

## LUGAR DE FALA INFANTIL?

Possíveis (re)leituras da infância no âmbito de uma prática artístico-pedagógica

*Sidmar Silveira Gomes*

*Letícia da Silva Munhoz*

### Resumo

A presente pesquisa objetivou investigar a noção de lugar de fala infantil a partir da proposição de uma ação artístico-pedagógica com crianças estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental da rede pública de ensino da cidade de Maringá - Paraná. Teve-se como intuito trabalhar não só as práticas teatrais, mas seus desdobramentos pedagógicos e artísticos nas rotinas dessas crianças e de seus pares. Como inspiração teórica e temática, buscou-se referências no campo da *antropologia da criança* e da *sociologia da infância*. Já no que tange às inspirações metodológicas, foi pensada uma poética de trabalho calcada em jogos teatrais, contação de histórias, brincadeiras tradicionais e as linguagens da autobiografia e do relato pessoal. Ao estarem muito ocupadas brincando, as crianças falaram a partir dos lugares sociais que ocupam, trazendo à tona discursos, ações, desejos e pontos de vista sobre o mundo, legitimadores de seus lugares de fala e, conseqüentemente, dos lugares de escuta adulta, além de se afirmarem não apenas como objetos, mas também sujeitos da cultura.

**Palavras-chave:** pedagogia do teatro; infância; lugar de fala.

## CHILDREN'S PLACE OF SPEECH?

Possible (re)reading of childhood within an artistic-pedagogical practice

### Abstract

The present research aimed to investigate the notion of children's speech place from the proposition of an artistic-pedagogical action with children who are students of the first years of elementary school in the public school system in the city of Maringá - Paraná. The aim was to work not only on theatrical practices, but also on their pedagogical and artistic developments in the routines of these children and their peers. As theoretical and thematic inspiration, references were sought in the field of child anthropology and sociology of childhood. As for the methodological inspirations, a poetics of work based on theatrical games, storytelling, traditional games and the languages of autobiography and personal report were conceived. When they were very busy playing, the children spoke from the social places they occupy, bringing up discourses, actions, desires and points of view about the world, legitimizing their places of speech and, consequently, the places of adult listening, in addition to assert themselves not only as objects, but also as subjects of culture.

**Keywords:** theater pedagogy; childhood; speech place.

## EL LUGAR DE EXPRESIÓN DE LOS NIÑOS?

Posibles (re)lecturas de la infancia en el marco de una práctica artístico-pedagógica

### Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo investigar la noción de lugar del habla de los niños a partir de la propuesta de una acción artístico-pedagógica con niños estudiantes de los primeros años de la enseñanza fundamental en el sistema escolar público de la ciudad de Maringá - Paraná. El objetivo fue trabajar no solo las prácticas teatrales, sino también sus desarrollos pedagógicos y artísticos en las rutinas de estos niños y

sus pares. Como inspiración teórica y temática, se buscaron referentes en el campo de la antropología infantil y la sociología de la infancia. En cuanto a las inspiraciones metodológicas, se concibió una poética de trabajo basada en los juegos teatrales, la narración, los juegos tradicionales y los lenguajes de la autobiografía y el relato personal. Cuando estaban muy ocupados jugando, los niños hablaban desde los lugares sociales que ocupaban, trayendo discursos, acciones, deseos y puntos de vista sobre el mundo, legitimando sus lugares de habla y, en consecuencia, los lugares de escucha adulta, además de afirmarse no sólo como objetos, sino también como sujetos de la cultura.

**Palabras clave:** pedagogía teatral; infancia; lugar de habla.

## PARTINDO DE UMA PROBLEMATIZAÇÃO

O presente trabalho teve como interesse aliar a contação de histórias aos caminhos metodológicos inspirados pela linguagem da autobiografia e do depoimento pessoal, tendo em vista fomentar o lugar de fala infantil. Por lugar de fala infantil entende-se aqui a criança não apenas como objeto da cultura, mas também como sujeito dela, reconhecida em seus desejos e pontos de vista sobre o mundo.

Esta empreitada contou com a realização de um trabalho de campo, a proposição de uma prática artístico-pedagógica, na Escola Municipal Joaquim Maria Machado de Assis, na qual participaram crianças com seis e sete anos. Para isso, buscou-se como fontes teóricas e temáticas os pensamentos da área da *sociologia da infância*, de W. Corsaro (2011) e Manuel J. Sarmiento (2010), além dos estudos de Clarice Cohn (2005) sobre a *antropologia da criança*.

Escolheu-se especificamente a contação de histórias para que as crianças pudessem ser efetivamente ouvidas, dentro ou fora da escola, assim como pudessem ouvir seus pares. Muitas vezes as crianças acabam apenas escutando as histórias e narrativas de mundo da perspectiva *des adultes*, não sendo a elas permitido que compartilhem suas histórias. A escola, não raro, mostra-se como um ambiente interessado na construção de crianças desprovidas de autonomia e de liberdade para se expressar. A criança não pode chorar, pois é *feio*; não pode gritar quando está com raiva, pois “só crianças mal-educadas gritam”; não pode negar dividir sua comida ou brinquedo etc. Pensando nisso, propõe-se aqui o lugar de fala infantil como, também, possibilidade de escuta adulta (HARTMANN, SILVA, 2019), perspectiva, portanto, em diálogo com os estudos da *sociologia da infância* e da *antropologia da criança*, como se verá.

Antes de continuar, pontuamos que utilizaremos a linguagem neutra durante toda esta reflexão, pois Lê, que compartilha tal escrita com Sidmar Gomes, se entendendo como uma pessoa trans de gênero fluido, ressalta a importância do alargamento da noção de gênero, principalmente nos lugares acadêmicos. Lau (2017, p. 2) completa esse raciocínio ao afirmar que:

A finalidade primordial da linguagem neutra é mostrar a desconstrução de gênero, o rompimento do binarismo nas formas escrita e falada. [...] A forma pronominal mais recorrente que pessoas não-binárias utilizam para se referirem em LP é o “elu”, por um ato político para mostrar que o pronome considerado “neutro” (leia-se “eles”) em nossa sociedade exclui as pessoas não binárias, já que elus não se veem como homens nem como mulheres, portanto, não faz sentido para estes a utilização do “neutro ‘eles’”, assim como o feminismo trata esta questão.

Vale ressaltar que a presente investigação se deu no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá (UEM), resultando em pesquisa

encabeçada por Lê, com orientação de Sidmar Gomes e financiamento da CNPq - Fundação Araucária - UEM.

## UMA PERSPECTIVA DE INVENÇÃO DA INFÂNCIA

A infância hoje é um tema estudado por diversas áreas do conhecimento humano, como a educação, a sociologia, a filosofia, a saúde, entre outras. Seu campo de conhecimento é vasto e as pesquisas feitas até então trazem diferentes perspectivas sobre as culturas infantis e seus modos de ser, estar e se relacionar na sociedade.

A própria ideia de infância custou a ser reconhecida, pois por muito tempo as crianças eram vistas apenas como pessoas adultas imperfeitas, que só eram *pervebides* como agentes sociais quando cresciam. Essa espécie de negligência no que tange ao reconhecimento do ente infantil era comum e reformulou a ideia de família. Tracemos um levantamento da história da infância a partir dos estudos do historiador francês Philippe Ariès (1981).

Ariès (1981) expõe que por muito tempo as crianças eram vistas como seres incompletos e, se apresentassem alguma deficiência ao nascer, suas vidas eram interrompidas. Sua aprendizagem se baseava nas experiências que tinham *juntas com es adultes*. Apesar de suas presenças, as crianças não eram retratadas e não dispunham de produtos culturais destinados a elas, elas existiam, mas não eram enxergadas pelos olhos das pessoas adultas. Aliás, o infanticídio já acontecia há tempos e perdurou de forma significativa até o final do século XVII.

Devido ao movimento de moralização da figura masculina, promovido pela igreja católica no fim do século XVII, houve uma substituição da aprendizagem junto a *adultes* pela educação nas escolas, pelo menos para as crianças privilegiadas economicamente. Agora as crianças entravam em uma espécie de *quarentena* nos colégios e, com certos retardos, eram aos poucos retiradas dos mesmos espaços das pessoas adultas. Com esse movimento a ideia de família e a preocupação com as crianças foram reformuladas, agora os responsáveis se preocupavam com a educação de *sues filbes*.

Registros antigos apresentam nomenclaturas para as crianças nos séculos passados:

A primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizem Isidoro e Constantino. Após a infância, vem a segunda idade... Chama-se puerília e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho, como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos. (ARIÈS, 1981, p. 36)

Na Idade Média a infância era constantemente considerada como adolescência, pois as crianças já auxiliavam nos afazeres de sua comunidade. A criança era colocada muito cedo nos mesmos lugares que *es adultes*, assim que a criança não precisasse mais da ajuda de sua mãe ou ama, aproximadamente aos sete anos. Apenas no século XVII a palavra infância passou a ser usada entre famílias da burguesia, e, principalmente na França, surgiram novas expressões que ajudaram a definir a infância e suas etapas biológicas. A não dissociação entre infância e adolescência se devia ao fato de que uma pessoa era considerada criança enquanto fosse dependente de seus pais.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI.

Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p. 65)

A análise iconográfica realizada por Ariès (1981), denuncia que também no século XVII as crianças burguesas ou nobres passaram a ter vestimentas específicas, não mais trajando cópias em miniaturas de roupas de *adultes*. Ainda nesse século, houve o surgimento de materiais pedagógicos destinados tanto para as crianças quanto para as pessoas educadoras. Como caracterizou Ariès (1981, p. 156), “[...] o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil”.

Nessa época o sentimento de família paulatinamente era criado ao mesmo tempo em que o sentimento de infância. Nesse contexto, es responsáveis não se contentavam em apenas gerar novas crianças, mas a preocupação com a educação das pessoas de pouca idade e a preparação para a vida, inclusive das meninas, emergia. *Es* moralistas da época foram essenciais para que acontecessem esses novos modos de cuidar de *sues filhes*. Nesse contexto, nos séculos XVIII e XIX a educação passou a simbolizar uma espécie de confinamento disciplinar, surgindo os internatos.

O trabalho de Ariès (1981), portanto, relata uma perspectiva da invenção do sentimento de infância na sociedade europeia a partir da Idade Média, estruturada sobre a premissa da separação de cada indivíduo pela idade biológica e, conseqüentemente, pela atribuição dos respectivos cuidados relativos a cada faixa etária.

## DUAS PERSPECTIVAS DAS CULTURAS INFANTIS

O professor William Arnold Corsaro, pensador estadunidense, defende em suas pesquisas que as crianças são agentes sociais ativamente e criativamente compostos, pois criam suas próprias culturas ao mesmo tempo em que contribuem para a composição da sociedade em geral.

Como visto acima, as noções de infância foram, e ainda são, uma construção social em processo:

Quando nos referimos à infância como uma forma estrutural queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade [...] para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concessão variem historicamente. (CORSARO, 2011, p. 15-16)

Corsaro (2011) propõe o conceito de *reprodução interpretativa* para dar conta de explicar sobre como a criança se apropria e transforma a cultura. O termo *interpretativo* abrangeria as possibilidades de ser da criança e a *reprodução* se basearia na ideia de internalização que a criança faz com a cultura que lhe é apresentada, ao mesmo tempo criando suas próprias culturas e ajudando a construir as mudanças nas culturas gerais. Para a realização dessa *reprodução interpretativa*, ressalta Corsaro (2011), é essencial que as crianças participem das *rotinas culturais* que acontecem desde o primeiro instante em que nascem.

É se relacionando, internalizando, interpretando e reproduzindo a cultura em que está inserida que a criança percebe regras e normas que podem ou não ser modificadas, só se aprende quando novas experiências são vividas.

Um outro conceito abordado pelo autor é o de *cultura de pares*. Trata-se das culturas construídas por um grupo de crianças que se reúnem quase todos os dias e partilham suas experiências, fazem trocas entre si, socializam, enfim, tudo o que é produzido em conjunto com *es*

demais. Aqui a pessoa adulta pode interferir nessas relações, mas não invalida as experiências vividas e compartilhadas pelas crianças. Assim, elas conseguem ter seu próprio espaço que, às vezes, pode apresentar sinais de hierarquias definidas entre crianças mais velhas e mais novas, mas no geral é um espaço acolhedor e de relações horizontalizadas.

Por sua vez, o professor português Manuel Sarmiento (2010) traz apontamentos importantes sobre como as crianças se posicionam na sociedade, como afetam e são afetadas, e como foi instaurada a consciência da infância. Segundo ele, o Estado impôs um papel social à criança ao colocá-la em escolas, tendo em vista aprenderem. Esse foi um dos exemplos sobre como operou a administração simbólica da infância, interessada em coisas do tipo “[...] as atitudes esperáveis sobre frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida coletiva” (SARMENTO, 2010, p. 5).

Uma vez criados os padrões de como administrar a infância, o resultado foi a sua universalização e, junto a isso, a emergência e o agravamento de desigualdades sociais, de gênero e de etnia: “[...] há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea” (SARMENTO, 2010, p. 6).

Apesar disso, a infância é uma dimensão relacional, se constitui nas interações das crianças com seus pares e *adultes*. Nesse processo é essencial que a criança lide com as diferenças para construir suas culturas locais, as quais interferem tanto na cultura infantil geral quanto na sociedade como um todo.

Sarmiento (2010) propõe quatro eixos estruturadores das culturas infantis: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

A interatividade versa sobre a construção da identidade pessoal e social da criança ao interagir com diferentes grupos, por exemplo, com seus pares, sua família, na escola, em atividades sociais etc. Quando falamos sobre a cultura de pares, estamos a falar que através de uma atividade cotidiana e rotineira, a criança aprende a lidar com seus medos, experiências negativas e frustrações, auxiliando no seu crescimento pessoal, principalmente ao agregar *companheiros* ao seu espaço interativo. Cabe ressaltar também que as culturas infantis são constituídas na relação com *es adultos*.

A ludicidade é o traço fundamental, e próprio do ser humano, que as crianças realizam ao brincar, não fazendo distinção entre coisa séria e brincadeira, pois brincar é a ação que as crianças fazem de mais séria. Sarmiento (2010) ressalta que o brincar é a condição da aprendizagem que interliga a sociabilidade; sendo assim, o ato de brincar e o brinquedo são excepcionais para a fantasia infantil.

A fantasia do real é referenciada principalmente pelo *faz de conta*, no entanto, a dicotomia entre realidade e fantasia não é suficiente para discorrer sobre como as crianças articulam os seus universos internos. O imaginário para a criança funciona como tentativa de solução de algumas incógnitas da vida, como, por exemplo, a estrela que uma pessoa querida se torna ao morrer, ou tentar imitar o que seria a vida de uma pessoa adulta, ou seja, para Sarmiento (2010, p. 16) o pensamento fantasista é um elemento essencial para que a criança possa lidar com questões internas: o “[...] ‘fazer de conta’ é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança”.

Na reiteração o autor aponta que “[...] a não literalidade tem o seu complemento na não linearidade temporal. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2010, p. 17).

No lúdico o tempo é administrado pela fantasia do real, ou seja, é recursivo. É a possibilidade de viver o presente, o passado e o futuro em um só momento, em uma brincadeira,

que pode se repetir. É dada à criança a possibilidade de escolher sobre a parcela de realidade que estará em jogo. Uma vez sem linearidade, as regras podem mudar a qualquer momento, o que torna as coisas ainda mais divertidas.

Assim, nos fluxos de (inter)ação, a criança realiza práticas ritualizadas. Nesses fluxos, pactos são estabelecidos, segredos confessados, partilhas feitas, sinais decodificados, entre outros. Essa repetição, tanto no campo sincrônico (rotina) quanto no diacrônico (crianças mais velhas ensinando novas brincadeiras e jogos para crianças mais novas), dá vazão para que a infância se reinvente e se recreie.

Tem-se, portanto, duas visões, diga-se complementares, das culturas infantis. Guardadas suas particularidades, tanto Corsaro quanto Sarmiento concordam com a ideia de infância como uma construção social, em constante processo de transformação, habitada por seres de pouca idade que não só se comportam como objetos das culturas, mas também como sujeitos ativos e modificadores delas.

### UMA POSSIBILIDADE: LUGAR DE FALA INFANTIL

Como já dito, interessa-se aqui por mirar-se a infância e suas culturas pelas perspectivas conceituais da ideia de lugar de fala. Para tanto, toma-se como inspiração as reflexões da filósofa, escritora e uma das maiores vozes do movimento negro e feminista, Djamilia Ribeiro (2017), sobre o lugar de fala das mulheres negras. No caso da presente pesquisa, o termo daria conta de abarcar as possibilidades criativas e não hierárquicas inerentes às relações dadas na seara das práticas da pedagogia do teatro entre pessoas adultas e crianças. Segundo a autora “[...] não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringe oportunidades” (RIBEIRO, 2017, p. 35), ou seja, entender que, geralmente, não se dá ao ser infantil a mesma credibilidade que se daria para uma pessoa adulta, por exemplo. Por meio desse possível lugar de fala das crianças, as pessoas adultas ocupariam um lugar de escuta, pois trabalhar a escuta adulta é tão importante quanto a fala das crianças. Aqui cabe ressaltar que, por se tratar de uma relação dialógica, intenta investir-se em um vínculo de equilíbrio entre falas e escutas adultas e infantis.

Ainda sobre o pensamento de Ribeiro (2017, p. 47), “[...] entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade”. Portanto, a ideia de lugar de fala infantil reconheceria que seres com idades distintas partem de lugares diferentes quando elaboram seus discursos, e aqui não se mira tais distintos lugares e experiências a partir de uma relação quantitativa, mais ou menos rica e/ou legítima, mas sim de qualidades distintas, nem piores, nem melhores, apenas diferentes. E a riqueza de tal relação intergeracional reside exatamente no contato entre esses diferentes pontos de vista sobre o mundo e os possíveis deslocamentos recíprocos daí decorrentes.

Portanto, a presente investigação não pretende, necessariamente, inaugurar nenhuma ideia fundante de uma nova visão da infância, mas engrossar discussões significativas e disruptivas já em curso. Como exemplo disso, a ideia de lugar de fala infantil pode ser uma alternativa de resposta, sem que a criança perca seu espaço ativo como sujeito e objeto das culturas, às possíveis armadilhas inerentes a uma dada concepção fortemente corrente: a da criança protagonista. Uma vez que sempre tuteladas por cuidados adultos, haveria de fato espaço para que as crianças exercessem protagonismos irrestritos? Analisadas por Sidmar Gomes (2022, p. 180) em outro estudo, tais armadilhas, em linhas gerais, apontariam que “[...] a esfera da criança protagonista é incitada e

simultaneamente comedida pelas sinuosidades de poder reivindicatórios de sua própria emancipação, eis o tal paradoxo identificado”.

## UMA ABORGAGEM METODOLÓGICA

Para explorar essa pluralidade do ser infantil, é imprescindível que se pesquise sobre as crianças por meio delas mesmas. Pensando nisso, uma corrente que inspirou a presente investigação foi a *antropologia da criança*, teorizada pela professora brasileira Clarice Cohn (2005). Em seus estudos, a autora evidencia a necessidade de se entender fenômenos sociais advindos dos próprios precursores desses fenômenos:

Por isso, não podemos falar de crianças de um povo indígena sem entender o que esse povo pensa ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam nessa sociedade e o mesmo vale para as crianças de metrópoles. E aí está a grande contribuição que a antropologia pode dar aos estudos das crianças: fornece um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas. (COHN, 2005, p. 9)

Cohn (2005), explica que falar de modo generalizado das culturas infantis seria inadequado, pois não existiria uma cultura infantil universal, mas sim culturas infantis que precisam ser entendidas de acordo com a estruturação de cada corpo social.

Assim, para se refletir sobre a relação entre as culturas infantis e as culturas adultas, tem-se que levar em consideração não números, nem quantidades de saberes e experiências:

Portanto a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas sim qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa. Isso não quer dizer que a antropologia da criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo; ao contrário, dialoga com elas. (COHN, 2005, p. 33-34)

Investe-se nesta pesquisa nas práticas teatrais com crianças como espaço em potencial para trocas, descobertas, efemeridades e o exercício de atitudes políticas, pois trata-se de um espaço no qual possibilidades de diálogo, lugares de fala, de reflexão, de trabalho em grupo, de espontaneidade e de imaginação são ensaiadas e praticadas por meio de abordagens lúdicas e do corpo em jogo.

Dentro da esfera das práticas teatrais o jogo se mostra como uma possibilidade metodológica não só para o processo de ensino-aprendizagem, mas para a experiência lúdica da criança. O brincar é um íntimo conhecido da criança, então o jogo passa a ser mais um recurso de domínio dela, encarado com prazer e seriedade, no qual seguir regras ou mudá-las se torna uma possibilidade. Ou seja, o jogo apresenta-se como possibilidade para que a criança se expresse, interpretando as culturas e as resignificando a partir de suas visões de mundo, desejos, anseios. Entre as possibilidades da abordagem lúdica, podemos citar: contação de história, jogos de improviso, atividades multidisciplinares, jogos que trabalham o drama (DESGRANGES, 2006), brincadeiras musicais, imagéticas etc.

Segundo as pesquisadoras Hartmann e Silva (2019) a contação de histórias, além de promover a comunicação, é algo íntimo, importante para o exercício do lugar de fala infantil, pois, identificada como ato performativo, possibilita ações críticas e de transformação, agindo como atos de resistência no âmbito das relações de poder.

As linguagens da autobiografia e do depoimento pessoal, aliadas à contação de histórias, são as apostas desta investigação no que tange aos possíveis caminhos de fomento ao lugar da fala

infantil, já que se mostram como abordagens capazes de contribuir para a compreensão das vivências das crianças.

Segundo a artista e pesquisadora Janaína Leite (2014, p. 155), a autobiografia pode ser definida como “[...] a tentativa de figurar a experiência vivida, sentida, sofrida”. Do ponto de vista estético e ético, a representação autobiográfica manteria a tensão com o referencial real. A diretora teatral Márcia Abujamra (2013, p. 76) também traz seu posicionamento sobre esse tema: “[...] não seria esse um dos principais desejos do teatro, que suas obras não apenas sejam vistas, apreciadas, entendidas, mas que levem o espectador a pensar em sua própria vida, relacionando-a de maneira pessoal à vida do outro?”.

Compartilhar histórias é uma maneira de criar conexões, estabelecer vínculos entre a pessoa que conta e a que escuta. A autobiografia é algo feito no dia a dia, apenas não nos damos conta disso. É a possibilidade de a criança exercitar o seu lugar de fala enquanto brinca de faz-de-conta, ressignificando suas próprias experiências vividas e lidando com suas emoções e sentimentos.

A artista e professora Patrícia Leonardeli (2010, p. 191) explica que o depoimento pessoal é construído pela memória criadora, sendo que cada singularidade possibilita a reinvenção criativa da memória:

No tempo da criação, o passado irrompe como a força que recupera e revela os subsídios pelos quais o sujeito se oferece aos estímulos do processo. Esses materiais são a fonte de seu depoimento pessoal, são o próprio sujeito transbordando da pele em ações, sons, palavras, e reconstruindo sua história pelas circunstâncias da ficção.

Mas se o depoimento pessoal irrompe com o passado e se vincula à ficção, quando se encerra a verdade e quando tem início a ficção do vivido? Fato é que nossa memória é afetada pela fantasia, e, por meio de sua relação com as demais faculdades mentais, nasce a nossa capacidade de criar e reinventar – coisa sabida pelas crianças, pois suas brincadeiras são repletas disso tudo.

Pensando que, de acordo com Sarmento (2010), o tempo da criança caracteriza-se por um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido, no qual o presente, o passado e o futuro, da perspectiva cronológica adulta, tornam-se, do ponto de vista infantil, uma espécie de presente eterno, como poderia ser pensada a estruturação de uma pesquisa que abrangesse essa abordagem de tempo em seus caminhos metodológicos? Seria possível se inspirar nos modos de ser e estar da criança dentro da formação acadêmica? *Realidade infantil* e *realidade adulta* se interligariam? Cada uma perderia seu sentido se friccionada ou esse contato as potencializaria? Essas são algumas das questões emergidas deste percurso, como se verá adiante.

## O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

O relato a seguir descreve seis encontros realizados na Escola Municipal Joaquim Maria Machado de Assis, no 2º ano B, com crianças de seis e sete anos, na cidade de Maringá-PR. Esses encontros foram conduzidos por Lê, sob a orientação de Sidmar Gomes. Neles foram trabalhados procedimentos que aliaram a contação de histórias às linguagens da autobiografia e do depoimento pessoal, por meio de dinâmicas lúdicas e de jogos dramáticos e teatrais. O desejo foi o de perceber como o lugar de fala infantil se desenvolve na criação com o lúdico e na contação de histórias e quais associações podem ser feitas entre o mundo infantil e o mundo das pessoas adultas.

No primeiro encontro, ao perguntarmos se as crianças conheciam o que é teatro, elas responderam que era fazer espetáculo, que era tipo *um filme*. Na quadra da escola foi proposta uma



atividade de contação de histórias em dupla: cada criança deveria contar uma história sua para a outra e, depois, todas as histórias seriam compartilhadas em sala de aula.

As narrativas estimulam a criatividade e a imaginação, a oralidade, facilitam o aprendizado, desenvolvem as linguagens oral, escrita e visual, incentivam o prazer pela leitura, promovem o movimento global e fino, trabalham o senso crítico, as brincadeiras de faz-de-conta, valores e conceitos, colaboram na formação da personalidade da criança, propiciam o envolvimento social e afetivo e exploram a cultura e a diversidade. (SOUSA, BERNARDINO, 2011, p. 236)

Escolhemos essa metodologia, pois além de ser uma estratégia que auxilia na autoexpressão, na construção de conhecimentos sobre o mundo e no desenvolvimento psíquico e emocional, acreditamos que, ao escutarem histórias contadas por outras pessoas, as crianças sejam instigadas a contarem suas próprias histórias, percebendo, por meio delas, a possibilidade de exercer seu lugar de fala, dentro e fora da escola. Identificamos nesse caminho também elementos da autobiografia, pois como expõe Abujamra (2013, p. 76): “Pode-se imaginar que cada memória pessoal chame outra história e, por isso, cada texto autobiográfico pode ser infinito em sua multiplicação de histórias e sentidos, permitindo que narrador e ouvinte participem de um fluxo comum e vivo, de uma história aberta a novas propostas e ao fazer junto”.

A atividade foi feita na quadra da escola, então as histórias foram contadas ao mesmo tempo que novas brincadeiras foram criadas. De volta à sala de aula, foi pedido para as crianças que desenhassem a história que tinham escutado ou contado. Esses desenhos relataram histórias cotidianas de pesca, momentos com os responsáveis, viagens à praia, histórias por escrito e até a criação de uma imagem que representa como aquela criança seria se fosse um monstro. Pode-se notar nisso a *fantasia do real* proposta por Sarmiento (2010), primeiramente, na representação oral das histórias por cada criança, e, posteriormente, na ilustração das histórias contadas e/ou ouvidas. As crianças tiveram liberdade para fantasiar histórias vividas ou ouvidas, portanto, expressaram sua autobiografia, acrescentando elementos próprios a partir da imaginação.

O segundo encontro foi transferido para o Parque do Ingá, um grande parque público localizado no centro nobre da cidade de Maringá, em uma visita com *educadoras* que explicaram curiosidades sobre o parque, apresentaram plantas e animais nativos. Durante o percurso, algumas crianças contaram histórias de quando visitaram esse ou outros parques da cidade, além de seus desejos de verem os animais que não apareciam facilmente, o que tornou o passeio uma atenta busca por eles.

No terceiro encontro, Lê pediu para que as crianças escolhessem um objeto pessoal e levassem com elas para o pátio, explicando sobre como brincar, em duplas ou trios, com tais objetos tirando deles as suas funções originais. Após um tempo, foi formada uma roda e Lê apresentou a *bolinha da fala*, uma bola do tamanho de uma bola de tênis que representava a vez de falar. Apenas quem estava com a bolinha nas mãos poderia, naquele momento, se expressar. As crianças falaram no que seus objetos tinham se transformado: “[...] minha tesoura pode ser uma moto”, “[...] meu apontador uma mini lixeira”, “[...] meu lápis um foguete ou um caminhão ou uma moto”, “[...] minha garrafinha uma bomba”, “[...] minha régua um trampolim”, “[...] minha colher uma pá”. Um grupo de crianças criou uma narrativa acontecida em uma fábrica de lixo, a partir da interação entre a ressignificação de seus objetos, transformados em um caminhão, um depósito, o lixo e um trabalhador separando esse lixo. Nesse jogo a *ludicidade*, amplamente debatida por Sarmiento (2010), serviu de fomento para que as crianças percebessem as possibilidades das diferentes perspectivas de mundo, por meio, por exemplo, da ressignificação das funções das coisas. Corsaro (2011, p. 36) explica que “[...] na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares”.

O quarto encontro teve início com Lê perguntando o que mais as crianças gostavam de fazer na escola. Responderam que era brincar na quadra e desenhar. Então, foi pedido que desenhassem um objeto importante para elas. Algumas crianças desenharam celular, casa, barco, faca; outras desenharam seres vivos. Lê perguntou a cada grupo o que cada objeto faria se tivesse vida. O que um celular faria? Responderam: “[...] acordaria a gente de propósito”, “[...] iria até uma loja de outros celulares para fazer amizades”, “[...] iria pra rua”, “[...] ligaria sozinho”, “[...] falaria por ele mesmo”. O que a cama faria? “Acordaria a gente de propósito também”, “[...] iria dormir pra sempre”, “[...] não deixaria ninguém subir em cima dela”, “[...] iria ficar conversando na hora de dormir”. O que um barco faria? “Andaria sozinho”, “[...] viraria um submarino”. O que a pipa faria? “Voaria sozinha”, “[...] cortaria outras pipas”, “[...] levaria os humanos junto da linha”. De volta para a sala de aula, as crianças perguntaram se poderiam desenhar o que tinha acontecido naquele encontro. Foi dito que sim. Os desenhos expressavam celulares com pernas e braços; pipas e casas com olhos, boca, braços e pernas. Ou seja, os desenhos inicialmente feitos, agora adquiriram novas configurações, talvez desencadeadas pelas experiências do corpo em jogo propostas naquele dia.

No penúltimo encontro, além de Lê, Sidmar Gomes também comparece à escola. Lê fez uma leitura contada do livro *A vida de um Chuveirando* (2021), de João Paulo Baliscei, professor e pesquisador da área da educação. Sobretudo para Lê, essa história simboliza o autoconhecimento, um caminho para se entender diferente, mas não inferior, por meio da metáfora da chuva. Antes de ler a história, Lê falou sobre o seu interesse por aquele livro, disse que se identificava como uma pessoa transgênero e perguntou se a turma já tinha ouvido falar dessa palavra. As crianças, atentas, disseram que não. Então, Lê apresentou a sua história, dizendo que, quando nasceu, disseram tratar-se de uma menina, mas conforme foi crescendo, acabou percebendo um lado menino dentro de si. Completou dizendo que não era só uma menina, e que era um menino também, se identificando com mais de um gênero, se considerando de gênero fluido. Isso significava que gostava que lhe chamassem tanto no feminino, quanto no masculino, podendo ser a professora Lê ou o professor Lê. Foi curioso perceber o silêncio atento enquanto Lê compartilhava com as crianças tudo isso. Após, Lê disse que por causa de ser diferente das meninas, na época de escola, se sentia muito *sozinha*, passando por momentos muito solitários, por isso esse livro lhe mostrou que não estava só. Portanto, Lê queria compartilhar essa história com a turma para que aquelas crianças também não se sentissem sozinhas. Duas crianças levantaram a mão para falar, uma disse que também já havia se sentido sozinha desde que seu pai faleceu, então perguntamos se ela tinha *amigues* que poderiam ajudá-la a se sentir menos sozinha, e ela apontou para algumas crianças da sala, dizendo que não se sentia sempre sozinha. A outra criança disse que também sentia saudades de seu pai que estava longe. Naquele instante estávamos em um momento de proximidade, no qual Lê mostrou suas vulnerabilidades, sendo *acolhida* e *compreendida* pelas crianças, algumas até sentiram coragem de mostrar as suas vulnerabilidades também. Ao final da contação, quando perguntadas sobre o que haviam entendido da narração, apontaram o lado bom de chover. Fomos para o pátio, e, a partir de inspiração na linguagem do drama (DESGRANGES, 2006), Lê vestiu uma nuvem, adereço levado, simbolizando a presença de Chuveirando. Como a personagem Chuveirando, Lê disse ter vindo conhecer as histórias das crianças. As crianças estavam com dificuldade para lembrar suas histórias, então, sugerimos que elas representassem essas histórias, que contassem com o corpo apenas. Inspirado nos jogos teatrais de Viola Spolin (2001), Sidmar Gomes fisicalizou uma maçã e jogou para outra criança que a pegou e deu uma mordida. Outras crianças também fisicalizaram comidas e bebidas, e rapidamente todas as crianças começaram a realizar encenações pelo pátio, interagindo entre si. Surgiu, por exemplo, um garoto tomando Coca-Cola, ação por ele feita na noite anterior em sua casa; além de um outro garoto que pescava junto com o seu pai. Ou

seja, autobiografavam-se por meio de seus corpos. Além desses improvisos individuais, de repente pequenos grupos começaram a juntos improvisar espontaneamente. Num canto do pátio, três crianças fisicalizaram ser peixes fora d'água, ondulando os seus corpos com a barriga em contato com o chão, como se esses peixes precisassem da água, enquanto outras duas crianças eram aves que se aproveitavam dessa situação, bicando esses peixes. As representações apresentadas diziam sobre as experiências das crianças e suas vontades naquele momento. As crianças exerciam o seu lugar de fala de forma espontânea, surpreendendo as pessoas adultas presentes. Mais uma vez podemos dizer tratar-se da ideia de *reprodução interpretativa* trazida à baila por Corsaro (2011), pois essa experiência dizia respeito a um jogo no qual as crianças se apropriaram, a sua maneira, da realidade que traziam como referência. Na hora de ir embora, Lê baixou-se atrás da mesa para tirar a nuvem que trajava. Rapidamente uma criança gritou: “[...] era a professora o tempo todo, olha a nuvem aí”. Lê, então, disse que Chuveirando já havia ido embora, mas que tinha esquecido sua nuvem, e que por isso precisávamos ir embora também, pois a nuvem de Chuveirando nos daria uma carona. Deixamos como desafio para o próximo encontro que as crianças criassem o *jogo da chuva*, jogo que foi sugerido por uma delas: quais seriam as regras desse jogo? Como jogá-lo? Seria coletivo ou individual? Etc.

No último encontro, partiu-se para a criação do *jogo da chuva*. Assim que Lê perguntou como esse jogo poderia ser, uma criança propôs que a água e a chuva pudessem ser imaginárias, sugerindo que, com um balde cheio de água imaginária, uma criança molhasse outra enquanto todas tentassem escapar. Lê perguntou: “[...] e depois que molha, o que acontece?”. Uma criança respondeu: “[...] as pessoas molhadas têm que molhar outras pessoas”. Novamente Lê perguntou: “[...] e depois que todas as pessoas estiverem molhadas, o que acontece?”. Uma criança disse que o sol iria secar quem se molhou.

Então, foram escolhidas uma criança que molharia e uma que seria o sol. Elas mesmas escalaram a criança D., *alune* da sala com síndrome de Down, para ser o sol que secaria as pessoas molhadas. Após um certo tempo de brincadeira, as crianças queriam acrescentar mais personagens: “[...] eu quero ser a chuva”, “[...] eu quero ser a nuvem”, “[...] eu quero ser o sol”, “[...] eu quero ser o furacão”, “[...] eu quero ser o raio”, “[...] eu quero ser a tempestade”. Todas perguntavam insistentemente se poderiam ser várias personagens e Lê disse que sim, com a condição de que cada uma tivesse um papel importante dentro da brincadeira. Então, Lê questionou: “[...] o que o furacão faria na brincadeira?” e “[...] o raio, o que ele faz além de dar choque?”, elas responderam dizendo que “destruiriam tudo”. Lê problematizou perguntando o que aconteceria quando estivesse tudo destruído. Rapidamente, responderam que era só construir de novo. Tentamos articular alguns diálogos para que a brincadeira continuasse *fazendo sentido*. Lê indagou várias vezes sobre qual o sentido de algumas ações no jogo, até perceber que não importava o que dissesse, as crianças continuavam brincando. Assim, Lê percebeu que o jogo parecia fazer sentido para elas, pois estavam muito animadas correndo de um lado para o outro, rindo, combinando estratégias e mudando de personagens sem grandes conflitos, resolvendo de forma autônoma quem teria a vez de ser o sol, a chuva, a nuvem etc., de forma que:

A indefinição dos processos muitas vezes causa o temor dos professores da *perda de controle* da turma. O risco está dado e o encaramos como constitutivo do processo. Colocar-se em risco significa também estar disponível para encontrar soluções. (HARTMANN, GASPERIN, 2018, p. 164)

Em um certo momento a criança que era o Raio chegou perto de outra criança que era a Nuvem e fez um som forte com a boca. A Nuvem respondeu chovendo em cima do Raio, criando

assim a Tempestade. O Furacão subiu em cima de uma cadeira com rodinha e, com a ajuda de seu amigo, o Vento, começou a andar rodando pela sala. Uma criança pediu para ser o Mar, justificando que para existir a Chuva era necessária a existência do Mar para que a água pudesse evaporar e se tornar Chuva.

Mais uma vez, nessa atividade pode-se identificar elementos do depoimento pessoal, já que as crianças tornaram suas memórias parte integrante da atividade, fazendo do jogo um misto de ficção, ludicidade e resquícios de memória. Leonardeli (2010, p. 191) elucida que:

No tempo da criação, o passado irrompe como a força que recupera e revela os subsídios pelos quais o sujeito se oferece aos estímulos do processo. Esses materiais são a fonte de seu depoimento pessoal, são o próprio sujeito transbordando da pele em ações, sons, palavras, e reconstruindo sua história pelas circunstâncias da ficção. Mas onde termina a suposta verdade como experiência originária e começa a fantasia da recriação do vivido?

Perto de encerrar o último encontro, Lê questionou se as crianças haviam feito teatro em algum dos momentos ali vividos. Elas disseram que não. Lê indagou sobre a razão dessa resposta, ao que responderam que não haviam feito teatro pelo fato de que não tinham criado nenhuma peça ou filme, nem interpretado personagens. Lê, então, lembrou a turma de algumas brincadeiras feitas, como dar vida a objetos e apresentar improvisos para a sala; imitar minhocas, peixes, aves, pinguins; representar estar comendo alguma coisa ou jogando uma bola imaginária; dançar com músicas escolhidas; contar histórias para outras pessoas ouvirem; e, principalmente, inventar um jogo novo, o *jogo da chuva*, no qual brincaram de ser fenômenos naturais. A *ludicidade* e a *fantasia do real*, também presentes nos jogos e dinâmicas teatrais, por serem tão comuns aos modos de ser e estar da criança, talvez tenham feito da pergunta de Lê uma indagação sem pé nem cabeça, uma tentativa adulta frustrada de diferenciar e/ou aproximar jogo, brincadeira e teatro.

## MOMENTO ORÁCULO

Da experiência acima descrita, algumas questões emergem. Entre elas, fica evidente o potencial das práticas teatrais e lúdicas com crianças como espaço significativo à ideia, inspirada por Cohn e seus estudos acerca da *antropologia da criança*, de conhecer a criança por ela mesma. Não seria exatamente isso o lugar de fala infantil: a criança se apresentando ao mundo por ela mesma? Além disso, também se tornou evidente a importância dos estudos da *sociologia da infância*, aqui representados pelas reflexões de Sarmiento (2010) e Corsaro (2011), quando pretende-se investigar o lugar de fala infantil, entendido como o reconhecimento da criança tanto como sujeito quanto como objeto das culturas, capaz de expressar desejos, anseios e visões de mundo.

Sobre as contribuições de Corsaro (2011), a experiência descrita proporcionou que fossem presenciados momentos importantes no que tange à constituição das culturas de pares dessas crianças. Por exemplo, por meio das contações de histórias, trocas de memórias importantes foram feitas entre Lê e as crianças, além delas entre si. No âmbito dessas histórias, relatos pessoais foram trocados. Para *es alunes* que não se conheciam muito bem, foi um momento solícito para a constituição de seus grupos de afinidades e para, a partir do contato com outras crianças, juntas construir novas descobertas. O conceito de *reprodução interpretativa*, amplamente debatido por Corsaro (2011), também acompanhou essa investigação, conforme já demonstrado. Em diversos momentos as crianças foram desafiadas a reinventar o mundo de suas maneiras, como, por

exemplo, na ocasião dos jogos de imitações, dos desenhos e dos improvisos fantásticos propostos, entre outros.

Cabem também pontes entre o vivido e os quatro eixos estruturadores das infâncias, propostos por Sarmiento (2010). Sobre a *interatividade*, as crianças não interagiram somente com Lê e Sidmar Gomes, mas também com seus pares e outras pessoas docentes, sem contar com a interatividade que ocorreu fora da escola. A identidade dessas crianças foi trabalhada a partir da liberdade de expressão presente nos jogos, brincadeiras e diálogos propostos.

Sarmiento (2010) ressalta que a *ludicidade* é o traço fundamental, e próprio do ser humano, que as crianças realizam ao brincar, não fazendo distinção entre ações sérias e a brincadeira. Afinal, brincar é a ação que as crianças fazem de mais séria. Basicamente a *ludicidade* esteve presente em quase todas as propostas. Pelo vivido, constata-se que as interpretações das crianças sobre o mundo a sua volta partem do brincar, ou seja, é por uma relação lúdica com o mundo que a criança dele se apropria, transformando-o.

Sobre a *fantasia do real*, o imaginário para a criança funciona como tentativa de solução de algumas incógnitas da vida, ao sabor da fantasia presente na narrativa de *Chuveirando*, para que as crianças pudessem refletir e se apropriar do tema das diferenças.

Por fim, sobre a *reiteração*, a criança constrói seus fluxos de interação na continuidade de sua rotina. Por exemplo, o *jogo da chuva*, que partiu de ideias que a turma já tinha de outras brincadeiras, as quais foram remodeladas para criar um novo jogo, tão sério quanto qualquer outro e potente pelo fato de ter sido inventado pela imaginação do grupo, foi jogado diversas vezes, e, a cada jogada, reinventado a partir de novas regras. Portanto, a criança, em seus processos de reiteração, reconstrói seus modos de ser e estar, cria novas regras para o jogo já conhecido, descobrindo e afinando suas possibilidades de exploração do mundo.

Os alicerces teóricos da *antropologia da criança* e da *sociologia da infância*, pareceram ter sido coerentes à escolha metodológica do trabalho com o depoimento pessoal e a autobiografia, tendo em vista que as crianças exercessem o seu lugar de fala. Assim, as crianças foram estimuladas a interagir, expor suas opiniões, relatar experiências vividas, sentimentos despertados, desejos etc. O relato pessoal e a autobiografia se deram nesse processo, sobretudo, por meio da contação de histórias e da fisicalização de situações, seres e objetos, ambos a partir do relato (oral e corporal) de experiências vividas pelas crianças participantes. Como afirma Abujamra (2013, p. 75), na autobiografia “[...] a experiência que o narrador compartilha é sua própria experiência, a experiência viva de seu tempo e de seus habitantes, que se transforma a cada vez que a história é contada”. Ou seja, a reiteração de uma experiência vivida pode gerar novas experiências, pois a memória carrega uma parte fictícia e, querendo ou não, ela irá interferir na maneira como descrevemos, oralmente e/ou corporalmente, o que lembramos. Há um quê de *reprodução interpretativa* e *fantasia do real* nisso. Sobre o menino que fisicalizou a pescaria com seu pai, de fato, pode-se dizer que a narrativa fisicalizada aconteceu da mesma forma que a vivida?

Por fim, ao estarem muito ocupadas se divertindo e brincando, as crianças que aqui participaram descobriram coisas sobre o mundo, na mesma medida em que modificaram coisas neste mundo – a começar pela nossa percepção adulta sobre seus modos de ser e estar, além dos significados da escola e das formas de se fazer, ensinar e aprender teatro. Falaram a partir dos lugares sociais que ocupam, dando a ver discursos e ações no mundo fortemente influenciados por seus modos de ser e estar. Assim, a partir dos estudos aqui mobilizados, tomamos a liberdade de propor uma (re)leitura das ideais de infância, calcada na visão da criança como dotada de modos de ser e estar imaginativos, reprodutivo-criativos, reiterativos, interativos e falantes.

## REFERÊNCIAS

- ABUJAMRA, Marcia. A alma, o olho, a mão ou o uso da autobiografia no teatro. *Sala Preta*, São Paulo, v. 13, n. 2, dez. 2013. p. 72-87.
- ARIÈS, Philippe. *História social das crianças e da família*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- BALISCEI, João Paulo. *A vida de um Chuveirando*. Maringá: Massoni, 2021.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- CORSARO, William. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- GOMES, Sidmar S. Uma análise de produção bibliográfica sobre as práticas teatrais contemporâneas e a infância: protagonismos infantis e relações de poder. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 9, n. 21, 2022. p. 165-183.
- HARTMANN, Luciana; GASPERIN, Luís Eduardo. A criança protagonista: propostas de transformação do espaço-tempo escolar em uma escola de Educação Infantil. *Rascunhos*, Uberlândia, v. 5, n. 3, dez. 2018. p. 150-168.
- HARTMANN, Luciana; SILVA, Sonaly Torres. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, 2019. p. 19-35.
- LAU, Héilton Diego. O uso da linguagem neutra como visibilidade e inclusão para pessoas trans não-binárias na língua portuguesa: a voz del@s ou delxs? não! a voz delus?! 2017. *Simpósio Internacional em Educação Sexual*. Universidade Federal do Paraná. Disponível em <http://www.sies.uem.br/trabalhos/2017/3112.pdf>. Acesso em 27 jul. 2022.
- LEITE, Janaina. Três tentativas de dizer o indizível: a experiência de criação de conversas com meu pai. *Sala Preta*, São Paulo, v. 14, n. 2, abr. 2014. p. 153-163.
- LEONARDELLI, Patrícia. A memória como recriação do vivido aplicada às artes performativas. *Sala Preta*, São Paulo, out. 2010. p. 191-201.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SARMENTO, Manuel. *As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade*. Disponível em [www.cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://www.cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf). 2010. Acesso em 27 jul. 2022.
- SOUSA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere et Educare*, v. 6, n. 12, 2011. p. 235-249.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

*Submetido em novembro de 2022*  
*Aprovado em março de 2023*

### Informações dos autores

Sidmar Silveira Gomes  
Universidade Estadual de Maringá  
*E-mail:* [sidmar.gomes@uol.com.br](mailto:sidmar.gomes@uol.com.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4177-2464>  
*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4340498790826970>

Letícia da Silva Munhoz  
Universidade Estadual de Maringá  
*E-mail:* [ra107708@uem.br](mailto:ra107708@uem.br)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7740-4642>  
*Link Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3891593017858733>