



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
LICENCIATURA EM TEATRO

MATEUS DOS SANTOS

**PEDAGOGIA GRIÔ E CULTURA DAS INFÂNCIAS NO ENSINO
DE TEATRO: SABERES ANCESTRAIS E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA
EDUCAÇÃO.**

SALVADOR-BA

2025.1

MATEUS DOS SANTOS

**PEDAGOGIA GRIÔ E CULTURA DAS INFÂNCIAS NO ENSINO
DE TEATRO: SABERES ANCESTRAIS E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA
EDUCAÇÃO.**

Trabalho de Conclusão de Curso, no formato de artigo científico, apresentado como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Teatro pela Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cristiane Santos Barreto.

SALVADOR-BA

2025.1

MATEUS DOS SANTOS

PEDAGOGIA GRIÔ E CULTURA DAS INFÂNCIAS NO ENSINO DE TEATRO: SABERES ANCESTRAIS E PRÁTICAS DECOLONIAIS NA EDUCAÇÃO.

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Teatro, sob a orientação da Professora Dra. Cristiane Barreto.

Salvador, 21 de Julho de 2025

Banca Examinadora



Prof. Dr^a. Cristiane Santos Barreto (orientadora)

Universidade Federal da Bahia

Prof. Me. Liz Novais Pinheiro

Doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia –
UFBA/ETUFBA

Prof. Me. João Victor Soares

Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Agradecimento

Primeiramente, agradeço a Deus, fonte inesgotável de luz e força, e à ancestralidade que habita em minhas veias — os guardiões invisíveis que me acompanham silenciosos, sustentando meus passos nesta jornada.

À minha mãe, Julice dos Santos, que com seu amor infinito e mãos generosas me ensinou a persistir, a sonhar e a me reconhecer na minha própria história. Às minhas irmãs, Laiane Almeida dos Santos e Luana dos Santos, companheiras de vida, exemplos de coragem e ternura, que me inspiram diariamente a ser melhor.

Ao meu tio Carlos Almeida dos Santos (em memória) por me amar como filho e me mostrar que a educação é o único caminho para conquistar o topo.

Ao meu companheiro, Marco Antônio, que esteve ao meu lado nas noites longas e nos dias incertos, oferecendo seu apoio silencioso, seu abraço firme e sua crença inabalável no meu caminho.

À minha professora Cláudia Nascimento, que no ensino fundamental II abriu as portas do teatro para mim, acendendo a chama da arte que hoje arde tão viva e intensa em meu peito.

Ao grupo Teatro de Esquina, que embora não esteja mais ativo, permanece vivo em cada aprendizado, em cada ensaio, em cada sonho coletivo que construímos juntos — sou eternamente grato por esse pedaço de caminho compartilhado.

A todos os meus professores e amigos que cruzaram minha trajetória, obrigado por cada ensinamento, cada palavra de incentivo, cada gesto que tornou possível a construção deste sonho.

A todos os meus professores e professoras que fizeram parte da minha formação, desde a alfabetização ao ensino técnico e ao ensino superior. Afinal, sem vocês eu não teria chegado até aqui. Até porque a educação é a base para qualquer profissão.

E à minha orientadora, Cristiane Barreto, cuja sabedoria, paciência e dedicação iluminaram este percurso, guiando-me com firmeza e ternura rumo à realização deste trabalho.

Este trabalho é também uma homenagem a vocês, que de maneiras diversas me ensinaram que o caminho do conhecimento é feito de encontros, resistência e amor.

Gratidão é a palavra que pulsa aqui, no coração desta jornada, que segue sempre em frente, guiada pela luz da arte, da ancestralidade e do afeto.

Resumo

Este Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo, investiga os entrelaçamentos entre a Pedagogia Griô e a Cultura das Infâncias como práticas metodológicas no ensino de Teatro, na educação básica. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida com turmas do ensino fundamental I, no Subprojeto Artes/Teatro do Programa Residência Pedagógica, UFBA/CAPES. Com objetivo de compreender como práticas pedagógicas baseadas na oralidade, ancestralidade e ludicidade podem contribuir para uma educação sensível, antirracista e decolonial. Foram utilizadas enquanto procedimentos metodológicos: rodas de conversa, contação de histórias, jogos teatrais e criações cênicas coletivas. O referencial teórico inclui Lílian Pacheco (2006), Luiz Rufino (2018), Ailton Krenak (2019), Nayara Macedo Barbosa de Brito (2021), Lydia Hortélio (2021), Marina Marcondes Machado (2010), José Carlos Ferreira Rêgo (2024), Tássio Ferreira (2019), dentre outros. Os resultados indicam que o ensino de Teatro, quando articulado às pedagogias da escuta e da infância, fortalece vínculos e promove transformações significativas no ambiente escolar.

Palavras-chave: Pedagogia Griô; Cultura das Infâncias; Ensino de Teatro; Oralidade; Decolonialidade.

Abstract

This Final Course Work, in article format, investigates the interconnections between Griô Pedagogy and Childhood Culture as methodological practices in the teaching of Theater, in basic education. The research, with a qualitative approach, was developed with elementary school I classes, in the Arts/Theater Subproject of the Pedagogical Residency Program, UFBA/CAPES. The objective was to understand how pedagogical practices based on orality, ancestry and playfulness can contribute to a sensitive, anti-racist and decolonial education. The following methodological procedures were used: conversation circles, storytelling, theater games and collective scenic creations. The theoretical framework includes Lílian Pacheco (2006), Luiz Rufino (2018), Ailton Krenak (2019), Nayara Macedo Barbosa de Brito (2021), Lydia Hortélio (2021), Marina Marcondes Machado (2010), José Carlos Ferreira Rêgo (2024), Tássio Ferreira (2019), among others. The results indicate that the teaching of Theater, when articulated with the pedagogies of listening and childhood, strengthens bonds and promotes significant transformations in the school environment.

Keywords: Griô Pedagogy; Culture of Childhood; Teaching of Theater; Orality; Decoloniality.

SUMÁRIO

1. Introdução: Reconstruindo caminhos	9
2. Raízes e saberes: Pedagogia Griô e as Infâncias	12
2.1. Sabedoria ancestral: Entendendo a Pedagogia Griô	12
2.2. O Mundo pelos olhos da criança: Cultura das Infâncias na educação	16
3. Encontro de saberes: Teatro, Infância e a Pedagogia Griô	19
3.1. Entrelaçamento entre Pedagogia Griô, Cultura das infâncias e ensino de Teatro	19
3.2. Propostas metodológicas e aplicações práticas	29
3.3. Desafios e experiências na implementação	31
4. Olhares para o futuro: Tecendo futuros com saberes vivos	32
4.1. Reflexões sobre resultados e experiências	33
4.2. Contribuições para a prática pedagógica e considerações finais	35
REFERÊNCIAS:	37

1. Introdução: Reconstruindo caminhos

Este Trabalho de Conclusão de Curso situa-se no campo da Pedagogia do Teatro e propõe-se a refletir sobre os entrelaçamentos possíveis entre a Pedagogia Griô e a Cultura das Infâncias como práticas metodológicas para o ensino de Teatro na educação básica. A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no curso de Licenciatura em Teatro, da Universidade Federal da Bahia, coordenado pela professora doutora Cristiane Barreto.

A escolha pelo tema nasceu das minhas inquietações que atravessaram minha formação pessoal e acadêmica enquanto artista-educador-pesquisador, desde o primeiro contato com o teatro na escola pública, passando principalmente pela vivência como aluno do ensino técnico em Teatro de Salvador, Bahia, até as experiências extensionistas e os estágios supervisionados obrigatórios do currículo do curso de Licenciatura em Teatro, realizados em escolas da rede municipal e estadual.

Essas vivências revelaram desafios estruturais e simbólicos enfrentados pelo ensino de Artes/Teatro, que, por vezes, desconsidera as potências criadoras das infâncias e os saberes das comunidades. A não popularização de metodologias que valorizem a oralidade, a ludicidade e a escuta sensível, foi um dos principais motores para a presente investigação.

Foi no contato com a contação de histórias, com os jogos teatrais e, principalmente, com os princípios da Pedagogia Griô, uma prática que tive contato a partir do componente curricular obrigatório do curso, Metodologias para o ensino de Teatro, experiência mediada pela professora, atriz e mestra em Artes Cênicas, Prof. Me. Liz Novais Pinheiro, e da Cultura das Infâncias, que delineou o caminho metodológico adotado neste trabalho.

A Pedagogia Griô, conforme define Lilian Pacheco (2006), escritora, educadora, agricultora familiar e criadora da Pedagogia Griô, é uma pedagogia de base oral, que reconhece os saberes da comunidade e da ancestralidade

como legítimos, propondo o fortalecimento das identidades e dos vínculos entre escola, território e tradição.

Ao mesmo tempo, a Cultura das Infâncias, com base em autoras como Lydia Hortélio (2021), educadora e musicóloga brasileira e a pesquisadora Marina Marcondes Machado (2010), atriz, professora e psicóloga com pesquisa sobre o brincar, reconhecem a criança como sujeito de cultura, e que pode ser capaz de produzir saber e expressar plenamente por meio do brincar, da criação e da escuta, cada uma da sua maneira e particularidade.

O ensino de Teatro no Brasil percorreu um caminho histórico de lutas até ser reconhecido como área de conhecimento. Desde o período colonial, quando esteve atrelado à catequese, até a criação da Academia Imperial de Belas Artes no século XIX, a arte foi lentamente conquistando espaço.

A inclusão da Educação Artística no currículo pela Lei 5.692/1971, ainda como atividade educativa, representou um avanço inicial. Posteriormente, a LDB nº 9.394/1996 consolidou as Artes – Música, Dança, Teatro e Artes Visuais – como componente curricular, orientando documentos como os PCNs (1996) e a BNCC (2018).

Ainda que persistam desafios estruturais, como aponta Cavassim (2008), esse percurso reafirma o direito à arte como prática pedagógica essencial e previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2018).

Assim, este trabalho tem como objetivo geral compartilhar a experimentação do entrelaçamento entre a Pedagogia Griô e a Pedagogia das Infâncias como metodologia de ensino de Teatro no ensino fundamental I, busco assim, socializar como essas práticas podem ser facilitadoras para uma educação mais sensível, antirracista e decolonial.

O trabalho também se propõe a analisar experiências realizadas em sala de aula a partir dessas abordagens, especialmente no contexto da Escola Municipal de Nova Esperança Professor Arx Tourinho, localizada na rua Castro Alves, 8 - Ceasa, em Salvador – BA, onde foi possível vivenciar, por meio de rodas de conversa, jogos, contações e processos de criação cênica, os efeitos de uma prática pedagógica enraizada nos territórios, nas infâncias e nas histórias de vida dos estudantes.

A pesquisa está fundamentada em uma abordagem qualitativa e utilizou como instrumentos avaliativos os diários de bordo, registros audiovisuais, observações e relatos de experiência.

Além dos referenciais teóricos principais mencionados acima, destaco também autoras e autores como Nayara Brito (2021), Luiz Rufino (2018), José Carlos Rêgo (2024), Tássio Ferreira (2015) e Cavassin (2008), dentre outros, os quais farão parte desta conversa aqui proposta.

A partir desses aportes, a investigação busca demonstrar que o ensino de Teatro, quando articulado às pedagogias da escuta, da oralidade e da infância, pode se constituir como um território de resistência, imaginação e transformação no espaço escolar.

2. Raízes e saberes: Pedagogia Griô e as Infâncias

2.1. Sabedoria ancestral: Entendendo a Pedagogia Griô

Para entender a Pedagogia Griô, julgo necessário entendermos quem são os Griôs, sua história e qual a importância deles na nossa cultura, para que a partir daí a gente a entenda e a importância dela e seus efeitos possíveis na educação antirracista, decolonial e inclusiva.

Os Griot são os grandes mestres guardiões da memória do povo africano, tornando viva a cultura, a tradição e a memória do seu povo.

(...) eram povos que tinham grande valorização da tradição oral para a perpetuação dos conhecimentos, histórias dos impérios e dos acontecimentos importantes que eram passados entre gerações, preservando a memória daquelas sociedades, utilizando muitas vezes de recursos como a música para a contação dessas histórias. (Leite et al., 2022, p. 2).

Nayara Brito, atriz, professora, doutora e mestra em Artes Cênicas, no e-book do curso de Licenciatura em Teatro, EAD, UFBA, Contação de História: Criação de narrativas e oralidade (2021), nos conta que, vindos de uma tradição centenária que surgiu ainda na época dos impérios africanos e em especial a queda do império de Gana (Hauke Dorsch, 2020), os Griot existem desde o império Mali, também conhecidos como *Djeli*, casta social que se dedica a transmitir e preservar a memória do seu povo e assumem amplos poderes em suas comunidades,.

As pessoas nascidas *Djeliw* (no plural) são formadas desde crianças para funções, as quais se constituem em guardiões da memória coletiva, contadores de histórias, poetas, músicos, educadores, conselheiros e mediadores sociais, sendo responsáveis por preservar e transmitir oralmente os saberes, valores e tradições de seu povo.

Um djeli que ficou mundialmente conhecido após integrar a companhia de teatro do diretor inglês Peter Brook é o ator Sotigui Kouyaté. Descendente de uma dessas seculares famílias de homens e mulheres contadoras de histórias oriundas da África ocidental, Sotigui, falecido em 2010, popularizou o trabalho de sua casta ao redor do mundo, incluindo algumas passagens pelo Brasil (Brito, 2021, p.31).

Segundo o professor, doutor em Artes Cênicas, ator, compositor e dramaturgo, Toni Edson Costa Santos (2015), ao integrar a cultura Griot aqui no

Brasil, aconteceram algumas transformações, uma delas foi tornar o nome mais próximo da língua brasileira sem perder a força e o sentimento do termo, passando a se chamar e escrever Griô.

Importante pontuar também, que segundo Santos (2015), o termo escrito dessa forma “Griô”, não se encontra em nenhum lugar de África, somente aqui no Brasil, e que por muito tempo foi tido como pejorativo por ser uma terminologia colonizada. Mas, passa a ser aceita e foi se espalhando na medida que avançamos com a diáspora africana.

Nesse sentido, pensando Brasil, podemos dizer que os Griôs são todos os grandes mestres e mestras da cultura popular brasileira que preservam e transmitem a memória e os saberes ancestrais, histórias, danças, músicas, os conhecimentos da cultura popular e de comunidade, sobretudo das comunidades quilombolas e indígenas, que são responsáveis pela preservação e valorização das culturas tradicionais, muitas vezes marginalizadas.

Destaco alguns deles: os mestres de capoeira, mestres e mestras da cultura popular, rezadeiras, curandeiros, contadores de histórias, líderes quilombolas e indígenas, mestre de terreiros de candomblé e umbanda, artistas e artesãos populares, dentre outros.

Todos têm o mesmo objetivo, preservar e transmitir os saberes ancestrais, conectar passado e presente dando continuidade à nossa cultura por gerações.

Ao pensar em Pedagogia Griô, entendo como uma pedagogia da oralidade, da tradição, da ancestralidade, aquela que possibilita a fruição por meio da dança, da música, das brincadeiras, das narrativas, rituais ao processo educativo, a memória afetiva e significativa, a memória coletiva, o pertencimento, o encantamento e a criatividade.

Reconheço assim que os mestres e mestras da cultura popular e os conhecimentos da comunidade, enquanto conhecimento é legítimo e essencial. É a conexão entre a comunidade e a unidade escolar, valorizando a cultura do entorno em que a escola está inserida, potencializando a educação com a cultura brasileira, revolucionando o jeito de pensar a educação, tornando-a mais inclusiva.

Pacheco (2015) define a Pedagogia Griô como:

[...] uma pedagogia facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, grupos étnico-raciais, de gênero, territórios identitários, saberes ancestrais de tradição oral e

as ciências/artes/tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento, geração da consciência comunitária e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida (p. 10).

Nesse ponto, é importante diferenciar a contação de histórias da vivência Griô, já que ambas utilizam a oralidade, mas se fundamentam de formas distintas. A contação de histórias constitui-se como prática pedagógica e artística voltada à narrativa, podendo abranger contos populares, literários ou inventados, com a finalidade de estimular a imaginação, ampliar repertórios culturais e favorecer a socialização. É um recurso metodológico que pode ser conduzido por professores, artistas ou mesmo pelas crianças.

Já a vivência Griô ultrapassa o simples ato de narrar. Trata-se de um ritual de vínculo que envolve a partilha das histórias de vida de mestres da tradição oral, acompanhadas de cantigas, danças, rezas, brincadeiras e outros elementos comunitários. Assim, não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de criar um espaço de memória coletiva, identidade e pertencimento.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a Pedagogia Griô é uma metodologia potente e assertiva no que diz respeito à decolonização do pensar educação e no combate ao racismo, à discriminação e ao preconceito, tanto religioso, quanto racial, de gênero ou social.

Luiz Rufino Rodrigues Junior, professor doutor e mestre em Educação, em seu livro, *Pedagogia das encruzilhadas*, defende uma pedagogia decolonial que rompe com a lógica do colonialismo. “O que venho defender é a decolonialidade como uma capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade” (2018, p.73).

E nesse sentido compreendemos que colonialismo não é só conquista de terras, é também a imposição de um jeito único de pensar, de ver o mundo, de ensinar, principalmente o jeito europeu, branco e ocidental.

Já a pedagogia decolonial, segundo Rufino (2018), é uma forma de resgatar e valorizar outros conhecimentos, especialmente os saberes que vêm das culturas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, dentre outros, é ensinar com afeto, corpo, experiência, oralidade, ancestralidade, um aprendizado pela convivência, pela troca. Uma prática de ensino que decoloniza o pensamento.

Isso se alinha ao reconhecimento de que a oralidade é uma base cultural fundamental para os povos que constituem a brasiliade.

Nesse sentido, preciso destacar que entendo aqui nesse contexto a oralidade enquanto as narrativas, as cantigas, sejam de roda, de infâncias ou de brinquedos cantados.

Como afirma José Carlos Ferreira Rêgo, conhecido como Pinduka, professor, brincante, mestre em Educação e pesquisador da Cultura das Infâncias (2024, p. 55), “dois dos principais povos que constituem o que podemos chamar de brasiliade (ameríndios e afro-brasileiros) têm a oralidade como fundante cultural”, o que reforça a legitimidade da oralidade como forma de conhecimento nas práticas educativas decoloniais.

E nesse sentido, a Pedagogia Griô decoloniza os pensamentos, afinal, parte de uma abordagem que valoriza não só a vivência, mas também cada fala, narrativa de cada indivíduo presente em roda, integrando a experiência comunitária e o afeto como práticas pedagógicas, dessa forma, possibilita um processo de ensino aprendizagem que ultrapassa as barreiras do muro escolar, envolvendo a participação ativa da comunidade e a construção de um conhecimento coletivo, promovendo também um aprendizado integral e transdisciplinar.

A Pedagogia Griô integrada na escola pública desperta uma série de benefícios que impactam diretamente o processo de aprendizagem promovendo uma educação mais inclusiva e contextualizada, tais benefícios envolvem tanto o processo individual, quanto coletivo dos alunos, ajudando no processo de uma identidade fortalecida.

Uma vez que ao inserir a pluralidade cultural do território no plano de curso, reforça-se o respeito à diversidade. Além disso, é importante salientar que aprender sobre suas próprias raízes estimula e cria memórias afetivas, fazendo com que o estudante possa estimular também o senso de pertencimento, sentindo-se mais seguro e orgulhoso de quem se é.

Para além disso, ao se desenvolver em sala a abordagem em questão, acolhe-se as narrativas para a roda, possibilita-se que os estudantes exercitem a integração, a empatia, a resolução de conflitos, o respeito mútuo, além de estimular o senso de convivência entre os pares, essencial para o convívio em sociedade.

O conteúdo escolar, combinado com a realidade deles, faz com que o processo de aprendizagem seja ainda mais significativo, uma vez que é possível o discente ver aplicabilidade em sua vida cotidiana. Além disso, os estudantes tornam-se os protagonistas de sua própria formação.

É possível afirmar que um dos objetivos da abordagem é “(...) distanciar-se dos modelos tradicionais de ensino, buscando um ensino mais humanizado, afetivo, com trocas entre diálogos, onde o aluno se identifique com aquilo que está sendo mostrado para ele” (Pacheco, 2015).

Ao promover o resgate das tradições orais e valorizar as experiências comunitárias, a Pedagogia Griô convida os discentes a refletirem sobre a realidade social e cultural de seu território, assim sendo, estimula também a pensarem de forma crítica, resultando no engajamento e em transformações sociais.

Os alunos podem aprender a refletirem e questionarem a respeito das desigualdades e injustiças, tornando-se cidadãos mais conscientes e ativos na luta por um mundo mais justo e igualitário.

Nessa perspectiva, temos como aliada, embora seja obrigatória, nem sempre é atendida, a Lei nº 11.645/2008, um marco para a educação brasileira, pois altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) tornando obrigatório tanto nas instituições públicas, quanto nas privadas, o ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e indígena no currículo do ensino fundamental e médio.

A lei supracitada surge como uma ampliação da Lei nº 10.639/2003, que já havia incluído o ensino da história e da cultura afro-brasileira, mas que não contemplava os povos indígenas. Com isso, a nova legislação, reconhece a importância da diversidade étnico-racial na formação da identidade brasileira, além de contribuir para uma educação antirracista, decolonial, inclusiva e plural.

2.2. O Mundo pelos olhos da criança: Cultura das Infâncias na educação

Pensar Cultura das Infâncias, é pensar em um conjunto de práticas e saberes e a forma que a própria criança vê, percebe e se expressa no mundo. E isso está marcado pela maneira que ela encontra no brincar, na imaginação e nas suas relações como interagir com o mundo à sua volta.

Pensar a sua importância na educação está justamente em compreender que a criança não é uma tábua rasa, uma folha em branco, mas um agente que produz. E dá a devida importância à Cultura das Infâncias nas nossas práticas pedagógicas, é acreditar em uma metodologia inclusiva, assertiva e afetiva que respeite o seu modo de ser e estar no mundo bem como as particularidades de ser e aprender.

Enquanto nós adultos interpretamos a realidade no brincar, a criança vive, ela está imersa no seu faz de conta e esse faz de conta para ela é real. Enquanto estamos no racional e pragmático as crianças têm mais abertura ao fantástico, ao fantasioso, ao lúdico, elas percebem o mundo com mais imediatismo, intuitivo, pelo imaginário, elas conseguem perceber possibilidades que fogem a nossa percepção.

Machado (2010) aponta que “A criança compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um “mundo da criança”: vivemos o mesmo mundo, convivemos no mesmo mundo” (p. 117). Isso também se aplica à aprendizagem.

Quando a escola reconhece e valoriza a infância em sua pluralidade, considerando as diferentes formas de ser, aprender e se expressar, inclusive aquelas atravessadas por deficiências ou outras condições específicas, ela possibilita que todas as crianças explorem múltiplas maneiras de compreender e interagir com o conhecimento, respeitando suas singularidades e garantindo oportunidades de participação para cada uma delas.

Integrar a Cultura das Infâncias é valorizar e acreditar no protagonismo das nossas crianças, acreditar no seu processo de aprendizagem, na sua capacidade de compreender, criar e investigar o mundo ao seu redor pela sua própria ótica.

Machado (2010) sinaliza em seus escritos que “É preciso pensar nas crianças a partir de si próprias e escutar a voz das crianças” (p.124), essa afirmação dialoga diretamente com o que Hortélio (2014) destaca: “para entender menino temos que observar menino”. Portanto, se a gente pensar nas necessidades e interesses das crianças, elas podem ter um desenvolvimento mais significativo e prazeroso, desenvolvendo também autonomia.

Além disso, é importante salientar que a abordagem em questão valoriza o afeto, o brincar e a ludicidade como pilares importantes e essenciais. Adriana

Friedman (2004, p. 13) aponta que “o jogo é o protagonista da maioria das infâncias: ele expressa a forma como vemos e sentimos o mundo”.

Brincar dentro da perspectiva das crianças que brincam, dentro de suas possibilidades locomotoras, dentro das suas particularidades, importante para a convivência da criança com seus pares; através do brincar as crianças podem estreitar laços de amizade, articulam estratégias para compartilhar e experimentar as possibilidades do mundo juntas, além de vivenciarem novas formas de perceberem a realidade.

Nesse sentido, é significativo destacar que no brincar a criança pode exercer sua plenitude. “É no brincar — e talvez apenas no brincar — que crianças e adultos fruem de sua liberdade de criação” (Winnicott, 1994, p. 79 apud Machado, 2010, p. 131). Isso evidencia o brincar como uma experiência profunda de liberdade e criação, compreendendo que toda criança, independentemente de suas habilidades ou limitações, tem o direito de brincar e de expressar sua imaginação de forma diversa, respeitando suas possibilidades e modos de ser no mundo.

O brincar também é uma possibilidade de a criança solucionar problemas, desenvolver habilidades de cooperação, aprender a se relacionar com os pares e consigo mesma, exercitar o autocontrole e também a comunicação. Com isso, fica explicitado que o brincar também é importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.

Isso se deve, em parte, à riqueza presente nos modos de brincar das culturas infantis populares. Como afirma Rêgo (2024, p. 56), “as culturas infantis populares têm modos próprios em seus brincares e, entre muitos aspectos notáveis, quero destacar a riqueza da língua oral, tradicional e inventiva, atualizada por intensa performatividade”. Há uma qualidade no desenvolvimento do trabalho com crianças quando se parte da brincadeira tradicional de infância.

Mas de que forma o espaço escolar deveria ser pensado para acolher, valorizar e respeitar a cultura das infâncias? O espaço escolar deveria ser pensado para as crianças se movimentarem livremente, deveria ser um espaço que incentiva a curiosidade, a autonomia e a criatividade das crianças, onde elas pudessem na área externa ter um contato com a natureza, com flexibilidade no currículo para abordar temas de interesse dos estudantes fazendo com que a educação seja mais significativa para elas.

Mas, sabemos que esse seria o modelo de “escola ideal”, pois na realidade do chão da escola, um dos grandes desafios é a estrutura tradicional do espaço, além da resistência de professores, gestores, coordenadores e de todo sistema educacional que não percebem as crianças como sujeitos plenos de direito, além de um currículo defasado e uma abordagem que não consegue alcançar as crianças.

3. Encontro de saberes: Teatro, Infância e a Pedagogia Griô

3.1. Entrelaçamento entre Pedagogia Griô, Cultura das infâncias e ensino de Teatro

Ao compreender as pedagogias abordadas anteriormente e perceber as transformações e contribuições que cada uma oferece dentro do processo de ensino-aprendizagem, torna-se possível identificar também os pontos de encontro entre esses saberes.

Meu percurso com o ensino de Teatro começa justamente a partir de uma inquietação pessoal enquanto ator e estudante de teatro: como ensinar e fazer de uma forma que rompesse com os moldes eurocêntricos e que estivesse verdadeiramente conectado com as vivências pessoais dos estudantes?

Essa busca não surgiu do nada. Ela nasce das minhas próprias experiências enquanto aluno de escola pública e do contato que já havia estabelecido com a contação de histórias. Foi por meio dela que encontrei meu primeiro caminho metodológico, já que a contação de histórias sempre esteve presente no meu imaginário e na minha formação como sujeito.

Minha pesquisa e processo de experimentação com essa metodologia ganhou mais corpo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma política pública financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de incentivar a formação de professores para a educação básica e, com isso, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Assim, no Subprojeto Artes/Teatro, PIBID, UFBA/CAPES, entre novembro de 2020 a abril de 2022, infelizmente em um período de pandemia covid-19, onde

as atividades nas instituições escolares presenciais estavam suspensas, sendo planejadas e executadas de maneira a distância, a partir de envios de atividades impressas e/ou via *classroom*. Sob coordenação da professora doutora, Cristiane Barreto e supervisão do professor de Artes/Teatro, Natan Raposo, na Escola Municipal Alfredo Amorim, uma escola que atende a comunidade da Cidade Baixa, ensino fundamental II, localizado no Largo do Papagaio - Bonfim, Salvador-Ba.

Lá comecei a articular a contação de histórias com o ensino de Teatro. Passei a utilizá-la como ponto de partida para a criação de dramaturgias, improvisações e exercícios teatrais mesmo que de maneira assíncrona, com base em princípios como os da autora, diretora e considerada por muitos a fundadora do teatro improvisacional, Viola Spolin (2008): “O que?”, “Quem?” e “Onde?”.

A contação de histórias, nesse contexto, deixou de ser apenas uma estratégia narrativa e passou a ser também um recurso pedagógico potente para provocar a imaginação, estimular a criação coletiva e estabelecer conexões com o repertório cultural dos alunos. Entendo que a oralidade, enquanto narrativa, é um campo do conhecimento em que se registram não apenas palavras, mas existências e resistências (Rufino, 2009), o que reforça a potência dessa prática no ambiente escolar.

Apesar de reconhecer essa potência, comecei a me questionar: seria suficiente? Essa metodologia estaria, de fato, contribuindo para a construção de um ensino de Teatro que colocasse no centro as experiências dos estudantes? Estaria ela despertando o interesse das crianças sobre si mesmas, sobre suas histórias e culturas? Dialogava com as manifestações culturais do território e permitia a criação de uma experiência significativa?

Todas essas perguntas foram, gradativamente, respondidas com um grande “sim”. Mas esse “sim” veio acompanhado da certeza de que tudo depende de como utilizamos a metodologia em sala de aula e de qual intencionalidade a atravessa.

O tempo de atuação no Subprojeto Artes/Teatro, PIBID, UFBA, CAPES, no entanto, foi limitado. Por conta do período pandêmico, tive poucas oportunidades de vivenciar a prática presencial com a turma, para quem enviávamos atividades remotamente. Ainda assim, com a volta das atividades

presenciais no final do programa, essa breve vivência foi suficiente para acender uma vontade de aprofundar minha busca. Sabia que precisava encontrar algo mais enraizado, que possibilitasse uma proximidade maior com a realidade dos estudantes e da minha própria identidade enquanto artista-educador.

Foi então, como mencionado anteriormente, no componente curricular obrigatório da Licenciatura em Teatro, Metodologia do ensino em Teatro, que fui apresentado à Pedagogia Griô, e tudo fez sentido. Essa pedagogia respondia positivamente a todas as perguntas que antes havia me feito. Ela se apresentou como um caminho legítimo, ancestral e transdisciplinar.

Nesse encontro com a Pedagogia Griô, comprehendi onde meu fazer docente poderia se fortalecer e se enraizar, propondo-se a valorizar os saberes da comunidade, a promover o diálogo entre gerações e a reconhecer as narrativas, e os ensinamento adquiridos ao longo da vida, com a relação com o outro, sobretudo com os nossos mais velhos, como fontes legítimas de conhecimento.

A pedagoga brasileira, Nilma Lino Gomes, nos lembra que “a valorização dos saberes construídos nas lutas por emancipação é fundamental para uma educação comprometida com a justiça social” (2017, p. 45).

Esse aprofundamento da Pedagogia Griô, coincidiu com meu ingresso em novembro de 2022 no Subprojeto Artes/Teatro, do Programa de Residência Pedagógica (RP) - CAPES, sob coordenação também da professora, doutora Cristiane Barreto e como preceptora, a professora de Artes/Teatro, Luciana Balbino. Uma iniciativa que, diferente do PIBID, me permitiu estar por mais tempo em sala de aula e acompanhar de forma constante o processo formativo de uma turma. Essa continuidade foi fundamental para vivenciar, na prática, as contribuições e potências da Pedagogia Griô no ensino de Teatro.

Durante minha atuação na Escola Municipal de Nova Esperança Professor Arx Tourinho, atendendo ao ensino fundamental I, durante o Programa Residência Pedagógica, encontrei um contexto escolar bastante desafiador: superlotação das turmas, salas muito pequenas com 45 a 47 estudantes, heterogeneidade de perfis vindos de diferentes localidades, próximas da comunidade escolar e de diferentes realidades sociais.

Crianças com histórias de violências vividas ou assistidas tanto em casa, quanto nas suas comunidades. Uma escola muito pequena para comportar o

número de turmas e estudantes, sem recreio, um importante momento para as crianças socializarem entre si, sem nenhuma estrutura de lazer ou locais alternativos para um melhor desenvolvimento das aulas de Teatro, que com esse impasse, as aulas eram adaptadas para acontecerem somente no espaço da sala de aula, onde era impossível fazer a aula com toda a turma ao mesmo tempo, sendo assim, metade da turma fazia a aula de Teatro em metade do tempo da aula, enquanto a outra parte, explorava uma atividade relacionada às Artes Visuais e vice versa.

Um outro grande desafio foi o avanço da série automática por conta do impacto da pandemia, que fez com que muitas crianças avançassem para outras séries ainda não preparadas, sem nenhum ou bem pouco domínio da leitura, escrita ou mesmo em relação aos conteúdos correspondentes ao ano escolar em que estavam inseridas.

Também não houve tempo para uma socialização entre todas, muitas crianças tinham um comportamento adultizado, com um tempo fui percebendo que havia a possibilidade de ser reflexo dessas violências presenciadas, além de responsabilidades que assumiam muito cedo em suas casas.

Diante dessa realidade, compreendi que elas precisavam de algo mais profundo, sensível e humano do que um ensino puramente conteudista.

Para responder a esse contexto, as práticas pedagógicas em questão foram essenciais, nesse sentido, adotei músicas, cantigas e histórias tradicionais das infâncias como método pedagógico central no trabalho em sala de aula. Essa escolha metodológica se tornou também um amparo para alcançar todos os estudantes, inclusive aqueles com maiores dificuldades, buscando facilitar a compreensão das atividades propostas.

Algumas crianças, era possível notar um ritmo diferente, mas em diálogo com a professora Luciana Balbino, fui comunicado que essas crianças não tinham nenhum diagnóstico, mas que os responsáveis foram orientados a procurarem um profissional para investigarem.

Utilizando formas culturais orais, musicais e brincadas, foi possível criar conexões significativas entre os conteúdos teatrais e o repertório cultural dos alunos, possibilitando uma participação da maioria dos estudantes e estimulando uma memória significativa.

A Pedagogia Griô, a partir das cantigas, ambientação da sala para contação de histórias, dos brinquedos cantados, colaborou de forma decisiva nesse processo, ampliando as possibilidades de expressão e participação das crianças e reconhecendo suas vivências e culturas como ponto de partida para a construção do conhecimento em um ambiente verdadeiramente acolhedor.

Essas práticas favoreceram o engajamento afetivo, a criatividade, a expressão corporal e o trabalho coletivo, permitindo que as crianças elaborassem personagens, criassem situações dramáticas e ecoassem a voz das suas próprias histórias, tornando a aprendizagem culturalmente enraizada e significativa.

Nesse sentido, passei a compreender a importância da escuta, e aqui trago a escuta enquanto atenção no observar, no acolher, como prática diária. É desafiador, afinal comprehendo que na realidade de um professor de educação básica, sobretudo dentro de uma realidade similar a Escola Municipal de Nova Esperança Professor Arx Tourinho, com uma sala superlotada, e com diversas turmas, pode ser uma tarefa difícil, mas falo aqui de uma atenção genuína, acolher aquilo que é trazido pela criança, seja uma narrativa, uma proposta, um questionamento ou mesmo a leitura do que não pode ser dito em palavras.

A Pedagogia Griô permitia que o fazer teatral se expandisse para além dos muros da escola, conectando os alunos com saberes da comunidade, valorizando memórias, histórias e identidades. Vi brotar nelas o interesse em investigar suas origens, compartilhar histórias familiares e se reconhecerem como parte de um coletivo.

Nesse processo, o brincar tornou-se mais do que uma atividade lúdica: transformou-se em estado de presença e escuta. Como destaca Rêgo (2024, p. 56), “o meninar infantil é cultivo de atenção aos fluxos que constituem o instante, é quando o presente é dádiva e a oferta implica procura sensível”.

Um exemplo foi o estudo sobre Dandara dos Palmares, que nos levou a refletir sobre a capoeira. Conhecemos a história do Mestre Bimba por meio da narrativa Griô, assistimos juntos em sala de aula ao curta Maré Capoeira (2005), que trouxe a perspectiva da infância e da resistência nas comunidades, aprendemos cantigas de capoeira, conhecemos instrumentos e experimentamos movimentos corporais.

Figura 1- Experimentação dos movimentos de capoeira, Escola Municipal Nova Esperança Arx Tourinho, Salvador, BA, Novembro de 2024



Fonte: Luciana Balbino

Além disso, surgiram provocações pedagógicas importantes, como a investigação sobre o significado de nossos nomes e sobrenomes, a valorização da nossa própria beleza e potencialidades, bem como o respeito às singularidades do outro.

Essas reflexões culminaram em situações marcantes, como a reprodução de atos de racismo e violência no ambiente escolar, crianças chamando colegas de “feia” por conta da estética negra, ou apontando para outro dizendo que seria traficante por saber que a família era envolvida com o tráfico, além da disputa sobre quem era “mais bonito” entre um menino negro e outro branco, episódios que me fizeram sair bastante reflexivo de como resolveria aquela questão surgida em sala.

Na aula seguinte tais episódios oportunizaram discussões mais profundas sobre as raízes históricas do racismo, a história de reis e rainhas africanos, o processo de escravização e a compreensão do racismo como crime.

Paralelamente, trabalhei questões sobre *bullying* e suas manifestações, utilizando a Pedagogia Griô com narrativas, cantigas e jogos de sensibilização, como se admirar no espelho, dizer palavras que elevassem a autoestima dos colegas e se reconhecerem enquanto descendentes de reis e rainhas, além de compreenderem a verdadeira história de seus ancestrais.

Ao mesmo tempo que tínhamos um espaço escolar limitado como já mencionado, tínhamos possibilidade de conseguirmos transporte para atividades

extraescolares. Como desdobramento dessas ações, realizamos uma visita ao teatro Vila Velha, situado no Passeio Público - Av. Sete de Setembro - Campo Grande, Salvador - BA, para assistir ao espetáculo Dandara em Terra de Palmares, dirigido por Agamenon de Abreu, por meio do projeto Pé de Feijão — Formação e Mediação Cultural, com a mediação de Poliana Bicalho.

Figuras 2 e 3 - Visita ao Teatro Vila Velha, Passeio Público - Campo Grande, Salvador - BA,
Novembro de 2024



Fonte: Luciana Balbino

Para muitas crianças, foi o primeiro contato com o teatro, o que conferiu à experiência um caráter ainda mais significativo e transformador.

Essas vivências confirmaram que a Pedagogia Griô não apenas dialoga com a Lei 10.639/2003, mas também se mostra uma estratégia real de inclusão etária, social e cultural, fortalecendo o vínculo entre escola e comunidade, saberes formais e não formais, tradição e criação, eu e o outro.

Por meio desse caminho didático, fui me conectando cada vez mais às histórias das crianças, histórias que, assim como as de muitas crianças de escolas públicas e periféricas, estavam marcadas por alegrias e sonhos, mas também pela dor, pela angústia e pela violência social ou doméstica vivida na própria pele.

Nesse percurso, percebi que o fazer teatral não se resume ao estudo formal da história do teatro ou a técnicas cênicas tradicionais, embora esses

elementos também sejam relevantes. Passei a explorá-los sob outra perspectiva: a dos jogos, das brincadeiras de infância e dos brinquedos cantados.

Foi nos encontros com as crianças, sobretudo nas rodas de escuta e partilha de saberes, inspiradas no professor, multiartista e doutor em Artes Cênicas, Tássio Ferreira (2019) e na sua Pedagogia da Circularidade, que comprehendi algo essencial: trata-se de um desenvolvimento de natureza circular, em que todos podem conhecer a totalidade do grupo, pois não há um ponto de vista superior.

Figuras 4 e 5 - Roda de saberes, Escola Municipal Nova Esperança Arx Tourinho, Salvador, BA, abril de 2024.



Fonte: Indra Carvalho

A roda representa mais do que um arranjo espacial: simboliza uma ética do encontro, onde a palavra circula, dança e constrói comunidade. Esse pensamento, vinculado à tradição Bantu e ao Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi, me fez entender que tudo está em constante movimento, sem rigidez ou fechamento.

Nesse mesmo período, dialoguei com o professor Pinduka, uma espécie de Griô contemporâneo. Ele desenvolvia o projeto de doutorado e com isso criou um grupo de estudos Oficina Brincante, do qual participei pelo Programa Residência Pedagógica.

Figuras 6 e 7 - Oficina Brincante, Universidade Federal da Bahia - UFBA,
Salvador - BA, setembro de 2024



Fonte: Ludmila Agostinho

Em um desabafo sobre a dificuldade de me comunicar com algumas crianças resistentes, que já não queriam brincar e se reconheciam cada vez menos como criança, Pinduka me apresentou a perspectiva do brincar como possibilidade de aprender e de dialogar e quebrar essa resistência. Foi transformador, compreendi ainda mais profundo que o brincar não é apenas passatempo ou “quebra-gelo”, mas um território de invenção, de resistência, de memória viva.

Aos poucos, fui redescobrindo minha relação com a turma, reconstruindo pontes e criando formas de diálogo. Adotei as brincadeiras, cantigas e brinquedos tradicionais como metodologia estruturante, não apenas como aquecimento, mas como eixo central do trabalho teatral.

Com a Pedagogia Griô e a Cultura das Infâncias, percebi uma aliança essencial, que me ensinou a valorizar saberes ancestrais, narrativas orais, afetividade e escuta como elementos-chave do processo educativo.

Figuras 8 - Jogo com peteca, Escola Municipal Nova Esperança Arx Tourinho, Salvador, BA, abril de 2024.



Figura 9 - Morto vivo, Escola Municipal Nova Esperança Arx Tourinho, Salvador, BA, abril de 2024



Fonte: Luciana Balbino

Inspirado por Ailton Krenak (2019), propus à turma a criação de uma cena performativa baseada em suas próprias narrativas, simbolicamente adiando o fim do mundo e nos abrindo ao ser criança.

Figuras 10 e 11 – Processo de experimentação cênica, Escola Municipal Nova Esperança Arx Tourinho, Salvador, BA, Novembro de 2024



Fonte: Luciana Balbino

Essas histórias, colhidas em rodas e brincadeiras, transformaram-se em cenas. As memórias, gestos, medos, desejos e sonhos das crianças ganharam corpo no espaço cênico, proporcionando experiências profundamente pedagógicas e poéticas.

Essa experiência me ensinou que o brincar também pode ser lugar de cura, que a performance pode ser território de escuta, e que o teatro, quando feito com atenção às vozes da infância, produz mundos.

Algumas das crianças que antes se recusava a brincar passaram a se permitir imaginar, criar e representar, outras continuaram resistentes, e tudo bem, entendemos que não é uma realidade, atingir 47 crianças da mesma maneira, algumas são atravessadas, outras nem tanto, mas enquanto mediadores de experiências, professores, nosso dever é sempre tentar alcançar ao máximo. E a cada jogo, história e cena, estávamos todos adiando um pouco o fim do mundo, como diz Krenak (2019).

Minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente essa: sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

Hoje, comprehendo que o brincar não é apenas estratégia pedagógica, mas uma filosofia de vida. É gesto político. É a insistência na beleza da infância e a certeza de que ainda podemos ensinar com leveza, aprender com alegria e construir, junto às crianças, um outro jeito de viver e ensinar Teatro.

3.2. Propostas metodológicas e aplicações práticas

Durante a realização deste trabalho, comprehendi que ensinar Teatro no ensino fundamental I exige muito mais do que a simples aplicação de técnicas ou conteúdos formais da linguagem cênica. A escuta atenta às crianças, suas vivências e os atravessamentos sociais que as constituem foram fundamentais para construir um caminho metodológico respeitoso, participativo e inclusivo.

A partir dessa compreensão, elaborei propostas que entrelaçam a Pedagogia Griô, a Cultura das Infâncias e os jogos teatrais como formas de criar vínculos, promover aprendizagens significativas e valorizar os saberes presentes nos corpos e nas memórias das crianças.

As rodas de conversa, que chamei de rodas de saberes, tornaram-se parte essencial das aulas, proporcionando espaços para narrativas, escuta sensível e avaliação compartilhada. Nessas rodas, emergiu a percepção de que muitas crianças não estavam conseguindo acessar um direito fundamental: o brincar.

Essa constatação, em diálogo com o professor Pinduka e com a professora Luciana Balbino, preceptora do Programa de Residência Pedagógica, fortaleceu meu entendimento de que o brincar não é apenas linguagem da infância, mas também possibilidade de ensino, de reencontro e de cura.

As atividades propostas incluíram brincadeiras tradicionais de matrizes afro-brasileiras e indígenas, como pular corda, amarelinha, trava-línguas, peteca e cantigas de roda, além de jogos teatrais adaptados ao contexto da turma.

Também foram aplicadas atividades de contação de histórias coletivas inspiradas em imagens ou histórias do livro “Preta, parda e pintada” da professora, jornalista e escritora Helena Gomes (2018), musicalização a partir de brinquedos cantados e cantigas da infância e com instrumentos indígenas como *maracá*, *pedhuá* e *pio*, além da exploração de sons do nosso próprio corpo, dramatizações sobre personalidades históricas negras e criações de pequenas cenas inspiradas em temas trazidos pelas crianças nas rodas de saberes ou de provocações feitas em sala a partir das histórias contadas por mim e/ou imagens.

Para realizar essas atividades, organizei-as de forma progressiva e sequencial, iniciando por jogos de aquecimento corporal, jogos de sensibilização e vocal, que favoreceram a socialização e a confiança.

Em seguida, integrei contação de histórias e musicalização, criando um ambiente de pertencimento e afetividade. Só depois avançamos para improvisações e criações cênicas, sempre respeitando o tempo e a segurança emocional do grupo, adaptando a proposta ao ritmo e ao contexto de cada turma.

O que deu certo nesse processo foi perceber o envolvimento das crianças nas dramatizações e na construção coletiva de histórias, bem como o fortalecimento do sentimento de autoria e pertencimento.

Muitos estudantes que inicialmente estavam retraídos ou pouco participativos passaram a se engajar, ressignificando o brincar como prática legítima de aprendizagem e reconhecendo suas próprias histórias e culturas como dignas de serem contadas.

No entanto, foi necessário adaptar algumas propostas durante a prática. Houve situações em que precisei simplificar atividades de improvisação, pois certos alunos não conseguiam acompanhar. Também precisei flexibilizar o tempo previsto para cada etapa, já que a atenção e o entusiasmo variavam bastante, e inserir momentos de diálogo mais estruturados para que as crianças pudessem nomear sentimentos e vivências antes de transformá-los em cenas. Além disso, algumas atividades precisaram ser ajustadas, pois o grupo apresentava dificuldades de manter o ritmo coletivo no início.

A construção cênica partiu dessas experiências, das narrativas trazidas pelas rodas e dos movimentos corporais presentes nas brincadeiras. Inspirado no pensamento de Krenak (2019) e na filosofia africana da roda, como citado acima, incentivei a turma a imaginar outros mundos possíveis a partir de suas próprias vivências. Nesse processo, o mais importante não foi o resultado final, mas a cena como espaço de pertencimento, criação coletiva e liberdade de expressão.

Essa proposta metodológica rompeu de certa forma com o ensino conteudista e verticalizado. O teatro, nesse contexto, deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar experiência viva e transformadora, como ressalta Luiz Fernando Araújo (2012, p. 51): “O teatro na escola não pode ser um simulacro do teatro profissional, mas uma experiência viva, sensível e transformadora.”

Assim, o ensino teatral se constituiu também como um ato de resistência, de cura e de reencantamento do mundo, permitindo que as vozes e memórias das crianças fossem reconhecidas como legítimas fontes de conhecimento

3.3. Desafios e experiências na implementação

Implementar uma proposta que articula Pedagogia Griô, Cultura das Infâncias e ensino de Teatro exige sensibilidade, escuta sensível e disposição para lidar com os desafios do cotidiano escolar que são muitos.

Um dos principais obstáculos foi lidar com o distanciamento de algumas crianças em relação ao ato de brincar e à não participação nas atividades. Percebi o quanto a realidade social de muitas delas havia sido marcada pela adultização precoce, pela negação do direito de imaginar e pela ausência de espaços de escuta e acolhimento.

Esse cenário, por vezes, gerou sentimentos de impotência, mas também me instigou a buscar caminhos pedagógicos mais afetivos e humanizados. Outro desafio importante foi romper com a lógica tradicional de ensino, ainda centrada na repetição e no conteúdo formal. Muitas vezes, a escola e os próprios estudantes não estavam preparados para acolher metodologias baseadas na oralidade, no corpo, no improviso e na ancestralidade.

Houve momentos em que precisei reavaliar as escolhas metodológicas para atender às demandas curriculares, realizando avaliações formais e cumprindo conteúdos pré-estabelecidos. Ainda assim, priorizei a escuta das crianças, as rodas de conversa e as práticas lúdicas, mantendo o compromisso de construir processos pedagógicos sensíveis e significativos.

Com o tempo, conforme as crianças foram se abrindo, brincando, criando e partilhando suas histórias, quando o brincar passou a ser levado a sério como estratégia pedagógica, surgiram pequenas dramaturgias construídas a partir de suas memórias, desejos e medos, fortalecendo vínculos e reconstruindo identidades.

Essas vivências me mostraram que o teatro, mais do que uma linguagem artística, pode ser uma estratégia potente de reconstrução de vínculos, de resgate da infância e de fortalecimento das identidades. Apesar dos desafios, percebi que, quando nos colocamos em roda, em escuta, em movimento junto as crianças, a sala de aula se transforma em território de encantamento, ancestralidade e aprendizado coletivo.

Como nos lembra Macedo (2015, p. 70), “Reatualizar saberes ancestrais não é olhar para trás, é abrir caminho para o futuro com os pés fincados na terra”, reafirmando a relevância de práticas educativas fundamentadas na ancestralidade e na valorização das culturas da infância.

4. Olhares para o futuro: Tecendo futuros com saberes vivos

4.1. Reflexões sobre resultados e experiências

A aplicação da Pedagogia Griô no contexto escolar revelou resultados significativos, tanto no aspecto afetivo quanto no cognitivo e expressivo dos estudantes.

A escuta sensível, a valorização das histórias de vida e a presença de mestres da tradição oral criaram um ambiente propício ao encantamento e ao fortalecimento de vínculos dentro da sala de aula.

As experiências relatadas no texto evidenciam que as crianças passaram a se sentir reconhecidas e valorizadas em sua identidade, o que gerou maior engajamento e participação nas atividades pedagógicas. A partir do momento em que a Cultura das Infâncias e os saberes populares foram inseridos no cotidiano escolar, houve uma mudança perceptível na dinâmica da turma.

A contação de histórias e os jogos de tradição aguçaram nas crianças memórias afetivas, ampliando o repertório simbólico e fortalecendo a autoestima. Nesse sentido, é essencial reconhecer que "brincar não só é uma atividade séria e imprescindível como necessária ao longo da vida humana" (Sonia Rangel, 2025, p. 12), reforçando assim, a importância da lúdicode nas práticas educativas.

Além disso, como destaca Jorge das Graça Veloso, ator, diretor teatral, dramaturgo, doutor e mestre em Artes Cênicas, comprehende-se que,

o imaginário, para as infâncias, é tão real quanto a realidade. Ele é parte componente de seus viveres, feitos de ações que se materializam em suas corporificações pelo lúdico, pelas cantigas, pelos corre-corres, pelos pula-pulas, pelas oralidades presentes, sempre, nas maneiras de produção de seus mundos particulares, singulares e únicos (...) Brincar, para infantes, é sempre fazer do mesmo, sem nunca se repetir" (2025, p. 17).

Essas práticas lúdicas ressignificam o cotidiano escolar e fortalecem o vínculo das crianças com o processo de aprendizagem.

Professores também relatam transformações em suas posturas pedagógicas, tornando-se mais abertos à escuta, à improvisação e ao acolhimento das narrativas dos estudantes. A professora regente Luciana Balbino, também apontou mudanças no comportamento da turma e o quanto foi importante a construção desse processo para Escola Municipal de Nova Esperança Professor Arx Tourinho:

(..) Mateus enfrentou os desafios do trabalho com turmas heterogêneas com uma abordagem inovadora, estando aberto para acolher os estudantes em suas diversidades e criando atividades afim de incluir a todos. Sua metodologia de trabalho, baseada na pedagogia crítica e anticolonial, foi inovadora e permitiu que as crianças se vissem refletidas na cultura, história e na arte.

Uma das características mais marcantes de Mateus foi sua abertura ao diálogo e sua capacidade de resolver conflitos de maneira afetuosa e respeitosa. Ele conseguiu criar um ambiente de confiança e empatia

com os estudantes, o que foi fundamental para o sucesso do seu trabalho.

A educação pautada no respeito e na alteridade foi um dos pilares do trabalho de Mateus. Ele valorizou a diversidade e a individualidade de cada estudante, criando um ambiente de inclusão e respeito mútuo. A pedagogia Griô foi utilizada por Mateus para criar cenas onde movimentos corporais se transformaram em células coreográficas rítmicas que reverberaram o imaginário coletivo dos estudantes, criando narrativas potentes.

Essa abordagem permitiu que os estudantes explorassem sua criatividade e se conectassem com suas raízes culturais. Um dos momentos mais marcantes foi quando Mateus, através do projeto Pé de Feijão, conseguiu levar os estudantes para assistir à peça teatral "Dandara" no Teatro Vila Velha. Essa experiência foi bem interessante porque os estudantes se aproximaram mais dos elementos do teatro e, para muitos, foi a primeira vez que pisaram em um teatro (...)¹

Essas vivências também permitiram a aproximação entre diferentes gerações, especialmente quando eles eram convidados a compartilhar seus saberes com os seus mais velhos. Essa ponte entre o ancestral e o contemporâneo enriqueceu o processo de ensino-aprendizagem e contribuiu para uma educação mais plural, em que as vozes silenciadas historicamente puderam encontrar espaço de expressão e escuta.

É importante destacar que:

As culturas infantis mantêm, sim, saberes ancestrais, passados de geração a geração, desde suas heranças mais primevas, ao passo que também modificam, reinventam, ressignificam esses saberes e essas heranças. Como protagonistas que são de seu agora, infantes produzem suas culturas com autonomia (Veloso, 2025, p. 18).

Os resultados mostram que a Pedagogia Griô não apenas humaniza a escola, mas também resgata o sentido do aprender como experiência viva, relacional e significativa.

4.2. Contribuições para a prática pedagógica e considerações finais

Na prática pedagógica, isso se traduz em aulas mais afetivas, lúdicas e integradas com o cotidiano dos estudantes e com um grande impacto no desenvolvimento e envolvimento dos estudantes na sala de aula.

O teatro, ao dialogar com as culturas populares e com as histórias de vida dos alunos, torna-se uma possibilidade ainda mais potente de autoconhecimento e empoderamento. O uso de jogos, cantigas, brincadeiras e narrativas orais

¹ Depoimento informal dado para esta pesquisa (maio, 2025)

amplia o repertório estético dos alunos e permite que se reconheçam como sujeitos criadores e protagonistas de suas histórias.

O professor de Teatro, nesse contexto, atua como um griô contemporâneo, um mediador entre os saberes ancestrais e os desafios atuais da educação. Essa atuação além de exigir sensibilidade e escuta, exige muito mais disposição para aprender com os estudantes e com a comunidade ao redor da escola. Assim, o ensino de Teatro deixa de ser apenas uma componente comum e técnica para se transformar em um espaço de construção de sentidos, memória e resistência cultural.

Além disso, a Pedagogia Griô oferece contribuições significativas para a formação docente, pois convida os educadores a revisitar suas próprias histórias, questionarem suas práticas e abrirem-se ao diálogo intercultural. Essa pedagogia não se limita a uma metodologia, mas propõe uma ética do cuidado, da escuta e da presença, elementos essenciais para um ensino de teatro comprometido com a formação integral do sujeito.

As experiências relatadas e analisadas ao longo deste trabalho apontam para a urgente necessidade de se repensar os modos de ensinar e aprender nas escolas. A Pedagogia Griô ao inserir as culturas populares, a tradição oral e a ancestralidade no cotidiano pedagógico, propõe uma revolução silenciosa, mas profunda: a de educar com afeto, escuta e reconhecimento do outro em sua inteireza.

No contexto do ensino de Teatro, essa abordagem se mostra especialmente potente, pois integra corpo, voz, memória e emoção em práticas que dialogam com a vida dos estudantes. Ao valorizar as narrativas pessoais e coletivas como material dramatúrgico, cênico e pedagógico, a Pedagogia Griô promove uma formação estética e ética, em que o aprender está intimamente ligado ao viver.

Considerar a escola como um território de encontros e trocas, onde mestres, estudantes e comunidades dialogam com suas histórias, é uma aposta radical na potência educativa da diversidade. Essa perspectiva amplia a noção de currículo e desafia os educadores a construírem práticas mais inclusivas, criativas e sensíveis.

Portanto, conclui-se que a inserção da Pedagogia Griô e da cultura das infâncias no ensino de Teatro e nas práticas pedagógicas em geral é uma

estratégia eficaz para construir uma escola mais democrática, afetiva e enraizada nas culturas que a compõem. Mais do que uma metodologia, trata-se de uma postura ética diante da vida e da educação, uma pedagogia que dança, canta, escuta e transforma.

REFERÊNCIAS:

ARAÚJO, Luiz Fernando. **Ensino de teatro e criação na escola:** uma prática em processo. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, 11 de mar. 2008. Seção 1, p. 2.

BRITO, Nayara Macedo Barbosa de. **Contação de história:** criação de narrativas e oralidade. Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2021.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica.** Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008.

DORSCH, H. **Diasporizando a tradição:** Griots e estudiosos no atlântico negro. Contemporânea: Revista de Sociologia da UFSCar, v. 10, n. 3, p. 1125-1156, 2020.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da Circularidade Afrocentrística:** diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola. Salvador: Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **A Arte de Brincar:** Brincadeiras e jogos tradicionais. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HORTÉLIO, Lydia. **Brincar:** Uma linguagem de conhecimento. [S.l.: s.n.].

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Revista Periferia, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2018.31504>

_____. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

LEBLANC, Paola Barreto. **Maré Capoeira**. Brasil, 2005. Curta-metragem (14 min). Direção de Paola Barreto Leblanc. Rio de Janeiro: PB Filmes/ AR Produções.

LEITE, Felipe Cardoso; SOUZA, Valtair Augusto Firmino e; NOGUEIRA, Mateus de Birtencourt; KLEIN, Ana Inez. **A cultura griô e educação patrimonial: tradição, história e pedagogia**. Pelotas: Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), 2022.

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

MACEDO, Eni de Lourdes Pinto. **Educação e ancestralidade: caminhos afro-brasileiros na escola**. Salvador: Pallas, 2015.

MACHADO, Marina Marcondes. **A criança é performer**. Educação e realidade, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. [S.I.], 2018. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declar%C3%A7%C3%A3o-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 abr. 2025.

PACHECO, Lílian. **Pedagogia Griô**: A reinvenção da roda da vida. 1. ed. Lençóis, Bahia, 2006.

RANGEL, Sonia. **Brincar é preciso**. Caderno GIPE-CIT, n. 53, p. 10-14, 2025. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/issue/view/2891>. Acesso em: 09 abr. 2025.

RÊGO, José Carlos Ferreira. **Grãos da voz**: Culturas da Infância e Oralidade Performativa. Cadernos do GIPE-CIT, Salvador, ano 28, n. 53, p. 48–80, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/issue/view/2891>. Acesso em: 28 maio 2025.

SANTOS, Regina. **Brincar é ancestral**: Educação, infância e tradição oral. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

SANTOS, Toni Edson Costa. **Negros pingos nos “is”**: djeli na África ocidental; griô como transcrição; e oralidade como possível pular da cena negra. Revista Urdimento, Florianópolis, v. 1, n. 24, p. 157-173, jul. 2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TARJA BRANCA: A revolução que faltava. Direção: Cacau Rhoden. Produção: Maria Farinha Filmes. Brasil, 2014. 80 min. Documentário.

VELOSO, Jorge das Graça. **Brincando e cantando na encantaria das infâncias**. Caderno GIPE-CIT, n. 53, p. 15-19, 2025. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/gipe-cit/issue/view/2891>. Acesso em: 09 abr. 2025.