

A infância como improviso / Por uma abordagem espiral no ensino de artes para crianças

Marina Marcondes Machado¹ - UFMG

Resumo

A autora construiu um contraponto aos princípios da bastante divulgada e estabelecida “abordagem triangular” no ensino de arte e o nomeou por “abordagem espiral”, noção desenvolvida ao longo de anos de trabalho e estudo, com especial elaboração para a escrita de ensaio para o Concurso Mário Pedrosa da Fundação Joaquim Nabuco, no ano de 2011, do qual foi vencedora. Daquele momento em diante, a proposta ganhou novos contornos e muitos interessados, girando em torno da mistura dos âmbitos artístico-existenciais (MACHADO, 2011; 2015): miscigenação entre as corporalidades, as musicalidades, as teatralidades e as espacialidades, de modo que o papel do adulto condutor das propostas no ensino das artes será criar oportunidades, contextos e situações de convívio, em busca por experiências vivas e relacionais entre as crianças com dança, música, teatro e artes visuais. Este modo de trabalhar o ensino de arte com crianças e jovens propõe franco diálogo com a arte contemporânea e com as férteis relações entre arte e vida, e pretende desmistificar o preconceito de alguns ao hibridismo, hipótese em alguns meios considerada como um retrocesso por significar, para os críticos àqueles princípios, volta ao que se nomeou, no século passado, “educação artística” e professor de arte “generalista”. A autora, por sua vez, advoga pelo trabalho em rede e entre pares, o que poderá, ao longo do tempo, romper com corporativismos.

Palavras-chave: relações arte-vida; âmbitos artístico-existenciais; hibridismo.

Introdução

Gostaria de iniciar minha contribuição agradecendo o convite para participar na mesa “Caminhos cruzados: ensino de arte em espaços formais, informais e não-formais”. Penso que, paulatinamente, estamos ganhando flexibilização no diálogo entre as artes, tais como as artes visuais, a dança, o teatro e a música em conversa no próprio ensino para crianças e jovens. Falar sobre as possibilidades dos hibridismos é um dos meus motes de trabalho – aqui-agora, bem como no curso de Licenciatura em Teatro da UFMG e na pós-graduação em Artes da Cena na mesma universidade.

Algo muito significativo aconteceu na minha caminhada profissional: ter ganho o prêmio do Concurso Mário Pedrosa (2011-2012), promovido pela FUNDAJ / Fundação Joaquim Nabuco (Recife, Pernambuco) com o ensaio intitulado “Fenomenologia de Merleau-Ponty e as relações entre educação, arte e vida na pequena infância: rumo a uma Abordagem Espiral no ensino de arte”. Foi de extrema importância pois tinha me mudado para Belo Horizonte, para trabalhar na UFMG, e o valor em dinheiro do prêmio possibilitou montar a casa nova. Mas a importância intelectual e artística, por assim dizer, foi a possibilidade de

¹ Marina Marcondes Machado é doutora em Psicologia da Educação com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro. É docente na Licenciatura em Teatro da UFMG e do curso de pós-graduação em Artes, na linha Artes da Cena, na mesma universidade. Mantém o site-blog www.agachamento.com e seu email é agachamento@gmail.com

organizar meu pensamento, durante a escrita do ensaio premiado; parti dos dezesseis anos de prática de ensino de arte para crianças na EMIA-SP (Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo), dando continuidade ao texto entretecendo meus estudos no campo da psicanálise inglesa e da fenomenologia da criança. O ensaio premiado permanece inédito e quero, aqui, retomar brevemente seus eixos norteadores, para contribuir para o debate na nossa mesa dos “caminhos cruzados”.

A EMIA-SP existe desde o ano de 1980 e funciona em um parque muito bem situado no bairro do Jabaquara, zona sul de São Paulo. Sua espacialidade, bem como a continuidade da existência do projeto da escola, certamente influenciam a realidade de como ali é um lugar especial: três casas térreas de uma escola muito diferente, na qual crianças entre cinco e treze anos convivem e fazem arte, e ali estão por sua escolha (não se trata de uma escola regular, e é ligada à Secretaria de Cultura).

Antes de começar a trabalhar na EMIA-SP, o que aconteceu em 1989, fui iniciada, no campo da arte e educação, por Ilo Krugli – artista, diretor teatral e dramaturgo responsável pelo Grupo Ventoforte, referência no teatro para todas as idades e no trabalho com atores, em uma maneira cuidadosa para prepará-los para o teatro infantil. São esses meus lugares de origem. Assim introduzo e mostro meu lugar de fala.

Ilo chamava a mistura das artes de “arte integrada”. A EMIA-SP tem por hábito dizer “integração de linguagens”. Discutirei a arte concebida como “linguagem” mais para frente, neste texto.

Meu pensamento-e-ação afinam-se com a fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty e com a psicanálise tal como pensada por D. W. Winnicott, há muitos e muitos anos. Hoje, busco a simplicidade para falar dos conceitos e dos princípios de meus “autores de cabeceira”, pois desejo que muitas pessoas possam compreender do que se trata. Por isso, vou abrir mão do modo academicista – seja do uso de muitas citações destacadas estrito senso, seja das homenagens e dos ritos/riscos do levantamento bibliográfico.

Farei apenas uma pequena visita a Winnicott e a Merleau-Ponty. O conceito do espaço potencial (que para Winnicott é um lugar psíquico onde acontecem brincadeira e jogo, inicialmente, e, mais tarde, lugar de tudo que se situa entre realidade e fantasia, entre o mundo compartilhado e a subjetividade) e os três modos de ser e estar no mundo da criança pequena nomeados por Merleau-Ponty – a saber, o polimorfismo (grosso modo, a plasticidade do corpo e das percepções e apreensões das crianças pequenas), o onirismo (mistura entre realidade e fantasia, com grande simplicidade e verossimilhança) e a não-representacionalidade (impossibilidade de ver por pontos de vista, o que impede que o

pensamento da criança pequena opere por “representações”) – encontram-se, no momento atual, encarnados no meu corpo, em meus escritos e em minha prática docente.

Busco e pesquiso uma escrita performativa, bem como a comunicação daquela escrita como ato performativo, em diálogo com a potência da infância criativa, ou, como meu título anuncia, da infância como improviso. Sem problemas, sem mediações, ou até sem escrúpulos!, me sinto à vontade para habitar o espaço potencial e corporeificar aquele estado. (Me permitem? Vocês vêm comigo?)

A criança *performer*

No ano de 2009 realizei uma pesquisa, em nível de pós-doutoramento e sob supervisão da professora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (ECA-USP / bolsa FAPESP), intitulada “Territórios do Brincar”. A construção da noção de “criança *performer*” é parte do resultado daquele processo, publicado em 2010 na Revista Educação & Realidade (ver referências). A pesquisa teve a duração de um ano; por um semestre, observei crianças em situação de espera na cidade de São Paulo. Entenda-se por “situação de espera”: filas dos mais diferentes tipos, tempos-espacos em terminais de ônibus, rodoviária e aeroporto, saída da escola e entrada nas peruas escolares... A partir de meus estudos da fenomenologia da criança e do pensamento do filósofo Maurice Merleau-Ponty acerca da primeira infância, compreendi que os tempos de espera das crianças entre zero a cinco anos de idade são... a vida mesma! Concluí que não há diferença significativa, do ponto de vista da criança pequena, entre estar à espera ou não; não haveria como nem porque a criança ser e estar diferente nessas situações, uma vez que ela se vê acolhida por adultos, e permanece na chave de sua experiência imediata. A isso o filósofo Merleau-Ponty (1990) nomeou um tempo atemporal – modo de apreensão e de relação com o tempo da criança pequena. Também a noção de espaço da criança entre zero a cinco ou seis anos, para Merleau-Ponty, é diferente da do adulto; a criança está sempre implicada, ou seja, vive sempre “dentro” das situações, sendo impossível distanciar-se (para ter uma “visão de mundo”, por exemplo). Por estar mergulhada no mundo e em suas experiências, o filósofo afirma que as crianças são mundocentradas.

Ao observar as experiências imediatas do tempo de espera das crianças na cidade de São Paulo, percebi que poderia ser interessante e valioso nomear a criança como “performer” – performer de si, com o outro no mundo. Obviamente não uso a palavra no sentido artístico-profissional do termo, mas sim em seu sentido sociológico: performar os modos de ser e estar, e relacionar-se com o outro, no mundo compartilhado.

A criança *performer* seria a atualização das noções merleau-pontianas e do olhar fenomenológico para a infância. Ela performa por ser plástica, mutante, polimorfa; ela não representa, ela não se distancia em pontos de vista: ela é, simplesmente; e também, vive sua cotidianidade em um estado onírico, que mescla sonho e realidade compartilhada, sem divisões. Seu corpo é fenomênico e indiviso.

Hoje, aqui-agora, estou propondo que a noção de criança performer seja revisitada a partir de outra noção por mim inventada: da infância como improviso. É o que introduzo aqui, por meio deste texto, escrito especialmente para ser comunicado em mesa na CONFAEB 2017.

Improviso

Encontrei em um livro de Walter Kohan (2007) tematizando o ensino de filosofia para crianças uma excelente definição para a metodologia da improvisação, aquém e além do fenômeno cênico, teatral ou coreográfico:

(...) existe apenas um método amplamente desestruturado, irredutível a um algoritmo ou a uma técnica descritível ou apreensível: a improvisação que devido à sua complexidade e riqueza de possíveis modelos de referência, não é passível de recondução a ‘um’ método, mas nem por isso é casual ou privada de sua própria lógica. A improvisação, ao contrário, é uma prática que se aprende fazendo referência ao vasto patrimônio tradicional que, no entanto, não vem simplesmente conservado, cultivado ou aplicado, mas readaptado às situações particulares nas quais encontramos ao agir, provocando deste modo sua perpetuação, mas também sua renovação. (Neri Pollastri *apud* Chiara Chiapperini In KOHAN, 2007, p.163)

Trata-se de um modo rico e interessante de definir o ato de improvisar. Nesta visada percebemos a união entre tradição e inovação, entre prática e lógica, entre pluralidade e singularidade. Pensar a infância nesta chave, como ação e experiência improvisacional, será pensar de maneira filosófica, abrindo mão do acesso à a criança na chave desenvolvimentista, por meio da qual as “fases” se sucedem e se complementam; assim, considerar a infância como improviso será buscar acesso direto à experiência mesma – mão na massa! – percepção adulta sensível das vivências pré-reflexivas que revelam a maneira de ser e estar dos entes no começo da vida humana.

Ao afirmar que a infância é improviso pretendo provocar no leitor o desassossego do já dado, ou seja, proponho uma certa puxada de tapete do pensamento tradicional ou majoritário sobre as crianças.

Também pretendo unir o improviso aos âmbitos artístico-existenciais (MACHADO, 2011; 2015). Âmbito: espaço que circunda. Âmbito artístico-existencial: lugar ou morada das

artes, como possibilidade do humano. Do bebê ao idoso. Desenhei essa expressão ao longo de um tempo bastante dilatado: de meu Trabalho de Conclusão de Curso na Psicologia (1997) até meu pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro (2009).

Quero também afirmar que, se a infância é improviso, o adulto há que empenhar-se como um improvisador: para conversar com as crianças, e propor coisas, especialmente no lugar relacional das artes.

Arte e vida: artivismo e doação de teatralidades

Foi em junho de 2012 que me mudei de São Paulo para Belo Horizonte, passando a trabalhar na Universidade Federal de Minas Gerais. Mudei não só de cidade -- mudei de papel social: passei do ensino de teatro para crianças e jovens para o “ensinar a ensinar teatro” para graduandos da Licenciatura. Naquela passagem percebi, de modo diagnóstico, como muitos dos alunos que escolhem a graduação em Teatro na UFMG, no início do curso, pouco sabem sobre a potência do teatro e seu ensino.

A concepção hegemônica dos jovens é a do teatro dramático; identificados com a arte espetacular, pensam que o campo do ensino, inevitavelmente, os levará a montagens e espetáculos teatrais com crianças e jovens (não-atores). O valor deste tipo de ensino de teatro estaria na visibilidade da escola ou da organização não governamental, clube, igreja, etc, e quase sempre possui um objetivo geral muito claro: “dar um presente aos pais”. E os pais e mães do século XXI assistem ao teatro de seus filhos, no mais das vezes, a partir de um filtro: a câmera, o celular ou o *tablet*. Isso, por si só, já é mote para uma boa discussão sobre o teatro como convívio, ou sobre a arte da presença.

Seria incrível se construíssemos um projeto de espectadores com os adultos que assistem a teatro com não-atores, de modo que suas corporalidades não necessitassem de mediadores, registro fotográfico ou filmico!

Por outro lado, os próprios jovens estudantes da Licenciatura são os filhos do século XXI. Ou seja, eles mesmos fotografam e filmam seus cotidianos e realidades, vorazmente, e encontram-se absolutamente atravessados pelos filtros da tecnologia. (Mudou o teatro ou mudei eu?)

Mudou o teatro e mudei eu; mudamos, amadurecemos; possuímos história, trajetória, mapas de vida e obras. E, no sentido histórico, recuperar o teatro como arte da presença, do convívio, da não-edição-de-imagens, é rico; faz sentido. Procuro trabalhar por esse caminho, sempre, nas disciplinas obrigatórias que leciono na graduação.

Nas disciplinas optativas, trabalho introduzindo a noção de criança *performer*; os estudos com foco nas culturas da infância e juventude; a possibilidade da abordagem espiral no ensino de arte (algo tematizado adiante no texto); e, muito especialmente, as relações entre teatro, infância e imaginação. O brincar imaginativo, do meu ponto de vista, há que ser urgentemente lembrado, rememorado, remexido, tanto quanto o teatro como presença e convívio. Digo isso por perceber que inúmeros alunos adultos jovens universitários não possuem repertório em brincar de faz de conta. Foi a partir desta percepção que me engajei em um tipo de ativismo: propondo a ocupação de espaços públicos, brincadeiras de faz de conta como potência em todo e qualquer lugar, passagens e pontes entre ficção e realidade... prescindindo das molduras institucionais.

Trabalhar nas disciplinas, nomeando as íntimas relações entre arte e vida por teatro pós-dramático ou por arte contemporânea, significa a transmissão aos estudantes de que podemos nos libertar, de certo modo, das apresentações de final de ano, de datas comemorativas, de “presentes para os pais” (e para a indústria do registro de eventos, quando a escola faz suas parcerias e vende aos pais os pacotes de fotos e vídeos). Assim proponho cultivarmos a simplicidade: propor aulas abertas, performar, fazer teatro nas passagens e nas pontes: concreta e simbolicamente! Habitar o “entre”.

Há muitas e muitas maneiras de ensinar teatro, de compreender o teatro, de exercer a teatralidade como doação de imaginações e ficcionalidades. Esta pluralidade gera também hibridismos entre os âmbitos artístico-existenciais.

O ensino de arte para crianças: abertura para os âmbitos artístico-existenciais

Sinto-me relativamente à vontade, agora, nesta altura da escrita de algo a ser comunicado na CONFAEB 2017, e neste momento biográfico – viva o ato autobiográfico! – para questionar uma [aparente] verdade absoluta do meu campo de trabalho: a consideração de que as artes (teatro, dança, artes visuais, música) são “linguagem”.

Meu questionamento é desdobramento da noção de criança como *performer* e da possibilidade do ensino das artes em espiral: outros modos de dizer, outros modos de pensar, outros modos de sentir, podem gerar novidade, nos levando a outras conexões e na direção de uma nova chave de afinação.

Assim, no fluxo de continuidade dos meus estudos em fenomenologia da criança, compreendi que um dos problemas de conceber “arte como linguagem” é uma formulação correlata, bastante recorrente no campo do ensino e aprendizagem artísticos: olhar para as crianças como “analfabetas” – gerando a necessidade do trabalho de adultos “alfabetizadores

em arte”. Esta concepção negativa os saberes já presentes na corporalidade infantil, na personalidade da criança.

Penso que, na chave da arte contemporânea, da arte de rua, da coisa fora do museu, da música como paisagem sonora, no contexto do teatro performativo, na dança de todos os corpos... somos nós, artistas-educadores, que precisamos com urgência nos deixar ser ensinados pelas crianças. Sem ingenuidade ou idealização da infância, meu dizer sintoniza no interesse genuíno pelas coisas do mundo que muitas crianças possuem, e em sua plasticidade para a absorção das coisas... A isso Merleau-Ponty nomeou polimorfismo.

Muitos poetas também tematizam a infância como um estado de novidade, de vir-a-ser, de interesse pelo outro e pelo mundo circundante – algo bem diverso do modo como educadores pelo mundo afora interpretaram a infância e seu [teórico] egocentrismo e dependência.

A interpretação racionalista e desenvolvimentista, ao prever a infância com suas fases já pré-estabelecidas, lógica na qual a infância é facilmente lida como preparação para a maturidade e a chegada da razão, parece atrapalhar a potência relacional que o campo da arte proporcionaria entre crianças e adultos. Um campo mais apto ao *nonsense* e aos processos humanos psíquicos inconscientes.

Se colocarmos entre parênteses a ideia da arte como linguagem e atentarmos aos âmbitos existenciais, a arte e a expressividade se revelarão como próprias do humano. Âmbito será palavra para lugar; arte como âmbito será sinônimo de uma espacialidade para habitar. Morar. Entrar e sair. Um modo de ser e estar diante das coisas do mundo: sons, natureza, cultura, brincadeira, modelagem... de si. Com o outro e no mundo.

São os âmbitos, tal como desenhei na minha reflexão a partir do ensaio escrito em 2011: a corporalidade, a teatralidade, a musicalidade e a espacialidade. Melhor ainda, pensem no plural: corporalidades, teatralidades, musicalidades e espacialidades. Não os definam por territórios com fronteiras! Serão fluxos, energias corporais e relacionais que nos movem, e que podem ser imaginadas a partir de uma espiral, ascendente e descendente, tal como a vida e a morte.

Proponho trabalhar, por meio da teatralidade, presenças – e não re-presentações. Retomar a palavra da autenticidade, tão desvalorizada com o xingamento, datado, do “espontaneísmo”... Abraçar o modo de dizer existencial, no qual “corporalidade” é algo além e aquém do eu psicológico. Musicalizar as crianças pelo contato cotidiano com o entorno, escuta das paisagens sonoras. E considerar as ricas e livres dramaturgias do espaço, as espacialidades, como carta de princípios para o ensino e a apreensão das artes visuais.

Abordagem espiral

Agora o terreno encontra-se arado para que eu introduza a vocês a noção de abordagem espiral. Inspirada em alguns autores do meu campo de conhecimento, criei no ano de 2015 um glossário, publicado na Revista Rascunhos, de trinta termos, alguns de autores eleitos e outros termos criados por mim. Lá eu defino a abordagem espiral do seguinte modo:

(...) passei a utilizar “abordagem espiral” como algo que designa um (anti)método, um *modo de fazer* adulto no ensino de arte, maneira que busca o hibridismo e estabelece um contraponto ao paradigma das “linguagens artísticas: trata-se de misturar, propositalmente, o que pode ser teatro, dança, artes visuais e música, nos primeiros anos de vida, na pretensão de des-escolarizar estes processos: teatralidade, corporalidade, espacialidade e musicalidade são âmbitos artístico-existenciais de todos nós, experienciados ao longo da primeira infância – mesmo na vida daqueles que não foram à escola formal. /grifo da autora/ (MACHADO, 2015, p.54)

Naquela oportunidade, definir “abordagem espiral” significou um modo de divulgar para um público mais amplo o que se vem nomeando por pesquisa em poéticas próprias: modos de fazer pesquisa em arte, modo de trabalhar com o ensino das artes, que implicam, necessariamente, em um artista-professor-pesquisador: adulto engajado em procurar seus motes, ninhos, nichos, fluxos e personalidades...

Percebia, na convivência com estudantes das Licenciaturas e jovens professores de arte, um certo engessamento em torno dos três verbos-chave da abordagem triangular (BARBOSA, 2010): criar; fruir; refletir. Verbos importantíssimos cujo uso, no discurso de alguns, tornou-se uma bandeira puída ou um dizer impessoal e obrigatório, como se existisse uma espécie de cartilha a ser seguida, atitude que negava os próprios verbos ou ações de criação, fruição e reflexão. Outra discussão em voga era, e ainda é, o medo do “retorno ao generalista”: por meio das propostas híbridas entre teatro e dança, performance e artes visuais, música e artes cênicas, etc, alguns insistem que a especificidade das áreas das artes, conquistadas a duras penas, fosse cair por terra. Trabalhar uma discursividade positivando o fenômeno da mistura das artes – tal qual Ilo Krugli propunha e a EMIA-SP exerce – era meu mote inicial no texto “Só rodapés”.

Segue a continuidade do texto daquele verbete ou definição para “abordagem espiral”:

A abordagem espiral é relacional, pois é um pensamento e ação de atos performativos de adultos e crianças durante a infância, e demanda, por assim dizer, a um cuidado observacional imenso e definido de antemão, se considerarmos as tradicionais formas de “planejar”. Assim, a proposta inicial de procurar um jeito de descontornar o já sabido, o já exercido, o já dado certo... O conhecimento artístico, a artisticidade, a experiência estética pode ser vivida de modo contextualizado nos

mundos de vida da criança, em espiral, como num escorregador ou tobogã que sobe.
(MACHADO, idem).

Ainda percebo muita resistência em alguns redutos (especialmente quando falo em Universidades) a outras maneiras de organizar, outros modos de produção do ensino de arte neste século XXI. Meu intento é pluralizar, ou seja, ensinar para os novos professores que eles não precisam (nem deveriam) ser “aplicadores de teorias”. Eles podem ser “eles mesmos” – jovens pesquisadores de seus modos próprios de ser artista e professor – proposta reencontrada na obra de Paulo Freire (1996), como prerrogativa das pedagogias da autonomia.

E para concluir, a autonomia

Percebo como alguns dos meus jovens alunos da graduação em Licenciatura em teatro ficam perdidos quando lhes proponho autonomia: por exemplo, dizendo que não há leituras obrigatórias. E que criarão seus planos de aula a seu modo. E que podem, a partir de pesquisa e estudo, decidir que teatro pretendem ensinar: o que é teatro para eles, a qual teatro se filiam? Como se diz em alguns sítios: qual o seu lugar de fala? Ou, como se dizia na minha adolescência: “qual é a sua, bicho?”

Evoco o pensador e educador Paulo Freire, de modo que os leitores interessados por tudo que estou rabiscando como proposta espiral procurem, com urgência, por pedagogias da autonomia. Tenho, nestes tempos difíceis da atualidade no Brasil, consultado diferentes verbetes do **Dicionário Paulo Freire**, como maneira de arejar meu pensamento-sentimento e meus planejamentos de aulas para os cursos de graduação e pós-graduação. Ali encontrei o verbete “inédito viável”, “uma categoria que encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade de utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas” (NITA FREIRE, 2017, p.222). A partir desta noção, justifico meus sonhos de um melhor momento para as crianças e para suas experiências com o ensino de arte em geral. O “inédito-viável” é gemelar à categoria dos “sonhos possíveis”:

Quanto mais **inéditos-viáveis** sonhamos e concretizamos mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis e na de outros/as, de nossos desejos políticos e de nosso destino de afirmação de nossa humanidade mais autêntica, de nossa engenhosidade de superarmo-nos quando lançamo-nos no fértil e infinito mundo das possibilidades, quando agimos em direção a concretização de **sonhos possíveis**.
/grifos da autora/ (NITA FREIRE, idem).

As contribuições sonhadas a partir de uma possível abordagem espiral farão chuva, fogueira, poeira e argila no terreiro da existência.

Crie seu frevo debaixo da chuva, levando guarda-chuva! Rode o pião, jogue uma memória ruim no fogo, e siga modelando a argila que deixa surgir a sua corporalidade de professor de arte, de artista pesquisador, de *performer*. Trace em seu planejamento como objetivo geral da aula de teatro: ser feliz.

Alguns de meus alunos muitas vezes não me levam a sério – acham que eu brinco demais. Não é inusitado? Seriam mais adultos que eu... Mas aqui nomearei suas atitudes por “adultocentrismo”. Foram educados assim: centrados nos comandos adultos, e focados em uma (triste) seriedade realista estrito senso. É pena.

Quando digo que estou falando sério sobre o objetivo geral do fazer artístico poder ser nomeado por “ser feliz”, me tratam como criança ou como velhinha... Sim, sou sim, as duas coisas! Serei tudo que precisar ser!, para levar, até a ponta de lá, ou seja, até a vida mesma da criança e do jovem brasileiros, o teatro como expressão de felicidade: morar, habitar, ser – para só depois fazer.

Obrigada.

Referências Bibliográficas

- BARBOSA, A. M.; CUNHA, F. P. (Orgs). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, N. Inédito viável. In STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J. (Orgs) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de filosofia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MACHADO, M. M. A criança é *performer*. **Educação & Realidade**. FAGED/UFRGS. Porto Alegre, v.35 n.2. maio/ago. 2010. P. 115-137.
- MACHADO, M. M. Só rodapés / Um glossário de trinta termos definidos na espiral de minha poética própria. **Revista Rascunhos**. Uberlândia: UFU. v.2 n.1 p.53-67 jan/jun 2015.
- MACHADO, M. M. Fenomenologia de Merleau-Ponty e as relações entre educação, arte e vida na pequena infância: rumo a uma Abordagem Espiral no ensino de arte. Concurso Mário Pedrosa. Recife: FUNDAJ / Fundação Joaquim Nabuco, 2011. Texto inédito.
- MERLEAU-PONTY, M. **Merleau-Ponty na Sorbonne**. Resumo de Cursos / Psicossociologia e Filosofia. Campinas: Papirus, 1990.
- WINNICOTT, D. W. **Playing and reality**. New York: Routledge, 1994.