em comunidades e nas histórias tecidas por elas, considera Sunwolf (2005).

As histórias, lidas, ouvidas e narradas, podem nos ajudar a entender quem somos e a que mundo pertencemos, de onde viemos e para onde podemos ir. Podem ainda nos ajudar a organizar e hierarquizar experiências vividas, a projetar nossos desejos e a vislumbrar nosso futuro.

A prática de contar e ouvir histórias é também uma possibilidade de contato consigo mesmo, um instrumento de autodescoberta, de reavaliar práticas, de entender vivências e sentimentos, de buscar sentido para estar no mundo.

Estés (1998) acredita que o campo gravitacional que mantém um grupo coeso está nas suas histórias. Histórias comuns e simples, compartilhadas pelos seus membros, ajudam a reafirmar quem são e qual é seu projeto de futuro.

Reavivar as memórias da própria história dos educadores, legitimando os saberes da experiência, pode ser um antídoto diante das perdas progressivas, especialmente no contexto urbano, “geração após geração, das referências culturais ancestrais da tradição oral”, mencionadas por Prades (2023, n.p.).

As oficinas de contação de histórias não pretendem oferecer um manual de técnicas aos participantes (“faça essa voz” “use esse recurso”), mas sim possibilitar espaços de experimentação de si: identificando habilidades e preferências, testando, provando e vivenciando outras maneiras de contar, no intuito de revelar e aprimorar o contador de histórias dentro de si, único e singular.

Ao entrar em contato com a própria sensibilidade de forma natural e integral, os educadores também podem passar a oferecer às crianças momentos em que o contar histórias faça parte do “bem comum” e de “um fazer dentro da própria vida” (LIMA, 2005, p. 60).

Retomando o conto do mestre e seu discípulo como metáfora, o educador não é aquele que quer extrair uma utilidade apresentando histórias sem caroço e sem casca. O educador é o anfitrião que oferece o fruto, que o torna disponível, que não tem dúvidas de que as crianças sabem e podem mastigar perfeitamente. Está interessado em vivenciar e partilhar a experiência de degustar o alimento em coletividade.

## Referências:

ESTÉS, Clarissa Pinkola. O dom da história. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LIMA, Francisco Assis de Sousa. **Conto popular e comunidade narrativa**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massango, 2005.

PRADES, Dolores. Literatura e infâncias: desafios contemporâneos. **Revista Emília**, dez. 2023. Disponível em: <https://emilia.org.br/literatura-e-infancias-desafios-contemporaneos>. Acesso em: jun. 2026.

SUNWOLF, J. D. Era uma vez, para a alma: uma revisão dos efeitos do *storytelling* nas tradições religiosas. **Comunicação & Educação**, ano 10, n. 3, set./dez. 2005.

## APÊNDICE

Para ilustrar, compartilho alguns momentos formativos com públicos diversos:



Fig. 1 - Oficina de contação de histórias no Prêmio Funarte de Circulação Literária, Canindé, CE (2010). Foto: Francine Canto.



Fig. 2 – Brincadeira do Jacaré Poiô, Oficina de contação de histórias na Semana da Biblioteconomia da UFSC, Florianópolis (2018). Foto: Francine Canto.



Fig.3 - Oficina livre “Olhar, escuta e presença: recursos para contar histórias” na Biblioteca Comunitária Barca dos Livros, Florianópolis (2018). Foto: Francine Canto.



Fig. 4 – Brincadeira do Perequetê, Oficina “Contos, cantos e brincadeiras”, projeto Biblioteca de Brincar do SESC SC, Criciúma (2025). Foto: Francine Canto.



Fig. 5 - Oficina de contação de histórias para as professoras do Colégio Alpha Baby, São José (2026). Foto: Francine Canto.

# Uma trajetória entre o teatro e a escola: notas sobre afeto, estudo e defesa

---

Túlio Fernandes Silveira

Professor colaborador do Departamento de Artes Cênicas (DAC) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Doutor em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGAC/UDESC), com a tese intitulada *Escola em Criação: Alegorias Escolares na Aula de Arte/Teatro com Crianças e Jovens* (2026). Realizou Doutorado Sanduíche na *Katholieke Universiteit Leuven* (KU Leuven, Bélgica). Mestre em Artes Cênicas e Licenciado em Teatro pela UDESC. Publicou diversos artigos científicos em revistas nacionais renomadas da área da Pedagogia das Artes Cênicas. E-mail: [tulio.fs@hotmail.com](mailto:tulio.fs@hotmail.com).

Este texto nasce de um exercício de rememoração de uma trajetória. Um espaço para revisitar *experiências*<sup>1</sup> e compartilhar os sentidos que me conduziram à docência, à pesquisa e, sobretudo, ao desejo de permanecer insistindo no Teatro na Escola e na escola pública. Mais do que narrar acontecimentos pessoais, interessa-me aqui refletir sobre algumas vivências que constituíram minha relação com essa área de conhecimento e, a partir delas, levantar algumas notas que acredito serem importantes para o ofício docente em Teatro, na expectativa de que possam também inspirar outros professores e pessoas interessadas nessa área.

Ao longo dos anos, minha formação foi sendo construída em estreita relação com a escola. Primeiro como estudante, que encontrou no Teatro um espaço de pertencimento e descoberta; depois como professor em formação, buscando compreender a responsabilidade pedagógica implicada no ensino dessa linguagem artística; em seguida, como professor em escolas públicas de Santa Catarina e como pesquisador do campo Teatro na Escola em âmbito da pós-graduação; e, mais recentemente, como docente no Ensino Superior, na formação de professores de Teatro.

Para organizar essas reflexões, o texto estrutura-se em torno de três palavras que atravessam minha trajetória entre o Teatro e a Escola: afeto, estudo e defesa. O afeto como aquilo que tornou possível o primeiro encontro com o Teatro; o estudo como aprofundamento, compromisso e responsabilidade diante da prática docente no campo do Teatro; e a defesa como posicionamento da potência da escola pública, da aula de Teatro e da presença dessa linguagem na Educação Básica como parte de uma formação humana comprometida com o mundo.

---

<sup>1</sup> Para Larrosa (2025), a experiência corresponde àquilo que nos atravessa, nos toca e deixa marcas. Ao usar essa palavra, refiro-me a alguns dos acontecimentos que produziram sentidos na minha relação com o Teatro na Escola.

## 1. Afeto

Meu primeiro encontro com o Teatro aconteceu na escola, ainda na Educação Básica, por meio de atividades extracurriculares. Durante todo o percurso escolar, participei dessas aulas e, ano após ano, me envolvi cada vez mais com processos de criação, ensaios e apresentações. Havia, naquele contexto, uma cultura anual de realização de um festival estudantil de Teatro, que mobilizou estudantes, professores e a própria comunidade escolar na cidade de Tubarão (SC). Foi ali, antes de qualquer formação acadêmica, que comecei a compreender o Teatro como prática coletiva e como espaço de pertencimento e identificação com outros jovens artistas.

Olhando hoje para essa experiência, percebo que se formava ali uma *comunidade de aprendizagem* (hooks, 2021), sustentada pela escuta, pelo vínculo,

pela presença e pela confiança entre aqueles que se reuniam para estar juntos e criar. A autora bell hooks (2021) afirma que a sala de aula pode se constituir como uma comunidade quando professores e estudantes se reconhecem como sujeitos realmente implicados no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a presença da professora<sup>2</sup> que conduziu esse processo foi fundamental em minha formação. Ainda que sua



Aula de Teatro de Sombras com crianças e jovens de uma escola estadual em Florianópolis/SC (2022).  
Foto: Jean Affeld

<sup>2</sup> Refiro-me aqui à professora Carla Saul Garcia Marcelino que, à época, era formada em Pedagogia e História da Arte e, por iniciativa própria, criou um grupo de Teatro dentro da escola, do qual participei desde o primeiro até o último ano do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica.



Estudantes em aula de Teatro na Associação de Atendimento à Criança e ao Adolescente de Tubarão/SC (2022).  
Foto: Túlio Fernandes.

formação não fosse especificamente em Teatro, ela criou condições para que muitos estudantes se aproximassem dessa linguagem.

Hoje, ao pensar com Rancière (2022), poderia dizer que havia algo da figura do mestre ignorante nessa condução: alguém que não precisava dominar previamente todos os saberes de uma área, mas que criava condições para colocar uma matéria no centro, convocando os estudantes a pesquisar corporalmente, experimentar e construir juntos um caminho de estudo artístico. Anos depois, reconheço que a prática docente dessa professora deixou

marcas que continuam orientando meu modo de compreender o ofício docente, lembrando-me de que ensinar Teatro é também acreditar nas novas gerações (Arendt, 2003), sustentar um desejo e confiar na capacidade dos estudantes de começar (Rancière, 2022)<sup>3</sup>.

Assim, quando falo em afeto, aproximo-me de Spinoza (2015), para quem os afetos dizem respeito às variações da nossa potência de agir, isto é, àquilo que, nos encontros, pode ampliar ou diminuir nossa força de existir e atuar no mundo. Foi com essa professora e com esse grupo escolar que aprendi que o professor de Teatro pode ser alguém que abre um espaço, sustenta um desejo, mobiliza ações para gerar interesse nessa matéria e, principalmente, confia na capacidade dos estudantes. Nesse sentido, o Teatro foi, para mim, um encontro que ampliou possibilidades: fez-me desejar permanecer, criar com outros e, posteriormente, estudar ainda mais essa linguagem artística. Antes de estudar o Teatro na Escola como campo de conhecimento, fui um estudante afetado por ele. E foi justamente esse afeto que me conduziu ao desejo de aprofundamento e de formação específica.

## 2. Estudo

Se o afeto me aproximou do Teatro, o estudo me ensinou que permanecer nesse campo exige responsabilidade. Durante algum tempo,

<sup>3</sup> Jacques Rancière (2002) desenvolve a noção de *igualdade das inteligências* como ponto de partida da relação pedagógica, e não como um objetivo a ser alcançado. Para o autor, a emancipação intelectual consiste justamente em reconhecer e exercitar essa igualdade fundamental das inteligências, recusando a lógica da explicação como condição para aprender.

mesmo quando minha trajetória parecia seguir outros caminhos, o Teatro na Escola continuava retornando. Fui ator em companhia teatral na capital do Rio Grande do Sul, continuando uma relação próxima aos jovens e ao Teatro feito com e para jovens. Foi justamente essa decisão, de retornar ao Teatro, que me levou a escolher a Licenciatura em Teatro e a reencontrar, agora pela via da formação docente, o Teatro interligado à Educação.

A formação específica em uma universidade pública permitiu-me compreender que ensinar Teatro não precisava ser reduzido à montagem de peças e apresentações finais. Era preciso estudar o campo, conhecer suas referências, compreender abordagens de ensino, reconhecer diferentes modos de criação e, sobretudo, pensar pedagogicamente as condições para que crianças e jovens pudessem encontrar e experimentar, à sua maneira, essa linguagem artística. Foi aí que me deparei com o Teatro na Escola como um campo de estudo dentro da Pedagogia das Artes Cênicas, constituído por pesquisadores, professores e artistas-docentes que investigam as relações entre prática teatral, educação formal e escola.

Nesse sentido, o estudo foi se constituindo como um mergulho, compreendido aqui como um exercício de persistência, cuidado e atenção sustentada diante dessa matéria de estudo. Ao longo da graduação, dos estágios, das experiências em formação docente e, posteriormente, da pesquisa na pós-graduação,

fui compreendendo que o Teatro na Escola é um campo de conhecimento que exige rigor, sensibilidade e curiosidade. Tratava-se de reconhecer a linguagem teatral em sua especificidade artística e pedagógica, criando condições para que os estudantes pudessem jogar, experimentar, compor, fruir, refletir e produzir sentidos coletivamente.

Nesse percurso, minha formação como professor-artista-pesquisador foi sendo atravessada também pela Filosofia da Educação, inspirado por estudos partilhados por uma professora que marcou minha trajetória acadêmica na graduação e pós-graduação. Nessa relação com a Filosofia, estudar Teatro na Escola, para mim, foi também aprender a sustentar perguntas: Que Teatro estamos ensinando? Que Teatro desejamos ensinar? Que experiências queremos tornar possíveis para os estudantes? Que mundo colocamos em comum em uma aula de Teatro? Que outros mundos possíveis queremos inventar com as crianças e os jovens em sala de aula?

Aos poucos, minhas perguntas passaram a se aproximar de questões mais amplas sobre a escola, o estudo, o tempo, a experiência, a atenção e a relação com as novas gerações. Em minha tese (Silveira, 2026), investiguei como práticas teatrais realizadas na escola podem produzir, com crianças e jovens, alegorias capazes de tensionar, imaginar e reinventar a própria experiência escolar (Silveira, 2026). Esse deslocamento foi importante para que eu compreendesse a aula de Teatro também como um espaço capaz de colocar

a própria escola em questão com os estudantes, criando condições para que experiências e modos de se relacionar com o lugar-escola possam ser reinventados coletivamente (Masschelein; Simons, 2021; Silveira, 2026). As perguntas ganharam novas dimensões: Que Teatro (e que escola) estamos ensinando? Que Teatro (e que escola) desejamos ensinar? Que experiências (na escola) queremos tornar possíveis para os estudantes? Que mundo (ou que escola) colocamos em comum em uma aula de Teatro? Que outros mundos (outras escolas) possíveis queremos inventar com as crianças e os jovens em sala de aula?



Estudantes em uma prática de Drama no Ensino Fundamental de escola estadual de Tubarão/SC (2021). Foto: Túlio Fernandes.

Foi nesse percurso que do afeto inicial passei a entender esse lugar como exercício de responsabilidade pedagógica (Arendt, 2003; Masschelein, Simons, 2021). Responsabilidade com a linguagem teatral, para que ela não

seja empobrecida ou instrumentalizada; responsabilidade com os estudantes, para que sejam reconhecidos como sujeitos capazes de criar e produzir pensamento; responsabilidade com a escola, para que ela siga sendo um espaço no qual algo possa ser colocado em comum; e responsabilidade com o mundo, porque toda prática pedagógica participa, de algum modo, da formação de modos de olhar, sentir e agir dos estudantes.

Quanto mais eu estudava o Teatro na Escola, mais compreendia que a questão não era apenas como ensinar Teatro, mas por que insistir em sua presença na Educação Básica. O estudo, então, abriu caminho para uma dimensão mais ampla da minha trajetória: a defesa da escola pública e do Teatro como parte fundamental de uma formação humana sensível, crítica e comprometida com o mundo.

### 3. Defesa

Quanto mais estudei o Teatro na Escola, mais compreendi que essa trajetória me conduzia também a uma posição de defesa da escola pública e da aula de Teatro. Essa perspectiva deslocou meu olhar: em vez de perguntar o que falta à escola, passei a perguntar o que ainda pulsa nela e como podemos sustentar, na aula de Teatro, espaços de estudo, afeto e atenção sobre as especificidades dessa linguagem, um espaço próximo do *skholé*<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Para Masschelein e Simons (2021), a escola pode ser compreendida a partir da noção grega de *skholé*, isto é, como um tempo livre ou liberado



Estudantes em prática teatral nos Anos Iniciais no Colégio de Aplicação da UFSC em Florianópolis/SC (2025). Foto: Túlio Fernandes.

Nesse caminho, a defesa da escola tornou-se inseparável da defesa da aula de Teatro. Em minha tese, construí uma defesa da matéria de estudo Teatro, como se ela fosse levada a um tribunal fictício e precisasse ter sua presença na escola sustentada publicamente (Silveira, 2026). Dessa defesa derivam alguns pressupostos pedagógicos, tais como: compreender o Teatro

como pedagógico em si mesmo, insistir no trabalho coletivo, experimentar artisticamente o corpo, jogar com o tempo da aula, valorizar o processo, apropriar-se poeticamente do espaço escolar, escutar as vozes dos estudantes e articular a dimensão criativa da aula à dimensão pedagógica da criação (Silveira, 2026).

---

das exigências imediatas da família, do trabalho e da utilidade. Trata-se de um espaço-tempo em que algo do mundo é colocado em comum e se torna matéria de estudo, permitindo aos estudantes exercitar atenção, cuidado e permanência diante dessa matéria.

Se um dia fui um estudante afetado pelo Teatro na escola, hoje compreendo que minha responsabilidade pedagógica como professor, artista e pesquisador é contribuir para que outros estudantes também possam encontrar essa linguagem. Nesse sentido, minha trajetória retorna ao seu ponto de partida, mas agora de outro modo. Ao retomar palavras como afeto, estudo e defesa, volto também a algumas presenças que marcaram este percurso, especialmente professoras que abriram caminhos e me ensinaram modos de estar com o Teatro e com a escola. Assim como em meu trabalho de conclusão de curso, em que escrevi cartas a docentes que atravessaram minha formação, interessou-me aqui reconhecer que uma trajetória docente nunca se faz sozinha: ela é composta por encontros, marcas e gestos que seguimos carregando no ofício (Silveira, 2022).

Defender o Teatro na Escola é, portanto, defender a possibilidade de que crianças e jovens tenham acesso à Arte e a outras formas de pensar, criar, conviver e imaginar o mundo. E talvez seja justamente isso que o Teatro na Escola nos lembre: que não se trata de criar para as crianças e jovens, mas de criar com eles, reconhecendo suas presenças, suas vozes e suas formas próprias de inventar a escola, o mundo e, quem sabe, também o próprio Teatro. A defesa nasce daí: do reconhecimento de que aquilo que me formou não deveria ser exceção, privilégio ou acaso, mas direito de muitos.

## REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. A crise da educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

hooks, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução de Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. 5. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. 3. ed. 10. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SILVEIRA, Túlio Fernandes. **Escola em criação: alegorias escolares na aula de Arte/Teatro com crianças e jovens**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2026. No prelo.

SILVEIRA, Túlio Fernandes. **Navegações entre arte e docência: cartas sobre o ofício de professor(a) de teatro**. 2025. Monografia (Curso de Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/17188>. Acesso em: 03 jul. 2026.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed. 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2025.



# **Sobre a Instrumental- ização do Teatro**

---

Valmor Níni Beltrame

Doutor em Teatro. Professor aposentado do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenador da Comissão de Pesquisa da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (ABTB-CUB / Centro UNIMA Brasil). Membro da Academia Catarinense de Letras e Artes (ACLA).

**E**ste breve texto pretende refletir sobre a “instrumentalização do teatro”, opção presente no trabalho de alguns grupos de teatro que fazem desta arte ferramenta didática, instrutiva, o que resulta no provável empobrecimento da experiência estética, da fruição e da criação cênica. Para isso, menciono dois espetáculos de teatro para crianças e jovens encenados em duas regiões diferentes: Sul e Nordeste.

O 27º FENATIB - Festival Nacional de Teatro para Crianças e Jovens de Blumenau, realizado no ano de 2025, contou com a presença do espetáculo *Tistu, o Menino do Dedo Verde*, da MG Produções Artísticas, de Curitiba. Conforme o texto enviado pela Companhia e impresso no Programa do Festival:

*... é um espetáculo inspirado em um dos livros infantis mais importantes jamais escritos. Conta a história de Tistu, um menino que desde pequeno era especial, de modo que ninguém, nem mesmo ele, sabia. Com o seu dedo verde, Tistu tem a mágica capacidade de fazer florescer tudo o que toca. Uma simples e direta metáfora de tudo quanto o homem pode fazer pelo meio ambiente, mas insiste em desacreditar do seu próprio poder e faz justamente o contrário.*

Trata-se de uma adaptação do conhecido livro do escritor francês Maurice Druon, publicado em 1957, um dos fenômenos de venda em todo o mundo.

A peça inicia de modo arrebatador, com uma cena em que o elenco simula a leitura de importantes livros da nossa literatura para crianças. Praticamente sem o uso da palavra, explorando uma gestualidade enxuta, a iluminação justa, e a beleza visual, a música e a coreografia, dizem tudo, comovem e convencem sobre a importância e o prazeroso ato de ler.



**Tistu, o Menino do Dedo Verde** (2024). MG Produções Artísticas. Direção de Edson Bueno. Foto de Chico Nogueira.

No entanto, num certo momento, já mais próximo do final do espetáculo, uma cena inteira explicando o que é clorofila transforma a bonita encenação em aula, uma aula expositiva de ciências para o segundo ou terceiro ano escolar. A fruição cede lugar ao ensinamento de um conteúdo didático que quebra o pacto ficcional anteriormente estabelecido e os atores passam a ser “professores ensinando” um conteúdo programático, responsabilidade da escola. A atenção da plateia diminui drasticamente e é visível o esforço, como também o desconforto do elenco para realizar a cena.

O segundo trabalho que menciono é *Meu Rei Mandou*, da Cia Artiservir, de Maceió. O grupo se inscreveu para a seleção do 28º FENATIB, de 2026, e chamou a atenção por exacerbar o uso do teatro como ferramenta a serviço da propagação de ideias. *Meu Rei Mandou* não foi selecionado, portanto, não se apresentou em Blumenau, mas nós da Comissão de Seleção vimos o trabalho por vídeo. O Grupo escreve na sua ficha de inscrição:

O espetáculo é uma jornada divertida pela história de uma família comum, cheia de altos e baixos. Maria, a mãe, tem o hábito de ensinar aos seus filhos a importância da obediência. João e Mariáh, por sua vez, costumam ultrapassar os limites quando o assunto é obedecer, mas, algo inesperado acontece: uma viagem ao deserto, trará experiências capazes de mudar a perspectiva dessas duas crianças, embalada por muita música e brincadeiras infantis.

É visível o domínio do elenco sobre as cenas e o texto, feitos com humor, um humor televisivo é verdade, e o quanto o espetáculo dialoga com a plateia. É uma comédia rasgada. No final, o ator e as duas atrizes se colocam na boca de cena, de mãos dadas e de olhos fechados convocam a plateia formada por crianças e adultos, para juntos, repetirem em voz alta o que diz o ator:

Papai do céu, eu prometo que a partir de hoje vou obedecer a todos os seus mandamentos e não mais serei desobediente. Se o senhor mandar eu fazer isso, eu faço; se o senhor também não mandar, eu também não vou fazer. Vou orar

sempre e ler a sua palavra, ser seu amigo íntimo e amar a minha família. Não vou maltratar o próximo e amá-lo como a mim mesmo.

O público aplaude e é visível a sensação de prazer do elenco. Esta cena final é exemplar para ilustrar o uso instrumental do teatro, ou seja, a linguagem cênica sede lugar para atingir outros fins, aqui especificamente, de disciplinar comportamentos, de convencer crianças a obedecer, a rezar e seguir preceitos religiosos.

Os dois trabalhos se apresentam em eventos teatrais, como festivais e mostras, mas seus vieses educativos voltados para o público escolar abrem mercado para apresentações em escolas, ou o agendamento delas em teatros garantindo, assim, a manutenção do grupo e remuneração dos elencos.

**Essa discussão já tem barbas brancas!** Desde o ano de 1978, quando comecei a fazer teatro, acompanho com atenção as discussões sobre a produção de teatro feito para crianças e jovens no Brasil.

Naqueles anos, os “Seminários de Teatro Infantil” organizados pela Fundação Teatro Guaíra, de Curitiba, reuniram profissionais, estudiosos do tema de diferentes estados do Brasil e por isso se consolidaram como espaços de reflexão e aprofundamento sobre dramaturgia, atuação e encenação teatral para este gênero. Mas se discutia, sobretudo, a importância de superar didatismos, ou o que hoje denominamos de “uso instrumental do teatro”. Menciono as presenças simultâneas de personalidades como Ana Maria

Machado, Sylvia Orthof (1932 – 1997), Fanny Abramovich (1940–2017), Ilo Krugli (1930–2019), Maria Clara Machado (1921 - 2010), apenas para se ter a dimensão da importância e da qualidade das discussões ali realizadas.

Ilo Krugli já havia estreado *Histórias de Lenço e Ventos*, em 1974, e seu espetáculo se tornou referência para pensar um novo teatro para crianças (Ilo dizia que seu teatro era sim para crianças, mas também era para todo o público) na perspectiva de um teatro que valoriza o jogo, prioriza ludicidade, com narrativas poéticas com conflitos que não menosprezam a inteligência das crianças e jovens. Não havia como deixar de fazer comparações com trabalhos em que o desejo de ensinar conteúdos, “passar mensagens” era prática em muitos espetáculos presentes em festivais.

No final da década de 1980, a pesquisa de Maria Lúcia Pupo, realizada sobre espetáculos para crianças na cidade de São Paulo, com o título *No Reino da Desigualdade* (1991), pode ser considerada um marco por refletir os principais problemas presentes nas encenações. Problemas ideológicos e estruturais apontados pela pesquisadora destacam que em grande parte das encenações, os textos impõem uma visão de mundo dos adultos sobre a criança, deixando-a na mera posição de receptora, sem capacidade de pensar e decidir sobre situações cotidianas. Ao mesmo tempo, essa dramaturgia apregoava (quase sempre involuntariamente e sem a consciência da direção e elenco) uma

visão de mundo conservadora, fragmentada, reproduzindo estereótipos, preconceitos, maniqueísmos, sem questionamento da realidade. Muitos espetáculos continham um tom professoral, com discursos dando “lições de moral”, apontando para um conformismo e necessidade de obediência, esquecendo a importância do teatro como linguagem artística.

O tempo foi passando e no ano de 2003, o crítico teatral Dib Carneiro publicou seu *Pecinha é a Vovozinha*, livro que já se tornou um clássico, leitura obrigatória para os elencos que trabalham com teatro para crianças. Dib reforça muitos aspectos levantados na publicação de Maria Lúcia Pupo, como a presença das intenções didáticas, a insistência em lições de moral, a pobreza ou o descaso na construção dos diálogos, mas evidencia outros pontos que vale sublinhar: o compromisso com o humor e o apelo para piadas de um simplorismo constrangedor, por se apoiarem em escatologias e estereótipos; a inclusão “exibicionista” de tecnologias, ou efeitos multimídias que não colaboram com a dramaturgia; a participação forçada da plateia como garantia de aprovação da encenação, introduzindo de rifas, brindes ou sorteios para, mais uma vez, conquistar a atenção do público. Mas, um ponto merece destaque em suas reflexões: enquanto alguns espetáculos abordam temas complexos, ambíguos, aspectos sombrios da vida como a morte, a violência doméstica, os abusos sexuais, o *bullying*, entre outros temas, e fazem isso com cuidado e adequação, outros trabalhos tangenciam e não acreditam que as dramaturgias

podem incluir tais discussões porque as crianças ainda são imaturas para serem expostas ou para refletirem sobre esses problemas.

Destaco essas referências embora existam muitas outras importantes iniciativas que influenciaram e continuam subsidiando as inegáveis mudanças positivas pelas quais o teatro para crianças e jovens vem fazendo no Brasil, como o crescente número de cursos superiores sobre teatro e a publicação de estudos sobre este tema por Universidades; as iniciativas do Centro Brasileiro para Criança e juventude – CBTIJ, no Rio de Janeiro; a realização de festivais nacionais de teatro e principalmente, a determinação de diretores e diretoras de teatro e seus elencos que elaboram e refinam seus espetáculos. Sublinho também, iniciativas de grupos de teatro espalhados pelo Brasil que criaram suas escolas com atividades formativas que estimulam a atuação e, ao mesmo tempo, contribuem para a formação do espectador, o que contribui para “aprender a ler” o espetáculo, e aprofundar o pensamento crítico sobre o que se vê. A criação do Festival Nacional de Teatro para Crianças e Jovens de Blumenau – FENATIB, no ano de 1997, ampliou os espaços de reflexão qualificando-o como lugar de estudos e de formação para elencos e jovens artistas. Ao publicar as Revistas do FENATIB (hoje Revista Panacea), ao oferecer oficinas e palestras e organizar o debate de cada espetáculo por uma comissão formada por estudiosos do tema, o Festival se destacou por seu perfil formativo. Vale lembrar que, em suas primeiras oito edições, os elencos permaneciam

em Blumenau durante todo o período de realização do Festival e acompanhavam inteiramente a sua programação. Havia o consenso de que ver bom teatro, assistir espetáculos bem realizados nos quais se destacam a eficácia da direção, da atuação, o refinamento visual e a dramaturgia cuidada, influencia grupos a dedicarem mais tempo, mais recursos para experimentar e assim qualificar suas encenações.



**Meu Rei Mandou** (2023). Grupo Artiservir. Direção e fotografia de Lucas Barros.

Embora se registrem tantas iniciativas empenhadas na qualificação do teatro para crianças, como compreender a frequência de espetáculos que ainda recorrem ao uso instrumental do teatro? O que estimula a criação de trabalhos de cunho conteudista que incluem conhecimentos escolares em sua dramaturgia, e peças que explicitam claramente “mensagens”, propagando valores e condutas que as crianças precisam incorporar? Vale a pena levar as

crianças para ver trabalhos encenados sob essa perspectiva?

**O teatro que queremos.** Pensar o teatro — e as manifestações artísticas — que queremos para crianças e jovens implica partir da compreensão de que “existem muitas infâncias” determinadas pelos diferentes contextos sociais, econômicos e culturais. Ao mesmo tempo, supõe compreender que a criança não é um adulto miniaturizado, não é um vir a ser adulto, mas um sujeito capaz de criar, de inventar e de interpretar o mundo à sua maneira. Gianni Rodari, em seu livro *Gramática da Fantasia*, publicado na Itália no ano de 1973, já defendia que as manifestações artísticas voltadas às infâncias devem estimular a fantasia e a liberdade de pensamento. Embora a afirmação seja ampla, nela subjaz o entendimento da importância de se respeitar a inteligência e a capacidade de interpretar das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos, construtores de sentidos. Ou seja, é fundamental acreditar que elas fazem as suas próprias interpretações e estabeleçam relações entre a cena e a realidade nas quais vivem ou conhecem. Taís Ferreira, Professora da UFRGS, indica um bom caminho para se aproximar disso:

questionar as práticas já estabelecidas, as corriqueiras, àquelas às quais estamos acostumados e naturalizamos nos meandros das escolas como as únicas possíveis, impedindo por vezes, o surgimento e o desenvolvimento de muitas outras formas de teatralidades

e experiências estéticas... (FERREIRA, 2025, p. 19).

A sugestão de Taís Ferreira auxilia professores que fazem teatro com crianças dentro da escola, mas é inegável que também é fundamental para grupos de teatro que encenam para este público.

Um espetáculo que bem exemplifica essa visão é *Okàn*, do Grupo Teatro da Pedra, de São João del-Rei (MG). A apresentação se deu na edição do FENATIB de 2025 e ali o público pode ver um trabalho que parte de perguntas que fazem sentido: *Quem é a sua mãe? E o seu pai? E a sua avó? De onde ela veio? Que país? Que cultura? Você parou para pensar nisso?* Esses questionamentos fazem a personagem menina realizar uma viagem sobre a sua origem e refletir sobre as suas identidades. Quando a dramaturgia aborda temáticas complexas como perdas, medos, diferenças, conflitos familiares e questões sociais, com a linguagem adequada, como faz *Okàn*, o espetáculo cria condições para que crianças e jovens sejam leitores críticos da cena, desenvolvendo sua capacidade de observação, reflexão e interpretação. A dramaturgia fechada restringe essas possibilidades, impede a produção de conhecimentos. Flávio Desgranges, em seus estudos sobre recepção aprofunda o tema e reafirma que hoje, o espetáculo deve desafiar o público a preencher lacunas, formular hipóteses e construir significados. *Okàn* não entrega respostas prontas, mas convida à participação intelectual e emocional, fortalecendo a autonomia das crianças e jovens.

Na contramão do teatro instrumentalizado, queremos um teatro que priorize o refinamento artístico, que valorize a fruição, a experiência estética e a sensibilização do público. Porque a experiência estética é um direito fundamental das crianças e dos jovens, sobretudo quando provocam dúvidas, lançam questionamentos que estimulam a diversidade de vivências e o conhecimento de diferentes identidades. É importante ter sempre em vista que o teatro é um espaço privilegiado de encontro, de reflexão e de criação de sentidos, permitindo que crianças e jovens ampliem sua compreensão de si mesmos, dos outros e do mundo em que vivem. E tudo isso precisa ser feito com muita poesia, porque sem poesia, não dá.

## Referências

- CARNEIRO, Dib. *Pecinha é a Vovozinha*. São Paulo: DBA, 2003.
- DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. Campinas: Hucitec, 2003.
- FERREIRA, Taís. Teatro e Escola: exercícios para mobilizar o que pode uma professora. In *PANACEA – Revista de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens*. V. 7. Blumenau: IARTI, 2025.
- PUPO, Maria Lúcia. *No Reino da Desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- RODARI, Gianni. *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.



**Okàn** (2023). Teatro da Pedra. Direção de Juliano Pereira.  
Foto de Vinícius Cruz.

