

Adriana Moreira Silva*

Vicente Concílio**

*O*s caminhos do caos

Na prática cênica na educação infantil

The paths of chaos

in scenic practice in Early Childhood Education

RESUMO

Neste artigo usa-se como lente para a reflexão sobre o ensino de Teatro na Educação Infantil os princípios das chamadas Teorias do Caos. Estes são apresentados sob as seguintes perspectivas: uma que considera as relações entre as crianças e os elementos do teatro enquanto um processo visto como um sistema dinâmico e não linear; outra que se dá por meio de estruturação de aulas-processos em diálogo com as oscilações entre organização, auto-organização, ordem e desordem. E por fim, uma perspectiva que toma os princípios da Sensibilidade às Condições Iniciais e da Turbulência como disparadores para a construção de propostas para a experimentação da linguagem cênica na Educação Infantil. Deste modo, as Teorias do Caos inspiraram docentes a pensar em outras formas de elaboração da relação ensino-aprendizagem em Teatro.

Palavras-chaves: Teorias do Caos; Educação Infantil; Práticas Cênicas; Pedagogia das Artes Cênicas.

ABSTRACT

In this article the use the principles of the so-called Chaos Theories as a lens to reflect on the teaching of Theater in Child Education. These ideas are presented from the following perspectives: one that considers the relationships between children and the elements of theater as a process seen as a dynamic and non-linear system; another that occurs through the structuring of classes in dialogue with the oscillations between organization, self-organization, order and disorder and, finally, a perspective that takes the principles of Sensitivity of Initial Conditions and Turbulence as triggers for construction of proposals for experimenting with scenic language in Early Childhood Education. In this way, Chaos Theories inspired teachers to think about other forms of elaboration of learning relationships in Theater.

Keywords: Chaos Theories; Scenic Practices; Child education; Pedagogy for the Performing Arts.

Aproximações entre o caos e a Educação Infantil

A escrita é uma reflexão sobre o ensino de Teatro na Educação Infantil e é elaborada a partir da tese de doutorado desenvolvida pela autora deste artigo, com orientação realizada pelo coautor no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A tese apresenta a prática “Tessituras Cênicas”, cujas experimentações foram realizadas pela autora com crianças de 5 anos de idade¹.

No decorrer da pesquisa de doutoramento a referida prática se tornou uma alavanca que impulsionou a percepção, a identificação e a tomada de consciência da presença de alguns conceitos, princípios e leis das denominadas Teorias do Caos. Para tanto, apresentamos recortes de dois capítulos da tese focados em explicitar a prática “Tessituras Cênicas” usando como lente para a reflexão os conceitos, princípios das Teorias do Caos, bem como, em demonstrar a possibilidade de elaborar práticas cênicas com crianças da Educação Infantil a partir desta mesma teoria.

As Teorias do Caos fazem parte de um grande guarda-chuva chamado Teoria da Complexidade, cujos estudos se baseiam na investigação da complexidade presente nos mais distintos sistemas, desde o funcionamento do corpo humano até os fenômenos da natureza. Estas teorias no século XX foram uma revolução no mundo científico, porque impeliram os cientistas a uma nova forma de pensar e mostraram a necessidade de reconstrução de seus próprios paradigmas acerca da ciência e do mundo.

O olhar diferenciado de alguns cientistas sobre o mundo abre espaço para que o caos possa alcançar diferentes fins, tais como sua relação com previsibilidade do tempo, com as probabilidades do mercado financeiro, com as irregularidades da pulsação cardíaca, dentre outros. Para além disso, o caos

¹ A prática foi realizada em 2014 em uma escola particular da cidade de Uberlândia/MG como parte das propostas pedagógicas para o ensino de Artes daquele ano. Apenas em 2018 a experiência pregressa tornou-se parte da pesquisa de doutoramento, sendo utilizado os planos de aula e as anotações pessoais - uma espécie de diário de bordo - da autora.

está regado com pitadas de pressupostos matemáticos e filosóficos que nos acompanham e seguem desestabilizando a compreensão humana, pois escancara desordens, irregularidades, imprevisibilidades e situações que fogem do nosso controle, nos levando ao encontro do desconhecido. Isso nos assusta? Geralmente sim, e muito. Quando o caos parece nos “assombrar” dentro das aulas, o medo, o receio e a insegurança podem nos alavancar ou podem nos colocar em constante e incansável idealização de uma sensação de organização.

O caos percebido pela autora durante as aulas da Educação Infantil se apresentava em momentos distintos: nas mudanças repentinas que aconteciam durante o brincar das crianças; na possibilidade de cada uma experimentar o mesmo material, mas ao seu modo; ou na transformação de uma proposta pela ação das crianças junto aos materiais. Logo, a prática “Tessituras Cênicas” se estruturou com foco no uso de materiais distintos como dispositivo de investigação e de experimentação dos elementos da linguagem cênica na Educação Infantil. Além disso, também é atravessada pelas possibilidades de relação- interação entre as crianças a partir do brincar e por uma busca de criar propostas que permitissem às crianças fazerem escolhas diante daquilo que lhes era apresentado.

Para articular o percurso prático e teórico da pesquisa nos nutrimos das investigações e pesquisas das educadoras e artistas Marina Marcondes Machado e Anna Marie Holm a respeito de seus modos de olhar e perceber a criança. As discussões aqui trazidas pelo viés da Fenomenologia (Machado, 2010a e 2010b) serão, pautadas nos estudos do filósofo Merleau-Ponty². Já as pesquisas da artista visual Anna Marie Holm são consideradas a partir da

² Maurice Merleau-Ponty é, segundo, Machado (2010b), considerado um dos mais importantes filósofos franceses do século XX. Responsável pela cátedra de Psicologia da Criança e Pedagogia na Sorbonne, o filósofo ofereceu cursos, cujos resumos foram publicados em todo mundo. Especialmente, no Brasil, essas publicações acontecem entre os anos de 1990 e 2006, de acordo com os estudos de Marina Marcondes. Os cursos tinham como intuito promover um modo de pensar e situar a criança para além das teorias de desenvolvimento humano, ou seja, a ênfase era propor uma maneira de pensar a criança menos por uma psicologia e mais por um caminho de contextualizações, concepções e ações do adulto frente à criança.

descrição de suas práticas, a relação com o caráter processual, cotidiano e investigativo que ela busca suscitar quando propõe um encontro entre a Arte e as crianças (Holm, 2005, 2007).

Os princípios das Teorias do Caos aparecem no decorrer deste artigo como uma possibilidade de repensar a experimentação cênica na Educação Infantil por três perspectivas: uma que considera as relações entre as crianças e os elementos do teatro enquanto um processo visto como um sistema dinâmico e não linear; outra que se dá por meio de estruturação de aulas-processos em diálogo com as oscilações entre organização, auto-organização, ordem e desordem. E, por fim, uma perspectiva que toma os princípios da Sensibilidade às Condições Iniciais e da Turbulência, vinculados aos estudos das Teorias do Caos, como disparadores para a construção de propostas para a experimentação da linguagem cênica na Educação Infantil.

Teorias do Caos: lentes para olhar a criança na relação com a linguagem cênica

Abrimos esta discussão discorrendo sobre a visão de infância construída especialmente a partir dos estudos da professora e pesquisadora Marina Marcondes Machado e dos escritos da artista visual Anna Marie Holm. Machado (2010a, 2010b) discute a perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty sobre o pensamento da criança a partir de três aspectos: a maneira não representacional de a criança viver o mundo; o fato de ela transitar entre realidade e imaginação na sua vida cotidiana e seu pensamento polimorfo. As crianças não estariam, de acordo com os estudos fenomenológicos, representando o mundo, nem mesmo no seu brincar de faz de conta, elas estariam apenas vivendo de modo intrínseco e incrustadas ao próprio mundo. Deste modo, a experiência infantil não é objetiva e realista, ela se daria nas relações e, portanto, não haveria para a criança uma separação dicotômica entre ela e o mundo.

Distante do racional e próxima ao reino imagético, a criança mantém o seu pensamento polimorfo. Esse tipo de pensamento da criança estaria vinculado à imaginação e seria alimento para a corporalidade da criança que se manifesta na relação com outros corpos, com a cultura e com a própria natureza. O polimorfismo reforça a capacidade de “aderências às situações” (Machado, 2010, p. 59) que faz com que a criança imprima uma multiplicidade em seus dizeres diante de suas noções espaço-temporais. Não haverá apenas um único modo de a criança se colocar, elas observam o mundo com margens fluidas, transitam sem linearidade cronológica, inventam palavras e constroem, simultaneamente, de modo concreto e sensível, o seu brincar.

A artista Anna Marie Holm buscou entender a criança a partir de seus modos de construir relações com a Arte: formas, linguagens, brincadeiras, corpo, experimentos, materiais, sensações. A criança mediante a experimentação da Arte teria uma ferramenta de pesquisa cujo enfoque recairia mais sobre o processo e não sobre o produto. Em seus escritos, ela mostra a dinâmica de trabalho com crianças em seu ateliê na Dinamarca. Ações cotidianas, como cortar, rasgar, mexer, balançar e martelar se tornavam pontos de partida para as experimentações acerca da Arte. “Para uma certa oficina, por exemplo, cada criança deveria levar três objetos pessoais, que não seriam destruídos. Trabalharam com eles em composições diversas: juntando, separando, agrupando, mudando de posição” (Ostetto, Santos, 2018, p. 106).

Por meio da experimentação de materiais diversos, a artista buscava encontrar um caminho de aproximação da criança com a Arte por um viés investigativo. Sendo assim, ela proporcionava às crianças os mais variados e distintos materiais, visto que para Holm (2005) as crianças deveriam usar o ambiente ao redor delas o tempo todo para se comunicarem. Assim, seria inconsistente pensar em propostas nas quais as crianças possuem, por exemplo, apenas a folha de papel como material, enquanto na verdade elas estão e são parte de seu entorno. As crianças, segundo Anna Marie, estão “se movendo na

sala, elas são a sala. São muito artísticas, vão para o mundo” a fim de experimentarem seus próprios corpos (Revista Educação, 2015, s/p).

Os estudos das Teorias do Caos apontavam para a existência de um padrão que pode ser definido matematicamente, caso o observador pudesse percebê-lo. Essas teorias buscavam, portanto, ordenar o caos e demonstrar que o sistema caótico não é aleatório, mas que por meio de leis precisas seria possível definir e ordenar um comportamento imprevisível e irregular. Nesse sentido, os teóricos que estudam as Teorias do caos e nós, como docentes de teatro na Educação Infantil, não temos o mesmo interesse. Ao contrário, o caos se torna uma lente para olhar as experimentações cênicas com crianças pela possibilidade de vivenciar práticas que permitiam a presença de uma imprevisibilidade, de uma irregularidade e por não buscar padrões previamente estabelecidos.

A Fenomenologia e as práticas artísticas e pedagógicas de Anna Marie Holm, tal qual as Teorias do Caos, ofertam outra possibilidade de perceber a criança no mundo e, conseqüentemente, o processo de experimentação da linguagem cênica. Os modos oníricos, não representacionais e o polimorfismo (Machado, 2010a, 2010b, 2015), estariam atrelados diretamente à relação de como a criança constrói sua percepção no e com o espaço-tempo: uma outra estrutura de tempo. O seu próprio espaço - o corpo da criança - e o espaço compartilhado, ou seja, o mundo coexistem. Por isso, a noção temporal e espacial lhe permite conectar e fazer aproximações que mesmo que pareçam ao adulto sem sentido, para a criança se mostram para além de uma estrutura com começo-meio-fim.

O fato de as crianças vivenciarem uma temporalidade distinta da do adulto as aproxima da lógica que gere os princípios das Teorias do Caos, cujas pesquisas se debruçam sobre os sistemas que se comportam de modo dinâmico e não linear. Sistema refere-se a “um conjunto de elementos em inter-relação entre si e com o ambiente” (Uhlmann, 2002 p. 25), cujas partes são interdependentes e, por isso, não podem ser compreendidos separadamente.

Com base nessa definição, pode-se dizer que as Tessituras Cênicas são pautadas na inter-relação dos elementos que a compõe: criança-criança; criança-espaço; criança-adulto; criança-material; adulto-material, adulto-espaço. O comportamento dos sistemas marca a maior parte dos fenômenos do universo, logo, até mesmo as práticas teatrais poderiam ser pensadas nessa lógica. (Fagundes, 2010).

Dentro dos estudos das Teorias do Caos, a dinamicidade do sistema é uma característica importante de ser considerada, pois refere-se ao modo como um sistema se movimenta. Os comportamentos dos sistemas dinâmicos podem se alterar na medida em que, segundo Gleick (1990), são capazes de se correlacionar com alguns parâmetros, como tipo de informação recebida, matéria envolvida ou organização espacial e temporal. Ao pensarmos no polimorfismo, por exemplo, será possível perceber essa dinâmica nos próprios modos de ser e estar da criança. Segundo Machado (2010b), aos olhos da compreensão fenomenológica, as crianças realmente mudam de ideia constantemente e transformam a si e a suas próprias experiências com enorme flexibilidade.

Já a não linearidade, também expressa nas Teorias do Caos pela relação com o espaço e com tempo, implica uma percepção das relações e interações que a criança vai estabelecendo no processo de experimentação da linguagem cênica. Um processo que é contínuo, mas que segue “sem linearidade cronológica, do tipo começo-meio-fim, para o tempo vivido” (Machado, 2010b, p.91), ou seja, a criança vai, volta, dá voltas, retoma, repete de novo, acrescenta significados e sentidos, mas não se agarra a eles, reforça, portanto, a presença de uma não linearidade quando se trata de observarmos a temporalidade infantil.

O que talvez nos falte ao estar diante das experimentações cênicas são os meios para compreendê-las. Por isso, este artigo visa apontar que, a partir dos princípios, fundamentos e dos conceitos vinculados às Teorias do Caos aqui apresentados, poderemos estar mais disponíveis para pensar e reelaborar

práticas teatrais mais condizentes com a dinamicidade e não linearidade de suas ações e pensamentos.

Práticas cênicas com crianças: perspectivas sobre a auto-organização, organização, ordem e desordem

A prática “Tessituras Cênicas” é assim nomeada pela influência do trabalho da artista visual, Anna Marie Holm, que traz em suas proposições um forte apelo sensorial e imagético. Cores, formas, maleabilidades, tamanhos e texturas impactam de modo significativo o aspecto visual das experimentações e nas próprias ações das crianças. Elaborada a partir do uso dos materiais diversos, os objetivos centrais da prática foram proporcionar às crianças uma experimentação na qual elas construíssem modos de se relacionar com o fazer teatral que perpassem pelo seu desejo de experimentar, de investigar, de pesquisar, de agir e de interagir com e nos materiais. Foi preciso reconhecer também que os materiais quando apresentados às crianças a fim de aproximá-las da linguagem teatral possuem um potencial de mobilizar os corpos, as formas, as imagens, os movimentos, as relações, as percepções e os sentimentos em um processo de afetação mútua que nomeamos de “nuances poéticas”.

Os materiais são objetos de distintas naturezas, no entanto, consideramos que esses materiais possuem materialidades específicas, ou seja, propriedades, características e qualidades que também alteram o tipo de relação e interação das crianças com eles. Logo, não se trata apenas de considerar o material em si, mas sua cor, seu volume, seu peso, seu tamanho, sua maleabilidade, sua estrutura, sua forma e o impacto de tais especificidades nos demais elementos, como os corpos das crianças e a plasticidade do espaço.

Dentre os materiais, foi possível a partir dessa vivência criar uma espécie de classificação dos mesmos de acordo com suas especificidades. As nomenclaturas que apresentamos a seguir para cada grupo de materiais foram

inspiradas nas divisões feitas pelo pesquisador Gandhy Piorski³ (2016) ao referir-se ao uso de materiais em brinquedos e brincadeiras vivenciadas pelas crianças de diferentes regiões e contextos brasileiros. Assim, estabelecemos a seguinte divisão:

Quadro 01: Divisão de grupos dos materiais

Grupos	Características	Exemplos
Materiais de acolhimento	São materiais cuja textura oferece mais maleabilidade e flexibilidade na sua manipulação. São moldáveis.	Tecidos e figurinos.
Materiais de resistência	São materiais cuja materialidade oferece ductilidade e, por isso, apresentam certa resistência durante sua manipulação.	Caixas de papelão, papel Kraft, papel celofane, jornal.
Materiais da natureza	São materiais cuja principal característica é serem provenientes da natureza. Podem ter seus estados totalmente conservados ou com alterações que alteram os seus aspectos.	Areia, folhas secas e pedras.

³ Pesquisador e autor do livro *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. Elabora reflexões sobre o brincar, os brinquedos e a imaginação a partir de uma pesquisa desenvolvida em alguns estados brasileiros, como Maranhão, Ceará, Pará e Rio Grande do Norte.



Imagem 01: Experimentação com materiais da natureza.
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2014).

Traremos agora relatos sobre as experimentações ocorridas na prática com as crianças e também comentários que exprimem reflexões desses momentos a partir das Teorias do Caos. Os comentários são tomados como indicativos e sinalizadores para docentes identificarem os princípios caóticos também em seus processos junto às crianças. As Teorias do Caos não são ferramentas analíticas das relações-interações entre as crianças e o Teatro, mas a partir de seus princípios, conceitos e leis, ofertam um modo mais sistêmico de olhá-las. Além disso, os apontamentos da presença de princípios caóticos nos levam a compreender melhor o caos como mais um elemento – dentre outros, como a teatralidade, o brincar, as relações e os materiais com suas materialidades - que compõe o processo cênico na Educação Infantil. Assim, não se trata de negar ou afastar o caos, mas de compreendê-lo e olhar as experimentações a partir também de sua presença.

A prática “Tessituras Cênicas” foi conduzida pela autora de fevereiro a dezembro de 2014 e iniciou-se com a investigação dos tecidos. O início da prática se dava em círculo, em uma conversa, uma espécie de sondagem sobre o conhecimento do grupo acerca daquele material – investigação -. Logo após a conversa inicial, com os tecidos espalhados pela sala, as crianças eram convidadas a pisarem descalças sobre cada um e perceberem suas texturas, suas diferenças e suas similaridades quanto a forma, tamanhos e cores - experimentação guiada-. Focadas na busca por ações possíveis de serem realizadas com o material, tais como pular, rolar, fazer uma roupa, construir uma caverna, fazer um rio, vento, barco etc., as crianças iniciavam a manipulação dos tecidos e ganhavam aos poucos uma familiaridade sinestésica e sensorial com o material. Nas aulas seguintes houve a inserção de alguns jogos tradicionais adaptados que pudessem ser feitos mediante a utilização dos tecidos -experimentação incorporada-.

Seguindo com a proposta, as aulas começaram a ter um tempo cada vez maior para que as crianças se relacionassem com o material a partir de instruções menos diretivas e direcionadoras. “No que será que podemos transformar este tecido hoje?” Frases assim eram suficientes para que logo as próprias crianças iniciassem as experimentações individuais ou em pequenos grupos. Importante ressaltar que não havia um tecido para todas as crianças e isso as obrigava a adquirir uma dinâmica de relação e interação entre elas, de modo a encontrarem formas de se auto-organizarem quanto à utilização do material.

A auto-organização vai ser vista em muitos momentos da prática. Na década de 1970, os estudos do físico Ilya Prigogine sobre as Teorias do Caos buscavam compreender a auto-organização a partir de uma visão ampliada da capacidade do universo em se autorrenovar, enquanto forma de permanecer, isto é, de continuar a existir. Segundo o filósofo Edgar Morin (2005), ao se auto-organizar, o sistema não volta ao seu estado anterior, ao contrário, ele alcança outra configuração que emerge das interações pelas

quais o sistema passou. Isso ocorre sem que haja necessidade de um controle centralizado ou externo ao próprio sistema. Ao voltar a atenção para os modos como direcionamos uma experimentação cênica com crianças, podemos ter a auto-organização como princípio que constantemente rege tais processos.

O olhar para uma aula de teatro pelo viés da auto-organização, traria, então, a possibilidade de uma compreensão da relação da criança com o teatro enquanto exercício exploratório: encontra, descarta, reutiliza, descobre, recombina, se interessa, afasta-se, olha de novo e assim por diante. Na medida em que damos espaço para experimentações individuais e mais subjetivas, aos poucos, as crianças aguçam suas percepções de si mesmas e isso faz com que elas possam reagir e se ajustarem no decorrer de suas ações posteriores. Quanto mais informação, possibilidade de comunicação e de diálogo, mais as crianças se tornam passíveis de perceberem a si mesmas e aos outros.

Embora essa exploração, especialmente dentro do contexto escolar, siga um planejamento determinado por alguém – no caso, docente- ela comporta e absorve as mudanças que se originam no decorrer do seu percurso. Isso pode parecer desestabilizador, mas na medida em que há uma contínua interação, mesmo diante de um ponto que podemos considerar crítico e instável, pode-se ver as crianças encontrando novas estruturas para as relações estabelecidas a fim de manter o fazer, o criar, o brincar, o imaginar, o imitar, tanto em nível individual quanto coletivo. Observar os processos de experimentação da linguagem cênica pela criança identificando a presença de uma auto-organização é, portanto, identificar também uma espécie de regulação feita pelas próprias crianças e não somente pelo adulto.

Em outro momento da prática “Tessituras Cênicas”, os figurinos foram inseridos como o material a ser experimentado pelas crianças. À princípio reunido em uma caixa, os figurinos tinham momentos de uso. No entanto, um dos princípios do trabalho de Anna Marie Holm é oferecer às crianças a possibilidade de fazerem escolhas e tomarem decisões mediante seus processos de experimentação e relação com a Arte. Voltar o olhar para o lugar proposto

por Holm quanto à possibilidade de as crianças fazerem escolhas próprias e tomarem suas decisões remete novamente à ideia de auto-organização mencionada no relato dos tecidos.

O exemplo trazido pelo pesquisador de semiótica Günter Wilhelm Uhlmann (2002) ajuda-nos a dialogar novamente com o princípio da auto-organização: um rio que corre de forma natural atravessa todo seu leito, seguindo seu próprio fluxo, ora mais lento, ora mais rápido, fazendo caminhos mais estreitos ou largos, até que deságue em seu destino final, ou seja, se auto-organiza. Seus empecilhos são as vegetações, a terra e a confluência. Não significa que nesse exemplo não haja influências externas, ou seja, docentes não interfiram no curso que segue o processo de experimentação, mas ao rio e às crianças, deve ser permitido se autorreparar e se ajustar de acordo com as interferências que também emergem provenientes do seu próprio percurso e de suas escolhas.

Então, se vemos o princípio da auto-organização presente nestas experimentações, o que seria uma aula de teatro organizada com crianças pequenas? A organização de que tratamos aqui, no entanto, estaria mais vinculada à ideia de complexidade⁴. A diversidade, o número e os graus de conexões que os elementos do sistema estabelecem entre si e com meio externo são apontados como fatores determinantes para a complexidade. Partiremos, então, do pressuposto que se considerarmos que esta proposta de experimentação da linguagem cênica possui uma diversidade de elementos, podemos, percebê-la como sistema complexo. A complexidade estaria presente em todos os sistemas em certa medida, inclusive em uma aula de teatro, sendo um parâmetro que transita e que pode, portanto, oscilar dentro das estruturas do mesmo.

⁴ Segundo o professor Mário Tarride (1995), é comum usarmos o termo “complexidade” para nos referirmos a algo complicado ou de difícil resolução, mas etimologicamente, a palavra *complexo* significa entrelaçamento, que gera conexão. Seu oposto não é simples, mas, *implexe* (de *implexus*), que caracteriza uma unidade de ação que não se decompõe, irreduzível por isto a um único elemento.

Um sistema seria organizado, de acordo com Vieira (2006), quando seus componentes diversos estiverem conectados por relações efetivas, o que geraria uma totalidade de suas propriedades, nas quais as relações que o constitui seriam partes fundamentais para a realização da sua organização. Podemos encontrar, portanto, sistemas organizados, mas que se exprimem de infinitas formas. A organização, portanto, não é única para todos os sistemas, por isso comporta níveis distintos e estruturas diferentes, e nem por isso deixa de estar e ser organizada. Estar organizado não implica manutenção da forma ou ausência de desordem. Mesmo a organização seria caracterizada, simultaneamente, por ordem, na medida em que promove regularidade, repetição e estabilidade e por desordem, que traz consigo perturbações, desvios e instabilidades. Segundo Vieira, Martins e Gonçalves (2014) a desordem que permeia a organização pode remeter tanto aos desvios e ruídos produzidos quanto à relação de incerteza sobre acontecimentos futuros.

Organização comporta ordem e a ordem pode levar a uma organização. Esta última sempre é constituída pelos elementos que formam o todo, podendo, dessa forma, estimular ou exprimir potencialidades existentes em cada uma das partes ou fazer com que do todo emerjam potencialidades que não seriam visíveis olhando apenas para as partes. É preciso enxergar, portanto, uma “teatralidade instalada” nos processos com crianças. Chamamos assim, porque se instala, dilui-se e reconstrói-se incessantemente. É cíclica, não tem começo, meio e fim. É movente e dialógica com a própria criança. Compõe o todo, mas está presente nos movimentos, deslocamentos, imagens criadas por cada criança.

Segundo Fagundes (2010), uma mínima alteração na ordem prevista modificará também a relação dos demais elementos que compõem o sistema e, então, novamente estaremos sujeitos(as) ao surgimento da desordem, porque a ordem está ligada à ideia de interações. No caso de práticas com crianças em que as relações - criança-criança; criança-espaco; criança-material e criança-adulto- são partes intrínsecas ou ainda se a criança é vista por um olhar

fenomenológico, que a compreende compartilhando o mundo com o adulto, seriam, portanto, a ordem e a desordem inevitáveis mediante seus processos de apreensão e experimentação da linguagem cênica. Acreditamos que as propostas de experimentações da linguagem cênica com crianças pequenas não seguirão o padrão normativo implícito na ordem, mas estarão quase sempre “flertando” com o polimorfismo, o onírico, o não representacional e a via brincante da criança pequena que se aproxima mais da desordem.

Ter esse tipo de visão e relação com a desordem pode não ser simples, por isso, é preciso, como docente de Teatro, observar, apreender, identificar os momentos de ordem e desordem e tomá-los como parte inevitável do processo. Ordem demais asfixia a possibilidade de ação. Desordens demais transformam a ação em tempestade e ela passa a ser uma aposta ao acaso.” (Morin, 2005, p. 221). Desse modo, não é preciso repreender as desordens e buscar a manutenção da ordem, mas jogar com ambas, encontrar e estimular as crianças a irem ao encontro de sua capacidade de auto-organização. Ao mesmo tempo, passamos a perceber que ordem e desordem ampliam, portanto, as possibilidades de utilização dos elementos teatrais nos processos de apreensão que ocorrem dentro das escolas.

Proposições “lúdico-experimentais”: caminhos caóticos na prática cênica

A partir de alguns princípios das Teorias do Caos que serão apresentados, reconsideramos a possibilidade de olhar novamente para as crianças e para a prática “Tessituras Cênicas” a fim de elaborar proposições de experimentação da linguagem cênica. O que apresentamos agora são proposições “lúdico-experimentais” que, conforme Luiz Garrocho (2007), são tomadas pela fragmentação, pela polissemia e pelo próprio caos. A arte com crianças tem valor subversivo e se guia por transformações que podem ser causadas no espaço-tempo em que acontecem, por isso, não pode prever

resultados, especialmente por estar tomada pelo lúdico e imaginal intrínseco à primeira infância.

Trazemos uma proposta pedagógica para ampliar o olhar para a presença do caos nos processos de experimentação e de ensino-aprendizagem da linguagem cênica com crianças pequenas. Por isso, agora, convido vocês a encarem o desafio de perfazerem os caminhos caóticos em suas jornadas artísticas e pedagógicas junto às crianças pequenas. É imprescindível dizer que esses caminhos consideram a relação com a ordem, a desordem, a auto-organização e a organização - já mencionados anteriormente- e trazem princípios das Teorias do Caos que se apresentam como ponto de partida da prática teatral na Educação Infantil.

Escolhemos, portanto, expor aqui algumas práticas sob a perspectiva dos seguintes princípios e conceitos presentes nas Teorias do Caos: o Princípio da Incerteza e a Sensibilidade às Condições. Consideramos que alguns fatores são importantes quando se trata de propostas “lúdico-experimentais”: o espaço como lugar desafiador das investigações das crianças; o corpo que pode se movimentar livremente; o material que permite a execução da experimentação; o tempo que oportuniza o experimentar; o adulto que apresenta opções e referências distintas na investigação e na abertura para que escolhas sejam feitas pelas crianças no decorrer dos processos. Assim, os caminhos serão apresentados e discutidos a partir das seguintes aproximações:



Caminho da Sensibilidade

- Princípio/lei das Teorias do Caos: Sensibilidade às Condições Iniciais ou Efeito Borboleta
- Fatores Centrais: Espaço e Materiais.

O meteorologista Edward Lorenz fez sua primeira grande contribuição: a descoberta da Sensibilidade às Condições Iniciais (SCI) – comumente chamada de “Efeito Borboleta” – em prol da elaboração de outra perspectiva para a Ciência. Contam os historiadores científicos que, seguindo sua intuição

e com um computador antigo, o cientista começou os primeiros testes que o levaram à percepção de que, em suas equações, os pequenos erros mostravam-se catastróficos. Isso começou a indicar para ele que os equívocos poderiam se multiplicar e se acumular de modo a formar um efeito cascata. Apesar de todas as críticas severas que recebeu, Lorenz continuou sua investida e transformou a meteorologia em uma ciência válida e com credibilidade.

A Sensibilidade às Condições Iniciais (SCI) havia sido compreendida não mais como acaso, mas como algo necessário à continuação e ao aprofundamento das inovações e investigações científicas. Sua ideia de que “[...] as pequenas modificações, perfeitamente dentro da capacidade humana, podiam causar desejadas mudanças em grande escala” (Gleick, 1990, p.19) o levou a perceber o quão compartimentalizada era a Ciência e que a dependência dessas condições iniciais era ponto de partida para a compreensão de fenômenos físicos não lineares. A cada posição inicial dada, uma riqueza de comportamentos e de relações-interações estão prestes a emergir.

Sendo assim, a Sensibilidade às Condições Iniciais (SCI) é um dos princípios que permite desestabilizar a lógica linear e previsível, em prol da investigação da multiplicidade de variações possíveis a respeito do ponto de partida de uma aula. Esse princípio aceita a imprevisibilidade e nos convida a retirar o foco do resultado, por isso, a nossa sensibilidade também precisa estar na escuta e na observação do que acontece no decorrer da experimentação. A partir dos seguintes questionamentos, docentes podem começar a pensar sua prática teatral na Educação Infantil: Qual é a posição inicial dos elementos: criança, materiais, tempo, espaço, adulto? Quais escolhas faço em relação aos elementos que constituirão naquele dia o sistema da aula? Como preparar o espaço e as crianças para o início da aula? O que eu vou trabalhar exige que tipo de atmosfera ou narrativa? Qual estado de corporalidade as crianças precisam ter para vivenciar a experimentação?

Nesse sentido, a Sensibilidade às Condições Iniciais permite repensar todos os fatores centrais - espaço, material, corpo, tempo e adulto- como ponto de partida do encontro com as crianças. Elaborar a prática à luz desses fatores enfatiza que não podemos e não queremos determinar resultados, não começamos com expectativa no fim, mas nos centramos nos pontos iniciais. É preciso considerar que as reações que se desencadearão alterarão significativamente o todo.

No intuito de tornar mais concreta a operacionalização das Sensibilidades às Condições Iniciais na experimentação da linguagem cênica, os(as) convidamos a pensar nesse princípio a partir de fatores mais objetivos, sem desconsiderar as especificidades e subjetividades que implicam estar lidando com um grupo de crianças. Por isso, destacamos aqui o espaço e o material. Poderia tomar qualquer outro, a sensibilidade em relação ao corpo das crianças, ao adulto, ao tempo que oportunizo as crianças a fazerem. Teríamos, assim, uma variação de possibilidades de práticas a serem elaboradas. No entanto, optamos por escolher entre um ou dois fatores para discorrer e apresentar estratégias metodológicas que verificamos como possíveis e mais dialogáveis com determinado conceito ou princípio das Teorias do Caos.

Sendo assim, por onde começar? Apresentamos algumas alternativas, mas observe que nessas proposições o (a) docente adquire certo controle da condição inicial, seja do espaço ou do material. A SCI permite que determinemos o início de maneira mais enfática, por isso, aproveite e perceba no decorrer do processo que essas escolhas geram mudanças consideráveis nos desencadeamentos seguintes. Algumas orientações e sugestões para se propor práticas cênicas a partir da SCI:

Quadro 02: Estratégias e orientações metodológicas- Sensibilidade às Condições Iniciais-

Escolha o espaço onde a aula acontecerá. Leve em consideração o que você irá propor, mas não se apegue a isso;
A SCI nos coloca atentos(as) para o início. Mas se lembre: isso não deve definir tudo que se sucederá. Desordens e outras ordens distintas poderão
Escolha os materiais que são de uso cotidiano, mas reveze com aqueles mais distintos, com os quais elas provavelmente têm pouco contato e acesso.
Modifique o espaço habitual: crie “pequenos sistemas” contendo elementos específicos de personagens, da natureza, de lugares ou de sentimentos.
Reutilize materiais já experimentados, mesmo que eles estejam rasgados, sujos e disformes. Isso muda o ponto de partida e, consecutivamente, o que

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).



Caminho da Turbulência

- Princípio/lei das Teorias do Caos: Turbulência
- Fator Central: Corpo

Os físicos David Ruelle e Mitchell Feigenbaum decidiram estudar a presença da Turbulência, entendida como fenômeno complexo que apresentava grande variabilidade no espaço-tempo e por isso impactava os estudos de mecânica dos fluidos⁵. Eles tentavam entender o início da turbulência, ou seja, o momento exato em que um sistema ordenado atingia um estado caótico. Esse fenômeno, já percebido e encontrado por outros cientistas, era considerado um “problema” do qual queriam manter distância, pois a

⁵ É uma parte a física que “volta-se ao comportamento de fluídos em repouso e em movimento e às forças agindo sobre esses sistemas [...] Problemas de Mecânica de Fluidos podem envolver forças sobre superfícies submersas, escoamento de líquidos comuns como a água em pequenos dutos ou leitos de rios, até o escoamento de óleos pesados em grandes oleodutos” (Vilanova, 2011, p. 11).

maioria dos pesquisadores do século XX concluíram que a turbulência deveria ser tratada por físicos especialistas no assunto. Com isso, após um longo tempo, a partir dos estudos de Ruelle e Feigenbaum, houve a retomada das aplicabilidades da turbulência a partir dos estudos dos fluidos: desde o sangue que circula nas veias até motores, hélices e submarinos faziam parte das experiências em laboratórios, cujo intuito era descobrir se haveria uma região limítrofe entre a ordem e o caos, se existiria alguma regularidade na turbulência ou como um fluxo passaria de suave para turbulento.

A primeira descoberta foi a identificação da turbulência em contextos específicos, tais como os descritos por Gleick (1990): um cano de água liso que, após um tempo de escoamento, faz com que pequenas perturbações cresçam desenfreadamente devido ao aumento da pressão da torneira ou ao contato abrupto com o próprio cano; a fumaça de um cigarro que, lentamente, se eleva do cinzeiro, mas pode acelerar-se e tomar a forma de redemoinhos; ou ainda a correnteza de um rio que se torna um vórtice rodopiante ao esbarrar nas rochas. A turbulência seria, portanto, uma “porção de desordens em todas as escalas, pequenos redemoinhos dentro de redemoinhos grandes. É muito dispersiva, significando isso que a turbulência retira energia e cria o arrastamento. É o movimento que se torna aleatório” (Gleick, 1990, p.124), como o percurso de um rio.

Turbulência apresenta a relação entre movimento e forma. As formas estariam em constante movimento, na repetição que permite mudanças, na revelação de estruturas nunca vistas ou esperadas, nos sentimentos de coisas abstratas e mal definidas que registram um reflexo da realidade em um instante muito específico e passageiro. A turbulência não se fixa. Por alguns instantes pensemos nas crianças em um contexto de experimentação da linguagem cênica permeada pelo brincar e pelos materiais e suas materialidades. Podemos dizer que as relações entre movimento e forma presentes no fenômeno da turbulência também se manifestam na elaboração da “teatralidade instalada” pelas crianças pequenas?

A criança em meio a jogos, histórias, situações, manipulações de materiais e brincadeiras, cria ações, movimentos e gestos que revelam formas com qualidades específicas. O professor e pesquisador Luiz Carlos Garrocho as nomeia de “linhas de errância”, pois são “movimentos que as crianças criam, que por momentos desnorteiam as referências das linhas costumeiras” (Garrocho, 2007, s/p) dos adultos. O corpo errante emerge do brincar, que, por sua vez, é tomado de onirismo, polimorfismo e não representacionalidade. Seu gestual e sua sonoridade, tal qual a turbulência, se modicam, não se fixam, expressam formas advindas dos sentimentos, das sensações, das relações e das interações existentes naquele íterim.

Holm (2005) afirma a necessidade de a criança, por exemplo, escolher onde quer estar na sala de aula. O “controle sobre si” despertaria a autoconfiança e a colocaria disposta a experimentar coisas distintas. Por isso, para criança pode ser fundamental saber: “Onde coloco meu corpo?”, “Quais lugares eu gostaria de ocupar?” Tal percepção amplia a consciência de si mesma e de si em relação aos outros. O corpo envolvido por aquilo que lhe afeta, age, responde, recua, se coloca, se esconde ou se mostra. Enquanto experimenta e investiga o mundo, o corpo e a gestualidade da criança se organizam entre a racionalidade – o comportamento social aprendido e as regras – e a sua sensorialidade e sinestesia. É um corpo que, assim como a turbulência, está no plano experimental.

No entanto, quando estruturamos uma proposta em que o processo de ensino-aprendizagem e a apreensão de conhecimento estão apenas pautados na ordem, corremos o risco de fazer esses processos se manterem em constante equilíbrio e, na ausência da instabilidade, o corpo não se move. Mas se a turbulência é uma região limítrofe entre ordem e caos, residiria nela a possibilidade de elaborar propostas artísticas e pedagógicas que deixem espaços para que a criança experimente a linguagem cênica com seu corpo errante? Pode a presença da turbulência reforçar, ampliar e evocar um corpo que caminhe por essa errância?

Tomar a Turbulência como princípio das proposições de uma aula de Teatro na Educação Infantil pode nos ajudar a descobrir o que os cientistas na década de 1970 afirmavam em relação aos movimentos dos fluidos e da própria turbulência: a existência latente de uma “intenção poética subversiva” (Gleick, 1990, p.192) que pode ser reconhecida mediante as movimentações errantes dos corpos nos processos de experimentação, bem como acionada mesmo em ambientes formais de ensino-aprendizagem. A Turbulência nesse contexto não consiste em explicações ou em discursos prévios sobre o que e como fazer, ao contrário, faz operar os procedimentos pedagógicos na instabilidade das relações e das interações. Porém, exige abertura do adulto para a produção de sentido mediante o corpo movente, porque o corpo da criança lhe permite entrar no reino do poético através daquilo que lhe é sensível e coerente com sua própria lógica.

Quadro 03: Estratégias e orientações metodológicas - Turbulência

Traga intervenções que não pareçam fazer muito sentido com aquilo que está posto nas situações do aqui e do agora. Por exemplo: Ligue um liquidificador ou um secador.

Estimule a possibilidade de escolha quanto à ocupação de espaço pelos corpos.

Elabore a aula a partir de movimentações, gestualidades e vocalidades provocadas por materiais de forte apelo sensorial: algodão, água, areia, temperos, pedras.

Caminhe pelos espaços da escola com as crianças. Invista em deslocamentos por espaços distintos feitos de modos diferentes: descalças, olhos vendados, linhas traçadas no chão.

Enquanto as crianças fazem algo de maneira mais tranquila, comece a caminhar pela sala com algum objeto: um guarda-chuva, uma lanterna ou bolhas de sabão. Trabalhe no mesmo sentido. Instale uma teatralidade.

Fonte: Elaborada pelos autores (2022).

Os caminhos se configuram como práticas que, assim como as “Tessituras Cênicas”, dialogam com uma perspectiva sistêmica de compreensão do mundo, ou seja, são propostas vistas como sistema complexo dinâmico e não linear. Essas ideias destinam-se a docentes que desejam repensar e visitar o lugar do caos em suas práticas, como modo de lançar outros olhares e perspectivas para o processo de relação-interação das crianças com os elementos da linguagem cênica.

Reflexão final

A prática “Tessituras Cênicas” ofereceu a pesquisa um modo de olhar para o que a criança cria e produz em relação com os materiais sem hipervalorizar ou subvalorizar sua produção. Ela apenas é o que é: um modo de explorar e experimentar o mundo por meio de cores, formas, imagens e movimentos, focado mais no processo e menos nos resultados, por isso mais dialógico com o brincar e com a própria cena contemporânea. A prática é o que viabilizou a aproximação da pesquisa com as Teorias do Caos. A partir do entendimento do que se tratam os sistemas complexos dinâmicos e não lineares, foi possível aproximarmos uma aula de Teatro na Educação Infantil de conceitos como ordem, desordem, organização, auto-organização turbulência e sensibilidade das condições iniciais.

Entender que a aula de Teatro é composta por elementos diversos que interagem enquanto sistema complexo dinâmico não linear pareceu-nos uma tomada de direção capaz de ampliar a capacidade adulta de lidar com o caos e de se aproximar de práticas que fazem sentido também em relação aos modos como as crianças são e estão no mundo. Com isso percebemos que o encontro com o caos não é destrutivo, ao contrário, ele possibilita dar outras nuances, contornos e significados ao que já estava posto. Ao caminhar ao encontro do caos, docentes constroem oportunidades de ver e descobrir possibilidades distintas das que nos acostumamos a legitimar como “boas”, pois

a representação de mundo linear, ordenado e organizado é um modo de funcionamento do pensamento adulto, que por vezes o distancia da criança. A via pela qual percorreu o processo de experimentação de linguagem cênica aqui apresentado é caótica e dependendo do modo como cada docente se relaciona com as crianças e com o Teatro permitirá o desdobramento em tantas outras propostas.

Os princípios aqui tomados como referência desestabilizam a lógica linear, a certeza, as convicções, os planejamentos estáveis e as escolhas estéticas e pedagógicas que tendem a organizar em demasiado as propostas ao longo do percurso de experimentação com crianças pequenas. São outros possíveis caminhos a serem trilhados por artistas e docentes que podem ajudar a realizar escolhas pedagógicas e artísticas condizentes com os modos de ser e estar da criança, os quais identificamos aqui a partir do brincar, da qualidade onírica, do pensamento polimorfo e do modo não representacional.

Quando práticas assim são possíveis de serem realizadas junto às crianças, vemos desabar muitos estigmas sobre os processos de ensino/aprendizagem, como a necessidade de um aprendizado que ocorra apenas quando as crianças estão sentadas, paradas, olhando para o mesmo lugar, realizando a mesma ação, quietas, colocando constantemente o brincar e a brincadeira como um tipo de conhecimento que não é considerado “sério”. Nas “Tessituras Cênicas”, as crianças estavam muito focadas em viver suas próprias experiências e relações, e isso pouco tinha a ver com silêncios e imobilidades. Elas não estavam preocupadas com o resultado. Mesmo que se admirem dele e se extasiem com seus êxitos e se sintam felizes em alcançar determinadas aprendizagens. A matéria tornou-se suporte para o trabalho com as visualidades, espacialidades, corporalidades e teatralidades, mas é a criança que absorve e amplifica a materialidade cotidiana a fim de redimensionar o mundo.

As Teorias do Caos nos inspiraram a pensar em outras formas de elaboração das relação ensino-aprendizagem. A compreensão dos princípios

e conceitos do caos pode nos instigar a reinventar o espaço escolar, a linguagem cênica na escola e o papel do adulto nas experimentações das crianças. Perceber essas mudanças em nossas práticas possibilita a convivência com o caos: saber que ordem e desordem são parte de tudo que existe no mundo; que podemos agir como agentes externos da organização, mas que por vezes podemos observar a auto-organização das crianças; e que entre o surgimento de uma turbulência ou a mudança nas condições iniciais pode ser possível encontrarmos a teatralidade.

A partir desta escrita interessa-nos dizer aos docentes: convivam com o caos, acolham o caos. Não busquem ao estar com as crianças pequenas, apenas a segurança, o controle, a ordem e o equilíbrio, ao contrário, aproveitem as desordens, as ordens, as turbulências e as sensibilidades existentes no espaço-tempo de uma aula. Esse talvez seja o caminho mais inseguro, incerto, complexo, dinâmico e não linear, mas é também uma perspectiva ou um modo que pode fazer com que a linguagem cênica faça sentido para as crianças. É o único? Com toda certeza não. Mas é uma possibilidade mediante as existentes e é também outra perspectiva ou modo de enxergar pelo viés do caos as práticas teatrais que acontecem na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

DELGADO, Ana Cristina Cool; MULLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.15-24, Jan/Jun 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/sarmento.htm>. Acesso em: 17.fev.2022.

FAGUNDES, Patrícia. **La Ética de la Festividad en la Creación Escénica**. (Doutorado em Humanidades). Universidade Carlos III de Madrid. 2010b.

GARROCHO, Luiz Carlos. A criança pequena faz teatro? **Blog Cultura do brincar: poéticas do brincar e suas linhas de errância- artes cênicas e educação**, 2007. Disponível em: <http://culturadobrinca.blogspot.com/2007/12/criana-pequena-faz-teatro.html>. Acesso em: 3 nov. 2021.

GLEICK, James. **Caos: a criação de uma nova ciência**. Tradução Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

GONZÁLEZ, Anxo Abuín. **Escenarios del caos**. Entre la hipertextualidad y la performance en la era electrónica. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

HOLM, Ana Marie. **Fazer e pensar arte**. Tradução de Ana Angélica Albano e Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HOLANDA, Juliana. Novo livro de Anna Marie Holm fala sobre a relação com a natureza em atividades de arte- educação. **Revista Educação**, 2015. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2015/07/07/novo-livro-de-anna-marie-holm-fala-sobre-a-relacao-com-a-natureza-em-atividades-de-arte-educacao/>. Acesso em: 28.jan.2021.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, p. 115-138, maio 2010a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/108>. Acesso em: 20 jan.2021.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

MACHADO, Marina Marcondes. ESPIRALIDADES: arte, vida e presença na pequena infância. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 348-371, maio/ago. 2020. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v20.html. Acesso em: 02.nov.2021.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; SILVA, Greice Duarte de Brito. Formação docente, Educação Infantil e arte: entre faltas, necessidades e desejos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.15, n.41, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/issue/view/244>. Acesso em: 15.set.2021.

TARRIDE, Mário. Complejidad e sistemas complejos. **História, Ciência e Saúde – Manguinhos**, p.46-66, 1995. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59701995000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28.jun.2022.

UHLMANN, Günter Wilhelm. **Teoria geral dos sistemas – do atomismo ao sistemismo** (uma abordagem sintética das principais vertentes contemporâneas

desta proto-teoria). Centro Interdisciplinar de Semiótica da Cultura e da Mídia, São Paulo, 2002.

VIEIRA, Ernesto José; MARTINS, Henrique Cordeiro; GONÇALVES, Carlos Alberto. Aplicabilidade da teoria do caos a organizações. **Gestão e Sociedade**, Belo horizonte, v. 08, n. 19, p. 517-540, janeiro/abril, 2014. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/issue/view/143>. Acesso em: 22.mar.2022.

VILANOVA, Luciano Caldeira. **Mecânica do Flúidos**. Santa Maria, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, 2011.

SILVA, Adriana Moreira. **Práticas cênicas na Educação Infantil: materialidades, teatralidades e teorias do caos**. Programa de Pós-Graduação em Teatro/Universidade do Estado de Santa Catarina, 2022. Tese (Doutorado em Teatro).

***Adriana Moreira Silva** é Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá e colaboradora no Mestrado Profissional em Artes (UFU). Coordenadora do grupo de estudos e extensão PAPEI – Práticas artísticas e pedagógicas na Educação Infantil.

****Vicente Concílio** é Professor da Licenciatura em Artes Cênicas e da Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Recebido em 16 de maio de 2024
Aprovado em 10 de outubro de 2024