




REVISTA DE ESTUDOS EM ARTES CÊNICAS  
E-ISSN 2358.6958

## *Estranhas criaturas: o Drama na formação de professores em uma mirada às infâncias*

Luiz Eduardo Gasperin

Para citar este artigo:

GASPERIN, Luiz Eduardo. *Estranhas criaturas: o Drama na formação de professores em uma mirada às infâncias*. **Urdimento** – Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 55, ago. 2025.

 DOI: 10.5965/1414573102552025e0103

Este artigo passou pelo *Plagiarism Detection Software* | iThenticate



A Urdimento esta licenciada com: [Licença de Atribuição Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) – (CC BY 4.0)



## *Estranhas criaturas: o Drama na formação de professores em uma mirada às infâncias*<sup>1</sup>

Luiz Eduardo Gasperin<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo analisa a abordagem do Drama na formação inicial de professores de teatro, articulando aportes da sociologia da infância, de epistemologias decoloniais e da proposta do corazonar (Arias, 2010). A experiência, desenvolvida em uma disciplina voltada às práticas teatrais com crianças, teve como eixo a narratividade e a contação de histórias, com base no livro *Estranhas Criaturas*, de León e Rubio. O Drama é proposto como prática sensível e ética de escuta e criação compartilhada, capaz de desestabilizar lógicas coloniais e adultocêntricas, e ampliar modos de ensinar com as infâncias.

**Palavras-chave:** Drama. Formação docente. Infância. Práticas decoloniais. Narratividade.

## *Estranhas criaturas: Drama in teacher education through a gaze at childhoods*

### Abstract

This article analyzes the use of Drama in initial teacher education in theater, drawing on childhood sociology, on decolonial epistemologies, and on the concept of corazonar (Arias, 2010). The experience, conducted within a course focused on theatrical practices with children, centered on storytelling and narrativity, using the book *Estranhas Criaturas* by León and Rubio as a pre-text. Drama is proposed as an ethical and sensitive practice of listening and collective creation, capable of challenging colonial and adult-centered logics and expanding ways of teaching with childhoods.

**Keywords:** Drama. Teacher education. Childhood. Decolonial practices. Narrativity.

## *Estranhas criaturas: el Drama en la formación docente en una mirada hacia las infancias*



### Resumen

Este artículo analiza el enfoque del Drama en la formación inicial de docentes de teatro, articulando aportes de la sociología de la infancia, de epistemologías decoloniales y de la propuesta del corazonar (Arias, 2010). La experiencia, realizada en una asignatura centrada en prácticas teatrales con niñas y niños, tuvo como eje la narración de historias, basada en el libro *Estranhas Criaturas*, de León y Rubio. El Drama se propone como práctica ética y sensible de escucha y creación compartida, capaz de desestabilizar lógicas coloniales y adultocéntricas, además de ampliar formas de enseñanza con las infancias.

**Palabras clave:** Drama. Formación docente. Infancia. Prácticas decoloniales. Narratividade.

1 Revisão ortográfica, gramatical e contextual do artigo realizada por Emarize Hennemann do Prado. Especialização em Linguística e formação de leitores pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. Graduação - Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR).

2 Doutorado em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestrado em Artes pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Prof. Licenciatura em Teatro na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

 gasperineduardo@hotmail.com  <http://lattes.cnpq.br/5753535052952361>  <https://orcid.org/0000-0001-7015-4011>



Somos una especie en viaje/ No tenemos pertenencias,  
sino equipaje/ Vamos con el polen en el viento/ Estamos  
vivos porque estamos em movimiento/ Nunca estamos  
quietos/ Somos trashumantes, somos.  
(Jorge Drexler, 2010).

## Prólogo

Abro esta escritura contando um pouco de quando tudo começou – ou melhor, da encruzilhada. Era uma tarde de dezembro de 2010, no Sesc Minas Gerais, unidade de Uberlândia. O espaço recebia as atividades formativas da *1ª Mostra de Teatro Infantojuvenil*. Tratava-se de uma palestra com a professora e artista Beatriz Ângela Cabral – a Biange. Do lugar onde estive, ouvi e aprendi minhas primeiras lições sobre o Drama como abordagem metodológica para o ensino de teatro. Durante sessenta minutos, a narrativa e as imagens de processos e projetos conduzidos por ela, que é pioneira do Drama no Brasil, provocaram inquietações na plateia. Vale ressaltar que sua audiência não era composta por um público especializado, mas majoritariamente por adolescentes e artistas ainda em fase de aprendizado, formal e não formal. Lembro-me com nitidez do momento em que ela olhou para o público, cuja maioria era de adolescentes, com poucos adultos – como se nem ela mesma acreditasse que aqueles adolescentes estivessem tão atentos ao que dizia.

Ao término, ela se aproximou e perguntou aos adolescentes: “Vocês gostaram?” – e foi prontamente respondida com um pulsante: “Sim!”. As imagens, os trechos em vídeo e o modo narrativo como ela apresentou seu trabalho – tudo isso encantou os presentes. Eu estava diante de uma professora que performava suas práticas teatrais e que as reformulava, naquele instante, durante o encontro com aqueles que tinham ido ao espaço para assisti-la, a fim de que, independentemente da faixa etária ou de categorizações socioculturais, todos a pudessem compreender. Por ela, anos mais tarde, eu desenvolveria uma enorme admiração, tanto por sua trajetória quanto por sua dedicação ao ensino no Brasil.

Agora, 25 anos depois, no início dos 30 anos do Drama no Brasil, estou escrevendo com base na experiência desse encontro e das reverberações que ele provocou em minha vida. Aquele momento não foi apenas o início de uma jornada



acadêmica ou profissional; foi o ponto de partida de um processo contínuo de transformação, como algo que se espalha sem pressa, mas que nunca deixa de crescer. O Drama, como abordagem metodológica, foi se integrando ao meu fazer pedagógico e artístico, sempre presente como uma bagagem que se carrega de forma discreta, mas que tem sua importância em cada movimento que se faz.

O aprendizado que obtive daquele encontro não ficou apenas naquele momento, eu o trouxe comigo, em um fluxo constante, assim como algo que está sempre em movimento, mesmo quando aparentemente em silêncio. Meu trabalho com o Drama não é contínuo, mas ele se faz presente, orientando e ampliando a forma como me relaciono com o teatro e com os outros. O Drama, assim como o movimento sugerido na canção mencionada inicialmente, não é um destino fixo, mas um processo em constante evolução.

### A mirada

Este texto propõe uma análise da abordagem do Drama na formação inicial de professores de teatro, enfatizando a potência da narrativa como prática estruturante da experiência formativa e da produção de conhecimento. A investigação foi realizada no âmbito da disciplina *Projeto de Investigação em Teatro Educação II – PINTE II*, ofertada de modo obrigatório no curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná, com base no Drama *Estranhas criaturas*, que mobilizou o processo de ensino-aprendizagem em teatro com e para crianças, tendo como pré-texto o livro *Estranhas Criaturas* (León; Rubio, 2019).

O foco desta reflexão recai sobre a narrativa como tecnologia pedagógica e estética que atravessa e articula diferentes dimensões do Drama, possibilitando a ampliação do vocabulário metodológico e a abertura de novas formas de implicação ética, política e sensível na formação docente inicial.

A escolha de *Estranhas Criaturas* como pré-texto não apenas mobilizou a imaginação e a elaboração coletiva dessa experiência em Drama, mas também instaurou uma perspectiva de deslocamento ontológico, ao apresentar uma narrativa contada a partir do ponto de vista do humano e do não humano – no



caso, os animais. Esse gesto ficcional encontra ressonância nas epistemologias decoloniais, que convocam a pensar outros modos de existência e de relação entre humanos e não humanos, desestabilizando as hierarquias e as dicotomias que sustentam a colonialidade do ser, do saber e do poder (Quijano, 2000; Arias, 2010 Walsh, 2017; Santos, 2015; Kambeba, 2019).

Na articulação com a infância, esta perspectiva se une aos aportes da sociologia da infância (Sarmiento, 2003), que reconhece a criança como sujeito social ativo, produtor de cultura e portador de saberes, deslocando concepções adultocêntricas e hierárquicas. A escuta sensível, nesse contexto, é compreendida como uma prática ético-política (Friedmann, 2022), que sustenta processos pedagógicos comprometidos com o reconhecimento das infâncias como territórios de resistência, criação e invenção.

No que se refere ao horizonte epistemológico e metodológico desta pesquisa, ela não se inscreve nos quadros tradicionais da pesquisa qualitativa, mas, sim, nas premissas do “corazonar”, proposto por Patrício Arias (2007). O corazonar compreende a produção de conhecimento como um processo que se dá desde e com o corpo sentipensante, no qual a razão se entrelaça com o afeto, o compromisso ético e a implicação vital, configurando um caminho de de(s)colonização do saber, do ser e do poder. Como destaca Arias: “Corazonar es construir, en los encuentros con el otro, formas de alteridad marcadas por la afectividad [...] Es el sentir una necesidad vital para otra comprensión de todas las dimensiones de la vida” (Arias, 2007, p. 499).

Assim, o objetivo deste artigo é analisar de que modo a narrativa, na condição de prática de contar histórias e como dispositivo de elaboração simbólica, pode operar como estratégia central e articuladora na abordagem do Drama, potencializando a formação inicial de professores de teatro tomando como base processos ético-estéticos comprometidos com a decolonialidade e com a valorização das infâncias como produtoras de saberes e práticas insurgentes. O estudo está estruturado em três partes: na primeira, apresenta-se o contexto da experiência pedagógica, situando a abordagem do Drama na formação docente e sua articulação com as epistemologias decoloniais e com a sociologia da infância; na segunda, descreve-se a experiência vivida com as(os) estudantes, destacando



a centralidade da narrativa como fio condutor dos processos dramáticos; e, na terceira, discute-se as implicações ético-estéticas dessa proposta, apontando possíveis desdobramentos para as práticas pedagógicas em teatro, especialmente na formação inicial de professores comprometidos com a transformação social e com o reencantamento do mundo.

## O Drama

A abordagem do Drama tem se constituído, ao longo da minha trajetória docente, uma prática metodológica potente para a formação inicial de professores de teatro, especialmente por sua capacidade de articular processos criativos, éticos e estéticos em uma perspectiva dialógica. No contexto da Universidade Estadual do Paraná, no Campus Curitiba II, onde atuo, o Drama já é parte integrante das práticas pedagógicas há alguns anos, consolidando-se como uma referência importante para o ensino do teatro.

Embora algumas estratégias como o estímulo composto sejam amplamente mobilizadas e investigadas no curso, como mostram Magalhães e Rosseto (2018) e Martins (2022), neste trabalho busco deslocar o olhar para a narrativa e a contação de histórias como práticas estruturantes e articuladoras dos processos de Drama. O narrar histórias, compreendido aqui não como mero recurso didático, mas como prática artística, pedagógica e epistemológica, configura-se como uma tecnologia que amplia o vocabulário metodológico do Drama, potencializando deslocamentos éticos, afetivos e estéticos no processo formativo. O ato de contar convida ao processo de alteridade por meio de uma criação compartilhada, pautada mais na composição de sentidos e menos na transmissão de um enredo.

O ato de contar histórias é uma forma de nos transferirmos ao mundo. E apenas nessa afirmação já reside a alma, já que ela passa pela ideia de dar alma, dar sentido, dar vida a algo [...] As histórias existem apenas porque são contadas. Elas são parte de um conhecimento acumulado culturalmente que inspira e expira narrativas milenares, revisadas todo o tempo, direta e indiretamente. Quando ouvimos histórias, vivenciamos experiências únicas (Medeiros, 2015, p. 214).

É a partir dessa compreensão que desenvolvi, na disciplina *Projeto de Investigação em Teatro-Educação II – Pinte II*, um espaço de experimentação em



que a narrativa ocupasse lugar central, não apenas como conteúdo, mas como estratégia na abordagem do Drama e como princípio ético. A disciplina, cujo foco está na investigação de abordagens metodológicas do ensino de teatro com as infâncias, articula a expressão dramática, a experiência estética e a prática pedagógica em distintos contextos formais e não formais. Desse modo, a contação de histórias constitui-se como fio condutor desse processo de ensino-aprendizagem em teatro, articulando-se com as outras estratégias do Drama e ampliando as possibilidades expressivas e formativas das(os) estudantes.

Na perspectiva da(o) estudante, como ressalta Heloíse Vidor: “o aluno é levado a falar dentro de uma situação ficcional, como ele mesmo, ou como se fosse algum personagem, ou ainda narrando algum acontecimento” (Vidor, 2010, p. 29). Esta afirmação reforça a centralidade do ato narrativo como mediador das experiências no Drama, evidenciando que a prática de contar histórias amplia a possibilidade de posicionamento dos sujeitos: não apenas representar, mas narrar, refletir, deslocar-se entre papéis e perspectivas. É justamente essa multiplicidade de posições que favorece os deslocamentos éticos, afetivos e estéticos aos quais me refiro.

Esses deslocamentos aparecem na prática pedagógica quando, por exemplo, as discentes, ao contarem histórias de sua infância, revisitam memórias afetivas que as aproximam das crianças com quem atuarão futuramente, compreendendo-as não como sujeitos passivos, mas como produtores de cultura. Da mesma forma, o deslocamento ético surge quando, ao lidar com narrativas que expressam diferentes realidades socioculturais, as(os) estudantes são convidadas a revisar preconceitos, ampliar olhares e sensibilizar-se para outras formas de existência e expressão. Já o deslocamento estético se manifesta na experimentação de novas linguagens narrativas, como o uso de objetos, imagens ou sons que enriquecem a dimensão expressiva do trabalho.

O Drama, nessa perspectiva, não se reduz a um conjunto de estratégias ou técnicas, mas se afirma como uma metodologia sensível, que se articula às epistemologias decoloniais e à sociologia da infância, orientando-se pela valorização das experiências e expressividades infantis.

Centrar o processo na narrativa é, então, uma busca por ampliar entre as(os) estudantes a compreensão do Drama como uma abordagem que vai além da construção de ficções ou da utilização de procedimentos técnicos, instaurando espaços de convivência, de problematização ética e de elaboração estética. Contar histórias, nesse sentido, é criar condições para que novas escutas e novas relações sejam possíveis, promovendo uma formação docente que se configura não apenas como aquisição de saberes, mas como um exercício permanente de de(s)colonização do olhar, do fazer e do sentir, bem como de compromisso com processos formativos mais sensíveis e implicados.

A segunda dimensão a ser abordada, o aporte da sociologia da infância mostra-se fundamental. Tendo como um de seus principais expoentes o autor Manuel Jacinto Sarmiento e destacando-se como um campo de estudos consolidado, esta vertente reconhece a criança não apenas como um ser em desenvolvimento, mas como um sujeito social e cultural ativo, capaz de participar da construção e da reprodução da cultura em seus próprios termos. Em seus escritos, Sarmiento (2003) propõe, ainda, que as infâncias sejam compreendidas em sua multiplicidade e em seus contextos, afastando-se de visões lineares, homogêneas ou universalizantes.

Neste panorama, a escuta sensível assume papel central. Conforme Adriana Friedmann (2022), a escuta na mediação pedagógica com crianças não se reduz à simples recepção passiva, mas constitui uma “postura ética e política que reconhece a criança em sua singularidade e autonomia, promovendo vínculos de respeito e legitimação de suas narrativas e expressões” (Friedmann, 2022, p. 17). Essa escuta implica um afastamento das hierarquias tradicionais do saber adulto sobre o infantil, configurando-se como uma prática que abre espaço para o diálogo e o reconhecimento das vozes das crianças.

Assim, a sociologia da infância e a escuta sensível contribuem significativamente para a compreensão da criança e da infância na contemporaneidade, ao promoverem uma visão plural, dinâmica e ética da criança como sujeito ativo. Na disciplina, esses referenciais fundamentam a abordagem do Drama como proposta pedagógica que valoriza as experiências e expressividades infantis, fortalecendo a construção coletiva do conhecimento e a





criação de práticas educativas cênicas que dialogam com as realidades e culturas infantis.

Em um dos primeiros encontros, as discentes foram convidadas a vivenciar um processo de Drama<sup>3</sup> conduzido por mim, o que se tornou um ponto de inflexão no modo como passaram a se relacionar com o conteúdo. Em vez de aprenderem sobre o Drama apenas de forma teórica, experienciaram-no diretamente. Esse processo, inicialmente individual, logo se transformou em experiência coletiva. A escrita desse texto reflete essa transformação, pois, a partir de então, as licenciandas<sup>4</sup> passaram a escrever juntas, colaborando na construção do conhecimento – tal qual a proposta do Drama, em seu cerne.

Ao vivenciarem o Drama, perceberam o impacto da abordagem metodológica não apenas na prática pedagógica futura, mas também no próprio processo de aprendizagem. O conhecimento sobre o ensino de teatro deixou de ser entendido como algo linear ou individual, mostrando-se coletivo e em constante transformação. Nessa dinâmica, o Drama apresentou-se como modo de ensino que promove pensamento crítico e trabalho colaborativo.

Além disso, o curso busca integrar prática e teoria por meio de uma ampla gama de referências bibliográficas que auxiliam as(os) estudantes a compreender e experienciar as convenções/estratégias do Drama no contexto brasileiro. Destacam-se os trabalhos de Beatriz Ângela Cabral (2006), bem como as contribuições de Heloise Baurich Vidor (2010), Wellington Menegaz (2025) e Diego Pereira (2021).

O aprendizado, portanto, não se limita ao ambiente da sala de aula, estendendo-se às experiências vividas em visitas a espaços educativos e comunitários, que ampliam a compreensão do Drama em contexto real. O ensino do Drama na formação de licenciandas(os) torna-se um convite ao movimento, ao questionamento, à colaboração e à descoberta contínua, por meio dos quais o

---

3 [...] o Drama, como proposta de trabalho pedagógico e prática teatral, busca-se apropriar desse espaço ficcional para a construção de conhecimento, por meio da inserção das(os) participantes em situações dramáticas – agindo como se estivessem realmente em tais situações (Pereira, p.34, 2021).

4 A disciplina foi ofertada no 1º semestre da 4ª série da Licenciatura em Teatro e contou com a participação de 14 estudantes, no ano de 2025.



conhecimento é construído coletivamente.

Considero fundamental destacar que esta experiência se articula com políticas e epistemologias decoloniais na medida em que propõe um ensino de teatro atento à diversidade cultural, à valorização das infâncias e à escuta de saberes historicamente marginalizados. O Drama, nesse sentido, afirma-se como aliado na criação de outras pedagogias possíveis, comprometidas com processos formativos mais críticos, sensíveis e libertadores.

### Desvelando *Estranhas Criaturas*

Antes de qualquer coisa, é preciso abrir a caixa: uma caixa cheia de areia onde tudo pode acontecer. É ali, no espaço potencial da brincadeira, que o Drama encontra seu ponto de partida. *Estranhas Criaturas*, livro de Cristóbal León e Cristina Sitja Rubio, publicado pela editora Martins Fontes em 2019, apresenta-se como esse espaço fértil – um pré-texto que, ao ser acolhido como convenção dramática, propõe travessia sensível pelos caminhos do imaginário, da escuta e da criação coletiva.

Escolher esse pré-texto significa, também, assumir um gesto decolonial. A história, contada pela perspectiva dos animais da floresta, desloca a centralidade humana e convida a leitora e o leitor a imaginarem o mundo pelos olhos do outro – prática que ressoa os alertas de Nêgo Bispo, para quem “a terra não é posse, é parente” (Santos, 2015, p.67), e de Márcia Kambeba, quando afirma que “o território primeiro se escreve na carne e na memória” (Kambeba, 2019, p.15). Assim, as práticas decoloniais, desenvolvidas por autores como Aníbal Quijano (2000) e Catherine Walsh (2017), oferecem lente para repensar as relações entre humanos, natureza e alteridade.

No livro, após uma celebração, os animais descobrem que suas casas – as árvores – desapareceram. Um mistério se instala: quem teria feito isso? A investigação revela criaturas que caminham sobre duas pernas, constroem com pressa e destroem com indiferença: os humanos, nomeados como “estranhas criaturas”. A narrativa, com delicadeza e força simbólica, aborda a desflorestação e seus efeitos devastadores.

Transposto para o campo do Drama, *Estranhas Criaturas* transforma-se na caixa de areia simbólica, onde é possível habitar o ponto de vista do animal, da árvore e da própria terra. Nesse contexto, a metáfora da colonização surge menos como evento histórico-geopolítico e mais como gesto cotidiano de invadir, ocupar e apagar (Quijano, 2000). Ao acolher esse pré-texto, criamos experiências dramáticas que convocam os participantes a escavarem esse terreno simbólico: quem são as estranhas criaturas? Em que medida também somos elas? O contexto de ficção trazido pela história torna-se ensaio ético-estético capaz de sensibilizar o olhar para outras cosmologias e modos de existência.

Essa perspectiva dialoga com a de Ailton Krenak (2019), que propõe "adiar o fim do mundo" por meio de uma ética de cuidado e convivência, aproximando-se da ideia de empatia ambiental presente no livro. Esse horizonte expandido se articula com a proposta de Gasperin, cujas práticas teatrais são ancoradas nas memórias femininas e nas experiências fronteiriças entre Brasil e Paraguai, quando escreve: "as raízes d'água [...] contam das vozes que estão na margem, vidas em situação de vulnerabilidade que encontram na beira um lugar para (re)existir" (2021, p. 169). O Drama, ao acolher essas vozes, torna-se um campo de escuta expandida, que se enraíza na terra vermelha da ancestralidade e borda mundos por meio da sensibilidade e da política.

A sociologia da infância, associada às ações decoloniais, reforça a necessidade de práticas pedagógicas que sejam construídas com as crianças, e não apenas para elas (Sarmiento, 2003). Nesse sentido, o Drama oferece um dispositivo de criação compartilhada, por meio do qual tanto as(os) participantes quanto a coordenadora ou o coordenador do processo elaboram sentidos sobre mundo e território. Como indica Walsh, o horizonte anticolonial exige "práticas insurgentes de conhecimento que se gestem nos interstícios do cotidiano" (2017, p. 52); o jogo entre a ficção e a realidade, aqui, torna-se um desses interstícios, ao atuar como espaço-tempo de escuta, conflito e imaginação.

Do ponto de vista metodológico, o trabalho com a convenção do contexto ficcional entrelaçada à realidade, orientada por questões sociais e políticas que atravessam as experiências dos participantes. Ao articular memória, território e urgências contemporâneas, essa convenção permite que as cenas funcionem

como espelhos críticos da vida cotidiana, ativando aquilo que Boal denomina "simultaneidade de ação e reflexão" (Boal, 1993).

Segundo Beatriz Cabral e Diego de Medeiros Pereira (2017), o Drama instaura um espaço de jogo como território simbólico no qual as experiências dramatúrgicas se organizam por meio de episódios – unidades cênicas que não se conectam de forma linear, mas compõem uma rede de significação em que a experimentação, o afeto e o pensamento se entrelaçam. Como afirmam:

Cada nova proposição, situação criada ou atividade realizada no processo é considerada um episódio do Drama. [...] A complexidade das interações, dentro de um episódio, decorre do fato de que esse se refere ao aprofundamento ou às implicações de alguma ação ou postura evidenciada no episódio anterior e, como tal, poderá incluir questões de ética e juízos de valor. Nesse sentido, o material criado em uma experimentação alimenta as novas propostas de jogo que serão oportunizadas em um próximo episódio (Cabral; Pereira, 2017, p. 288).

Nessa perspectiva, o pré-texto não oferece uma história a ser contada, mas uma estrutura aberta a ser habitada. O jogo não se encerra na ficção: ao contrário, abre frestas para que a vida entre em jogo na experiência dramática. Essa atualização se dá, sobretudo, por meio do engajamento afetivo, ético e sensível dos sujeitos implicados, tornando o Drama um campo fértil de perguntas e de invenção. Desse modo, o processo dramático torna-se um espaço de *corazonamiento metodológico*, em que documento e imaginação se contaminam para "tejer sueños, esperanzas, luchas y ternuras" (Arias, 2010, p. 18), ativando o conhecimento como prática afetiva e política. Ao corazonar a experiência cênica, tornamos o Drama um lugar onde "el sentir es una necesidad vital para otra comprensión de todas las dimensiones de la vida" (Arias, 2010, p. 499), o que permite não apenas problematizar desigualdades historicamente naturalizadas, mas também bordar, com as crianças, futuros possíveis.

Nesse ponto, o Drama se afirma como modo insurgente de criação coletiva e escuta expandida. Ao incorporar as sabedorias insurgentes como fundamento ético e epistêmico, o processo de ensino e aprendizagem por meio dessa abordagem se torna um "espacio tejido desde la fuerza insurgente de la vida misma" (Arias, 2010, p.14), no qual as diferenças não são apagadas, mas

reconhecidas como fios que sustentam a diversidade da experiência teatral e da existência.

Ainda segundo o mesmo autor (2010, p. 23), "corazonar es una práctica insurgente frente a la colonialidad del saber, del poder y del ser", e tal insurgência se encarna também na escuta da infância como território de criação e saber. Ao reconhecer as crianças como produtoras de cultura e sentido (Sarmiento, 2003), o Drama encontra na infância um lugar fértil para a de(s)colonização sensível da experiência.

Escolher *Estranhas Criaturas* como pré-texto é um gesto político e epistemológico, pois mobiliza o Drama como território de *corazonamiento* – um espaço onde o conhecimento não se impõe, mas se compartilha em afeto, corpo e memória. Como propõe Arias (2010, p.18), trata-se de "aprender a ser puentes para una nueva existencia", o que exige práticas metodológicas que se façam com o outro, e não sobre o outro. Nesse sentido, o Drama teatraliza não apenas situações fictícias, mas também os vínculos e os modos de convivência possíveis diante da catástrofe.

A partir desse reconhecimento, a proposta de Drama se torna uma travessia coletiva: mais do que propiciar uma vivência teatral às crianças, trata-se de construir, com elas, um modo sensível de estar no mundo, fazendo do jogo de papéis uma convocação para formas de escuta, pertencimento e resistência. Como afirma Adriana Friedmann (2022, p. 17),

a escuta na mediação pedagógica com crianças não se reduz à simples recepção passiva, mas é uma postura ética e política que reconhece a criança em sua singularidade e autonomia, promovendo vínculos de respeito e legitimação de suas narrativas e expressões.

Nesse ponto, o Drama se apresenta como método capaz de materializar uma pedagogia anticolonial, pois se baseia na criação de um contexto compartilhado, em que as diferenças não são apagadas, mas expostas, celebradas e transformadas em matéria cênica. Como afirmam Cabral e Pereira (2017, p. 293), "o jogo abre espaço para o 'colocar-se'. O Drama agrega as diferenças oferecendo suporte às opiniões antagônicas com base nas suas representações de sujeitos sociais distintos".



Ao propor essa prática de escuta expandida, o Drama torna-se uma experiência de insurgência sensível, uma forma de adiar o fim do mundo, como deseja Ailton Krenak (2019), e de bordar, com as crianças, mundos outros, como ensina a tradição oral de tantas comunidades ancestrais. Não é sobre interpretar o outro, mas reconhecer-se com o outro em um espaço de criação que é, também, um território de vida. Inspirada pela sociologia da infância e pela decolonialidade, as práticas educativas são convocadas a deslocar o olhar adultocêntrico, abrindo espaço para propostas construídas em diálogo com as crianças e suas formas próprias de conhecer e habitar o mundo (Sarmiento, 2003). Nesse horizonte, o Drama pode ser compreendido como um território de encontro, onde crianças e professores-artistas cultivam relações, imaginam outras formas de existir e compartilham a autoria de mundos possíveis.

### Das vozes participantes: narrar o processo vivido

Como forma de trazer para a escrita as vozes das(os) estudantes, dialogo, a partir deste subtítulo, com as narrativas produzidas por elas no processo do Drama *Estranhas Criaturas*, realizado no 1º semestre de 2025 e vivenciado por 14 estudantes da 4ª série do curso de Licenciatura em Teatro, e que contou com três episódios. A contação de histórias emerge como fio condutor da experiência – tanto nas ações desenvolvidas ao longo do processo quanto na maneira como as(os) participantes revisitaram e ressignificaram o que foi vivido, construindo suas próprias versões dos acontecimentos. Essa mediação narrativa produz o que Guerrero Arias (2010) chama de *corazonamiento* pedagógico, segundo o qual o conhecimento se dá por meio do afeto, da memória e da implicação ética no mundo vivido.

É importante acrescentar que a proposta do Drama deve abarcar em seu conteúdo – ou, melhor dizendo, em seu tema – um eixo norteador do trabalho a ser desenvolvido. Como afirma Menegaz (2025, p.106), “ao propor determinado pré-texto, é importante que o(a) professor(a) tenha selecionado o(s) tema(s) que pretende investigar”. Nesse sentido, e endossando a ideia do autor, compartilho três passos fundamentais que orientaram a criação desta abordagem metodológica voltada ao ensino-aprendizagem em teatro: 1. Seleção e escuta do



pré-texto; 2. Delimitação do tema e do foco de interesse; 3. Formulação dos episódios – com a identificação das convenções e delimitação das estratégias - e suas reverberações.

O primeiro passo consistiu em selecionar o livro *Estranhas Criaturas* como uma forma de provocação inicial, acolhendo-o não apenas como narrativa literária, mas como campo simbólico de escuta sensível e de um convite à alteridade. Essa escolha se inscreve como uma estratégia do Drama aliado – neste caso, especificamente, como prática insurgente – que exige do propositor um posicionamento ético diante dos sentidos que deseja tensionar.

No segundo passo, o tema proposto foi a colonização e seus desdobramentos simbólicos e ético-políticos. Ao desenvolver os episódios que sustentaram o processo, selecionei como foco três eixos que emergem, ao longo desses encontros, de modo não linear, mas interseccionados: a invasão como gesto cotidiano de ocupação e apagamento; o poder como exercício de controle sobre o território e os corpos; e a lógica do “ganha-ganha” como retórica que dissimula a exploração em nome do progresso.

Os eixos foram pensados não como conteúdos a serem ensinados, mas como campos de tensão a serem vividos, problematizados e elaborados pelas(os) estudantes por meio do jogo de papéis. Ao assumirem múltiplas perspectivas – ora como humanos colonizadores, ora como animais expropriados –, as(os) participantes foram convidadas a experimentar, sensivelmente, as implicações da colonização como prática estruturante da vida e da pedagogia. A experiência, nesse sentido, não buscou apenas representar os efeitos da colonização, mas criar condições para que se tornassem vivência compartilhada, atravessada por conflitos, escuta e negociação.

Essa escolha dialoga com as epistemologias decoloniais (Quijano, 2000; Walsh, 2017; Bispo, 2021), que propõem a desestabilização de narrativas hegemônicas e a escuta de vozes historicamente silenciadas, bem como com a sociologia da infância (Sarmiento, 2003; Friedmann, 2022), ao compreender as crianças como sujeitos produtores de cultura e sentido. O Drama, nesse contexto, operou como território de criação ética, de modo que o tema da colonização não



se restringiu a uma crítica histórica, mas se fez presente como provocação pedagógica e convite à reimaginação de outras formas de viver, ensinar e se relacionar com o mundo.

O terceiro passo diz respeito à criação dos episódios que compuseram a experiência dramatúrgica, formulados por mim, como professor da disciplina, tendo como base o tema da colonização e dos sentidos simbólicos provocados pelo pré-texto *Estranhas Criaturas*. Os episódios – *Estranha Jornada*, *Estranha Visita* e *Estranho Culpado* – foram concebidos com atividades capazes de ativar a escuta, provocar deslocamentos éticos e fomentar a elaboração coletiva, por meio das convenções e estratégias, criaram-se situações improvisadas que tensionaram relações de poder, pertencimento e conflito. Cada episódio buscou mobilizar diferentes camadas do processo formativo, permitindo que as(os) estudantes vivenciassem e significassem, por meio do corpo e da imaginação, os atravessamentos do tema proposto.

No primeiro episódio, *Estranha Jornada*, antes de adentrar a ficção, as(os) estudantes foram convidadas a se organizar em grupos de quatro a cinco pessoas. As(Os) participantes de cada um dos grupos deveriam distribuir entre si os papéis, como é feito usualmente no Drama. Porém, neste processo, a opção foi ampliar a noção de desempenhar um “papal” para a de construir personagens, buscando aprofundar a imersão e o engajamento das(os) estudantes. Essa apropriação justifica-se pela intenção de explorar dimensões mais complexas da narrativa, permitindo que cada participante desenvolvesse uma identidade cênica mais elaborada durante a jornada rumo à fundação de uma nova cidade. Cada grupo recebeu uma pequena sacola contendo cinco pedaços de papel, nos quais deveria desenhar ou nomear cinco itens indispensáveis àquelas pessoas imaginárias, considerados essenciais para a construção desse novo lugar.

Após essa etapa, cada integrante se apresentou ao grande grupo, já em personagem, anunciando seu nome e seu vínculo com o coletivo que integrava. Em seguida, soou um chamado para o início de uma caminhada pelo espaço da sala, acompanhado de uma narração que introduziu o deslocamento simbólico rumo à clareira onde, mais adiante, a cidade começaria a se formar.



A proposta articulou estratégias como a do professor-personagem, cuja função pedagógica fundamenta-se na reflexão trazida por Heloise Vidor (2010), além da assembleia, do mapa simbólico, das caminhadas e da criação de personagens, estimulando a imaginação espacial e afetiva das(os) participantes. Ao compor a fundação de uma nova cidade – com seus quintais, fronteiras e modos de vida –, as(os) estudantes puderam experimentar, ainda que simbolicamente, o gesto da colonização: a ocupação de um território presumivelmente vazio, a instauração de uma ordem própria e a delimitação do “dentro” e do “fora”. Essa fase ativou discussões sobre pertencimento, escolha, poder e identidade, estabelecendo o pano de fundo simbólico para os conflitos que se seguiriam.

Ao final do episódio, as(os) habitantes da nova cidade começaram a demarcar os seus quintais. Sobre essa experiência, duas/dois estudantes narram<sup>5</sup>:

Era uma vez um homem chamado Freddy que tinha o sonho de construir uma cidade livre de problemas. Para isso, selecionou pessoas via redes sociais e partiu em busca de uma terra disponível para abrigá-los. Após a primeira reunião, todos os integrantes se conheceram: o primeiro grupo era de uma família de imigrantes refugiados alemães (“nazistas”); o segundo grupo, uma comunidade anárquica; e o terceiro, uma família de padeiras. Cada grupo levou uma mala com objetos – cinco itens pequenos e essenciais para a construção de uma nova cidade. Após vinte dias de caminhada, encontraram uma clareira no meio da floresta e ali se instalaram para uma vida feliz. Todas as “tribos” se acomodaram, construíram suas casas – bem separadas – e começaram a viver suas novas vidas (Relato de estudante participante, Fonseca, 2025).  
Os personagens caminham em busca de uma nova civilização. Ao final da caminhada, chegamos a um lugar totalmente livre de humanos, perfeito. Saindo dos personagens, juntos desenhamos esse lugar ideal (Relato de estudante participante, Panaitz, 2025)<sup>6</sup>.

No segundo episódio, *Estranha Visita*, a ficção se intensificou com a chegada de novas personagens: os animais da floresta. Tratava-se, agora, de inverter os papéis vividos no episódio anterior. As(Os) estudantes que haviam interpretado

---

5 As citações das estudantes são trechos de registros narrativos – relatos ou diários – produzidos após a vivência dos episódios de Drama. Esses textos fazem parte do processo de pesquisa narrativa e modelo avaliativo adotado no contexto desta disciplina, entrelaçando experiência, memória e reflexão nas vozes das participantes.

6 Os relatos atribuídos a Fonseca (2025), Borges (2025), Silva (2025), Faria (2025) etc., referem-se a textos produzidos pelas estudantes da disciplina durante a experiência de Drama descrita neste artigo. Foram utilizados com autorização e em anonimato parcial, conforme os princípios éticos da pesquisa-formação.



grupos humanos responsáveis por ocupar a clareira e fundar uma nova cidade, foram convidadas a se transformar nos verdadeiros habitantes daquele território, há tempos ausentes, mas que agora retornavam e encontravam seus lares ocupados e modificados.

A transição para esses novos papéis foi conduzida por meio de exercícios de corpo e observação animal, seguidos da construção de personagens não humanas. As(Os) estudantes escolheram quais animais seriam – onça, sapo, quati, coruja, entre outros –, definindo suas características, modos de viver e suas relações com o território. Em seguida, foram instigadas(os) a explorar a cidade já construída pelos humanos, com o olhar e os sentidos desses seres, ativando gestos de curiosidade, estranhamento e revolta. Essa etapa foi desenvolvida por meio de improvisações livres e interações com os espaços e objetos da sala, agora ressignificados como quintais, cercas, ferramentas e estruturas invasoras.

A experiência culminou em uma grande assembleia dos animais, conduzida em roda, na qual os personagens manifestaram suas percepções e sentimentos diante da situação. A indignação coletiva emergiu com força: os relatos dramatizados expressaram luto pelas perdas, desejo de retaliação, confusão sobre os limites e estratégias possíveis de reação. A figura da onça, por exemplo, revelou ter tido seu filhote raptado por uma das famílias humanas; o quati exaltava-se ao descobrir restos de comida deixados nos arredores; o sapo, distraído com as moscas, oscilava entre a indiferença e o apoio à revolta. Ao final da assembleia, foi tomada – por unanimidade – a decisão de atacar o acampamento humano.

Esse episódio operou um giro ético na estrutura do Drama. Se, no primeiro momento, as(os) estudantes criaram e ocuparam o espaço, agora eram convocadas a escutá-lo desde outra perspectiva – a daqueles que foram expropriados. A troca de papéis permitiu que se colocassem em posições de alteridade e conflito, provocando deslocamentos afetivos e simbólicos profundos. A floresta, que antes era cenário neutro para a fundação de uma nova ordem, revelou-se território ancestral de resistência. A assembleia dos animais funcionou, assim, como um dispositivo ético e dramático potente, por meio do qual a escuta se transformou em embate, e a pedagogia se aliou ao dissenso, à denúncia e à insurgência. Segundo as(os) participantes:

As tribos não se unificam. Vivem lado a lado, colaboram pontualmente, mas permanecem distantes entre si. A clareira torna-se um espaço dividido por estilos e valores de vida diferentes. Os anárquicos vivem de forma organizada e cooperativa em uma cabana coletiva. As padeiras são jovens encantadoras e ótimas cozinheiras. Elas têm um quintal simples, mas bem-equipado com forno artesanal e ferramentas adaptadas. Ah... elas têm um filhote de onça domesticado. Já os alemães vivem em um acampamento precário, com uma lona, um regador e uma faca. Esse grupo é liderado por um patriarca autoritário e pessimista. O filho mais velho se diz filósofo; o do meio, xamã; já o caçula, extrovertido e namoradeiro. E o Freddy vive isolado na floresta, em uma pequena cabana, aparecendo só em momentos importantes, deixando mistério (Relato de estudante participante, Neto, 2025).

A entrada dos animais na história. Os animais que viviam naquela floresta tinham ficado longe por um ano de seu habitat, e que então voltavam aos seus lares, mas ali tinha quintais desconhecidos. Nos transformamos nesses animais. Nós, como animais, xeretamos as coisas estranhas daquelas outras espécies e, com isso, nos revoltamos com a morte dos animais; identificamos o roubo do filhote de onça; a invasão do nosso território (Relato de estudante participante, Borges, 2025).

Estava acontecendo uma espécie de assembleia que reuniu todos os animais que eram os verdadeiros donos daquele lugar. Todos estavam muito revoltados, se sentindo invadidos e roubados, pois agora não tinham mais onde morar. Falavam todos ao mesmo tempo. Os felinos, especialmente a onça que teve seu filhote roubado, estavam decididos a atacar o acampamento e destruir tudo; o quati só pensava em comida e dizia que estava muito feliz, pois agora tinha comida de sobra; o sapo se distraía constantemente com as moscas que pareciam provocá-lo o tempo todo, mas, sempre deixando claro seu apoio aos felinos. A ideia deles foi aprovada por unanimidade. Estava decidido que os animais iriam invadir o acampamento e acabar com todos os invasores de uma vez por todas! (Relato de estudante participante, Silva, 2025).

O terceiro e último episódio, *Estranho Culpado*, teve início com um salto temporal dentro da ficção. A proposta era revisitar os acontecimentos anteriores como se tivessem ocorrido há muito tempo, criando um distanciamento que permitisse às/aos participantes refletir sobre as consequências da invasão do território e do conflito entre humanos e animais. A narrativa se deslocava, agora, para o campo da memória, da reconstrução e da responsabilização.

A entrada na nova camada ficcional foi mediada por imagens congeladas, nas quais os grupos representavam diferentes reações à devastação da clareira. As figuras humanas retornavam à cena, agora confrontadas com o rastro de destruição deixado pelas disputas territoriais. Em seguida, foi proposto um exercício coletivo de julgamento simbólico: quem seria o responsável por tudo



aquilo? As(Os) estudantes, em personagens, debateram hipóteses, reviveram episódios e identificaram figuras-chave da história. A figura de Freddy – misterioso idealizador da cidade, presente desde o início como liderança ambígua – emergiu como possível culpado.

Para aprofundar a análise, foi introduzida a ideia de documentário ficcional. As(Os) estudantes assumiram papéis de cineastas, pesquisadoras, jornalistas e personagens sobreviventes. Através de entrevistas encenadas, reconstruíram a trajetória da cidade, os conflitos vividos e os efeitos da invasão sobre o território. Os relatos traziam versões contraditórias, revelando a complexidade do julgamento: teria Freddy manipulado os grupos para atingir objetivos pessoais? Seria apenas um visionário frustrado? Ou um bode expiatório para um processo coletivo de apagamento?

Este episódio expandiu o vocabulário estético do Drama ao combinar convenções como julgamento, reencenação e documentário. Mais do que buscar uma verdade, a proposta visava problematizar a construção de narrativas e as formas de responsabilização social. O conflito entre os personagens tornou-se metonímia para disputas políticas mais amplas – sobre quem pode contar a história, quem detém o poder de nomear culpados e quem permanece à margem da memória oficial.

A transição da ficção para o “documentário” ativou o pensamento crítico das(os) estudantes e marcou o encerramento do processo ficcional com um tom de denúncia e reflexão. Ao invés de resolver o conflito, o episódio final ampliou suas reverberações, transformando o espaço da sala em um campo simbólico de escuta histórica, ética e política.

Começamos formando imagens reagindo à nossa chegada nos quintais destruídos; depois, fizemos imagens apontando para quais grupos acreditávamos serem culpados. Os humanos decidem então montar uma assembleia para discutirmos o que aconteceu (Relato de estudante participante, da Silva, 2025).

Após o momento do conflito, uma assembleia aconteceu. E por uma variedade de fatores chegaram à conclusão de que o culpado era Freddy. Concomitantemente, a guerra prevista na assembleia dos animais estava prestes a acontecer. Tempo... estudantes do 3º ano de cinema da Faculdade de Artes do Paraná, decidem gravar um documentário sobre Freddy. O homem que deu início ao termo “fake news”. Hoje ele se



encontra internado, por isso foi necessário trazer uma perspectiva mais acadêmica (Relato de estudante participante, Faria, 2025). Ninguém sabe ao certo o que realmente aconteceu naquela clareira, muito menos naquele dia. Freddy foi encontrado vagando pela floresta, muito debilitado e em estado de choque. Apesar da intensa pesquisa dos estudantes, muito pouco se conseguiu descobrir. Um dos grupos conseguiu encontrar o local descrito por Freddy, mostraram uma pequena vila em destroços, que foi analisada pela pesquisadora doutora Marta Benevitch, indicando que sim, é possível que ali tenha vivido uma comunidade (Relato de estudante participante, Silva, 2025).

Em vez de um ponto final, o que essas narrativas sugerem é uma espécie de travessia em espiral, na qual contar, escutar e imaginar são práticas que se alimentam mutuamente. O Drama, nesse sentido, não encerra a experiência – ele a estilhaça em múltiplas vozes, ressonâncias e sentidos que seguem reverberando.

Ao convocar narrativas próprias sobre o vivido, as(os) estudantes não apenas reorganizam a memória do processo, mas reinscrevem-se como autoras(es) e pesquisadoras(os) de si, tensionando o lugar da docência, da criação e da escuta. Assim, mais do que concluir um percurso, esta seção delinea um gesto formativo que permanece em movimento – abrindo janelas para outros mundos possíveis e preparando o terreno para o que se anuncia a seguir: um manifesto em voz coletiva.

## Manifesto

Com base na estrutura desenvolvida ao longo dos episódios e nas questões que emergiram durante a experiência do Drama *Estranhas Criaturas*, tornou-se evidente a presença de um texto espectro – uma camada subjacente de sentido que se intensificou especialmente a partir do Episódio 2, quando as participantes assumiram os papéis de animais.

Tais animais, na dramaturgia vivida, têm seus territórios invadidos, suas casas tomadas e são forçados a migrar, buscando adaptação em outro campo, outro pedaço de terra. A Declaração Universal dos Direitos dos Animais, proclamada pela UNESCO em Bruxelas, em 27 de janeiro de 1978, foi utilizada por mim, na condição de coordenador do processo, como subtexto para orientar as escolhas éticas e poéticas da experiência – embora as(os) participantes não tivessem conhecimento



prévio ou direto desse documento.

Ainda assim, após a assembleia dos animais, realizada durante o processo, emergiu com força um desejo coletivo de vingança, de retomada, de reapropriação – e mesmo de expulsão violenta dos invasores. Esse tensionamento desloca a reflexão para além do campo legal ou moral, fazendo emergir uma poética de insurgência frente ao apagamento e à perda.

Assim, após a finalização do Episódio 3 e dos desfechos criados pelas(os) participantes, foi produzido um minidocumentário, que retrata e ficcionaliza os movimentos de dois grupos: um de pessoas em busca de criar uma nova comunidade, e outro de animais que lutam pela retomada de seus territórios.

Trago aqui um tom mais narrativo e descritivo. Ao encerrar o último minidocumentário e tocar o som para que todas(os) saiam da ficção, tiro da mochila um megafone. Aperto o botão de sirene: todos param. Alguém se assusta. Uma pessoa se retira da sala – o barulho gera desconforto. Ainda assim, continuo, encaro o grupo face a face. Desligo o botão. Começo a ler um impresso em papel A3, que diz:

#### MANIFESTO DOS SERES INVISIBILIZADOS

Contra a exploração colonial da vida em todas as suas formas

#### PREÂMBULO

Considerando que a colonização não terminou – ela apenas trocou de roupa: agora veste jaleco, terno, jaleco branco, fantasia de progresso;  
Considerando que a história da dominação é também a história da redução: transformar florestas em pasto, rios em dutos, animais em carne, gente em número; Considerando que os corpos que não falam a língua do mercado são os primeiros a serem silenciados – sejam eles corpos indígenas, animais, florestas ou águas; Considerando que todo ser vivo, toda terra fértil, toda nascente, todo bicho e toda semente são alvos de uma lógica de extração que se disfarça de desenvolvimento; Considerando que a lógica do ganha-ganha só funciona para quem está no topo da cadeia, enquanto os demais continuam a ser explorados, esgotados, enterrados; Considerando que o animal aqui é exemplo, mas poderia ser a terra, poderia ser a montanha, poderia ser o rio ou o povo que mora às suas margens; Considerando que já passou da hora de reescrevermos nossa convivência com o mundo – não como donos, mas como parte (Gasperin, 2025, p.1).

O texto é lido, e a voz daquele que o anuncia é ampliada pelo megafone. Mas ele não permanece só. Logo em seguida, o impresso é entregue, uma(um) a uma(um), às/aos estudantes, que passam a ler – em voz alta, em sequência – os

doze artigos que compõem o manifesto.

PROCLAMAMOS: Art. 1º Toda forma de vida tem valor em si, e não deve ser medida por sua utilidade para os humanos. Art. 2º Nenhum território – seja corpo ou terra – deve ser ocupado, explorado ou violado em nome do lucro. Art. 3º O animal enjaulado, a terra cercada, o rio represado e o povo desalojado gritam a mesma dor. Art. 4º A domesticação da vida – seja pelo cercamento da terra, pelo enjaulamento do bicho ou pelo controle do corpo – é herança da invasão colonial. Art. 5º A ideia de “recursos naturais” é uma linguagem de guerra: transforma o mundo em coisa. A vida não é recurso. É relação. Art. 6º Toda “descoberta” que desconsidera quem já estava ali é um ato de apagamento. Toda “inovação” que parte da destruição é um retrocesso. Art. 7º Não há neutralidade na ciência nem no desenvolvimento quando ambos se baseiam na pilhagem dos territórios vivos. Art. 8º A lógica da substituição – da floresta pelo gado, do cerrado pela soja, do corpo pelo capital – é a mesma lógica da colônia: esvaziar para ocupar. Art. 9º O sofrimento animal, a extinção das espécies e a degradação ambiental são sintomas de uma mesma doença: a superioridade humana institucionalizada. Art. 10º Todo espetáculo construído sobre o sofrimento – seja o rodeio, o zoológico ou a imagem do povo empobrecido como exótico – perpetua a lógica da vitrine colonial. Art. 11º Não há justiça possível sem escuta dos que foram silenciados: os bichos, os povos, os ventos, os matos e os mares. Art. 12º O futuro só será possível se formos capazes de abandonar a ideia de que tudo existe para nos servir (Gasperin, 2025, p.2).

A leitura coletiva do *Manifesto dos Seres Invisibilizados*, realizada ao fim do processo, funcionou como um dispositivo liminar que deu forma dramática, ética e estética às tensões mobilizadas ao longo da experiência. O manifesto, na condição de gesto performativo, não apenas potencializou a dimensão simbólica do último episódio, mas condensou – em linguagem poética – os atravessamentos vividos pelas(os) participantes: a ocupação e a expropriação de territórios, a dor do apagamento, o desejo de retomada e o questionamento da lógica colonial que ainda estrutura modos de vida e ensino. Sua emergência performática explícita, portanto, o entrelaçamento entre a prática do Drama e as epistemologias decoloniais (Quijano, 2000; Walsh, 2017; Bispo, 2021; Kambeba, 2019), reforçando o Drama não apenas como metodologia, mas como campo de insurgência sensível e crítica.

Neste sentido, a experiência formativa aqui analisada articula os fundamentos da sociologia da infância (Sarmiento, 2003; Friedmann, 2022), que concebe a criança como sujeito ativo e produtor de cultura, às proposições do “corazonar” (Arias, 2007), compreendido como modo de conhecer que se dá pela escuta, pela



afetação e pela presença sensível. A centralidade da narrativa e da contação de histórias, no processo, contribuiu para alargar o vocabulário metodológico das(os) estudantes, que passaram a compreender o ensino do teatro como prática ética de escuta, alteridade e construção coletiva de sentido. O Drama, nesse contexto, desloca-se de uma técnica para tornar-se ética encarnada: meio pelo qual se constroem relações, se elaboram conflitos e se fabulam futuros.

Assim, encerrar o processo com um manifesto não é apenas dar voz ao simbólico da experiência – é afirmar que a formação docente pode e deve ser, também, um território de enunciação crítica, poética e coletiva. O manifesto dramatiza a urgência de repensarmos nossas relações com o mundo, tomando como base outros pactos de existência: com a terra, os bichos, as águas e as crianças. Ele transforma o conteúdo vivenciado em posicionamento político, convocando educadoras e educadores a não apenas perguntarem “o que ensinar?”, mas “com quem e para que reexistir?”. Nesse gesto, o Drama se atualiza como prática de mundo e como pedagogia do possível – capaz de adiar o fim, sem perder o começo.

E a mirada às infâncias? Talvez essa pergunta ecoe com mais força justamente ao final do processo – quando os episódios foram vividos pelas(os) estudantes já adultas(os), mobilizando deslocamentos éticos, afetivos e políticos. Embora as crianças não estivessem fisicamente envolvidas na experiência, suas presenças simbólicas e epistemológicas foram constantes: nos textos teóricos discutidos, nos gestos de escuta praticados, nos modos de olhar e imaginar ativados pelas(os) participantes. A mirada às infâncias, nesse contexto, não se deu como contemplação distante, mas como convocação: a formação docente se constituiu como ensaio de sensibilidade diante da alteridade infantil. Com base na sociologia da infância e na escuta sensível como postura ética e política (Sarmiento, 2003; Friedmann, 2022), as(os) estudantes compreenderam que propor um Drama envolvendo crianças não se limita à aplicação de estratégias, mas exige um exercício contínuo de escuta, de afetação e de de(s)colonização do olhar. Aprenderam que ensinar teatro levando em consideração as infâncias é, sobretudo, promover espaços de convivência e criação nos quais as vozes infantis não apenas ecoem, mas nos transformem.



## Referências

ARIAS, Patricio Guerrero. *Corazonar. una antropología comprometida con la vida*. Quito, Ecuador; Abya Yala, 2010.

CABRAL, Beatriz. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz; PEREIRA, Diego de Medeiros. O espaço de jogo no contexto do Drama. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, p. 285-301, 2017. Acesso em: 16 de maio de 2025. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573101282017285>

GASPERIN, Luiz Eduardo. *O bordar das presenças femininas no teatro paraguaio contado ao meu filho*. 2021. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Ay Kakyri Tama – Eu moro na cidade*. São Paulo: Selo Suçuarana, 2019.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEÓN, Cristóbal; RUBIO, Cristina Sitja. *Estranhas criaturas*. Tradução de Luciana Veit São Paulo: Mantis Fontes Editora, 2019.

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

DREXLER, Jorge. *Movimiento*. Mundo Abisal. Madri: Warner Music Spain: 2017.

FRIEDMANN, Adriana. *Escuta sensível: a criança, o adulto e a mediação pedagógica*. São Paulo: Panda Books, 2022.

MAGALHÃES, Gilmar; ROSSETO, Robson. O drama como proposta metodológica para contribuição crítica e social do educando. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v.19, n. 1, p. 199–212, 2018. DOI: [10.5965/2358092519192018196](https://doi.org/10.5965/2358092519192018196)

MARTINS, Guaraci. O estágio curricular supervisionado na formação do professor de teatro. (2022). *Revista Rascunhos - Caminhos Da Pesquisa Em Artes Cênicas*, 9(2), 79–96. Acesso em:16 de maio. DOI: <https://doi.org/10.14393/issn2358-3703.v10n1a2022-06>



MEDEIROS, Fábio. Contador de histórias: um animador de palavras e coisas. In: MEDEIROS, Fábio; MORAES, Taiza. *Contaçãõ de histórias: tradição, poéticas e interfaces*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.

MENEGAZ, Wellington. *Drama e Ciberespaço: navegações pelo ensino do teatro*. São Paulo: Hucitec, 2025.

PEREIRA, Diego de Medeiros. *Que drama é esse?!? Práticas teatrais na educação infantil*. São Paulo: Hucitec, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Revista del Instituto de Estudios Peruanos*, Lima, v. 1, n. 1, p. 1–18, 2000.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, Quilombo: modos e significados*. Brasília: INCTI; UnB; INCT; CNPq; MCTI, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e cultura da infância. *Cadernos de Educação*, 21, 13–22, 2003. Acesso em: 16 de maio de 2025. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i21.1467>

VIDOR, Heloise. *Drama e Teatralidade: o ensino do teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2010.

WALSH, Catherine. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial. Editora Abya-Yala. Equador, 2017.

Recebido em: 10/06/2025

Aprovado em: 17/07/2025