

# Teatro infantojuvenil no Brasil e em Angola: pesquisas e vivências artístico-pedagógicas

Organização:  
**Gislane Regina Pozzetti**  
**Renata Rolon**





N E P A N

**Editora do Núcleo de Estudos das Culturas Amazônicas e Pan-Amazônicas**

[www.nepaneditora.com.br](http://www.nepaneditora.com.br) | [editoranepan@gmail.com](mailto:editoranepan@gmail.com)

**Diretor administrativo:** Marcelo Alves Ishii

**Conselho Editorial:** Agenor Sarraf Pacheco (UFPA), Ana Pizarro (Universidade de Santiago do Chile), Carlos André Alexandre de Melo (Ufac), Elder Andrade de Paula – (Ufac), Francemilda Lopes do Nascimento (Ufac), Francielle Maria Modesto Mendes (Ufac), Francisco Bento da Silva (Ufac), Francisco de Moura Pinheiro (Ufac), Gerson Rodrigues de Albuquerque (Ufac), Hélio Rodrigues da Rocha (Unir), Hideraldo Lima da Costa (Ufam), João Carlos de Souza Ribeiro (Ufac), Jones Dari Goettert (UFGD), Leopoldo Bernucci (Universidade da Califórnia), Livia Reis (UFF), Luís Balkar Sá Peixoto Pinheiro (Ufam), Marcela Orellana (Universidade de Santiago do Chile), Marcello Messina (UFPB/Ufac), Marcia Paraquett (UFBA), Marcos Vinicius de Freitas Reis (Unifap), Maria Antonieta Antonacci (PUC-SP), Maria Chavarria (Universidade Nacional Mayor de São Marcos, Peru), Maria Cristina Lobregat (Ifac), Maria Nazaré Cavalcante de Souza (Ufac), Miguel Nenevé (Unir), Raquel Alves Ishii (Ufac), Sérgio Roberto Gomes Souza (Ufac), Sidney da Silva Lobato (Unifap), Tânia Mara Rezende Machado (Ufac).

SEGUNDA OFICINA  
*laboratório editorial*



Secretaria de  
**Desenvolvimento  
Econômico, Ciência,  
Tecnologia e Inovação**



**AMAZONAS**  
GOVERNO DO ESTADO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

T253

Teatro infantojuvenil no Brasil e em Angola: pesquisas e vivências artístico-pedagógicas / organizador Gislaine Regina Pozzeli, Renata Rolon. – Rio Branco: Nepan Editora, 2023.

335 p. : il. col.

E-book no formato PDF.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN: 978-65-89135-89-0

1. Teatro infantojuvenil. 2. Teatro brasileiro. 3. Teatro angolano . I. Pozzeli, Gislaine Regina. II. Rolon, Renata. III. Título.

CDD 22. ed. 792.0226

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<i>As organizadoras</i>	

## **A JORNADA DO TEATRO INFANTOJUVENIL: HISTÓRIA, REFLEXÃO E QUESTIONAMENTO**

<b>PORQUE PENSAR O TEATRO INFANTOJUVENIL NAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES NO SÉCULO XXI? .....</b>	<b>10</b>
<i>Cleiton Echeveste</i>	

<b>NOVAS PLATEIAS, UNIVERSIDADES E COMUNIDADES: ESPAÇOS DE CRIAÇÃO E REFLEXÃO NOS TEATROS INFANTIL E JUVENIL .....</b>	<b>29</b>
<i>Luciana Morteo Éboli</i>	

<b>UMA PEDAGOGA DESCOBRINDO O TEATRO INFANTIL.....</b>	<b>34</b>
<i>Georgia Pozzetti Daou, Gislaine Regina Pozzetti</i>	

<b>TEATRO NA ESCOLA OU A ESCOLA NO TEATRO? .....</b>	<b>44</b>
<i>Faria Fernando João</i>	

<b>O TEATRO INFANTOJUVENIL EM LUANDA/ANGOLA: UM NOVO COMEÇO COM UM FUTURO OU RETROCESSOS?.....</b>	<b>53</b>
<i>Ernesto Paulo Guelengue</i>	

<b>APONTAMENTOS PARA UMA TRAJETÓRIA DO TEATRO PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE NO AMAZONAS .....</b>	<b>64</b>
<i>Jorge Bandeira</i>	

## **REPLANTANDO O ENSINO DE TEATRO INFANTOJUVENIL (EDUCAÇÃO BÁSICA)**

<b>A ENCENAÇÃO E SEUS PROCESSOS CRIATIVOS COMO METODOLOGIA PARA ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA .....</b>	<b>71</b>
<i>Marcos Clóvis Fogaça</i>	

<b>A MOTIVAÇÃO DENTRO DOS PROCESSOS CRIATIVOS COM LITERATURA E TEATRO NAS AULAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II .....</b>	<b>84</b>
<i>Vanessa Souza Oliveira, Vanessa Benites Bordin</i>	

<b>ANTÍGONAS EM CONVÍVIO: OLHARES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE TEATRO A PARTIR DA PRÓPRIA HISTÓRIA .....</b>	<b>98</b>
<i>Paulo de Queiroz Martins, Eneila Almeida dos Santos</i>	
<b>CONTRIBUIÇÕES LÚDICAS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>117</b>
<i>Jackeline dos Santos Monteiro</i>	
<b>OFICINA DE TEATRO LAMBE-LAMBE COM CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>127</b>
<i>Vitória Renata da Silva e Silva, Gislaine Regina Pozzetti</i>	
<b>TECNOVIVIALIDADE NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO TEATRO INFANTOJUVENIL A PARTIR DE ANÁLISE E REFLEXÃO DE TELEAULAS .....</b>	<b>141</b>
<i>Denis Silva Castro</i>	

## ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

<b>VIVÊNCIAS DE UM TEATRO TERRITORIAL .....</b>	<b>151</b>
<i>César Augusto Camargo</i>	
<b>A ARTE DOS FANTOCHES .....</b>	<b>160</b>
<i>Daiene Malta Dutra Cliquet, Gislaine Regina Pozzetti</i>	
<b>CADA CRIANÇA É UMA POSSIBILIDADE TEATRAL: PRINCÍPIOS E VIVÊNCIAS EM UMA ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO PELA ARTE .....</b>	<b>171</b>
<i>Conceição de Maria Estevam</i>	
<b>O PROTAGONISMO DAS MÁSCARAS NAS LEITURAS DE ESPETÁCULOS EM TEMPO DE PANDEMIA DA COVID-19 .....</b>	<b>193</b>
<i>Eneila Almeida dos Santos</i>	

## PRÁTICA COMO PESQUISA NO TEATRO INFANTOJUVENIL

<b>VIVÊNCIAS, OLHARES E REVERBERAÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “TEATRO LAMBE-LAMBE: ESTUDO, PESQUISA E PRÁTICA” .....</b>	<b>206</b>
<i>Cristiane de Freitas, Gislaine Regina Pozzetti</i>	
<b>DA ESCRITURA DRAMÁTICA DE CENAS À INTROMISSÃO DO JOGO (FICCIONAL) NA VIDA FAMILIAR DE ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA .....</b>	<b>215</b>
<i>Luciane de Campos Olendzki</i>	

<b>AULA-PERFORMANCE EM PROGRAMAS PERFORMATIVOS .....</b>	<b>232</b>
<i>Dennis Emanuel Xaxá da Silva, Karyne Dias Coutinho</i>	
<b>AS NARRATIVAS TRADICIONAIS COM AS FORMAS ANIMADAS NA CRIAÇÃO POÉTICA COM CRIANÇAS .....</b>	<b>245</b>
<i>Vanessa Benites Bordin</i>	
<b>TEATRO MUSICAL BRASILEIRO: CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE UM SALTIMBANCO PROFESSOR .....</b>	<b>255</b>
<i>José Francisco da Silva Souza, Eneila Almeida dos Santos</i>	

## VIVÊNCIAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO PARA O TEATRO INFANTOJUVENIL

<b>CACHOEIRA DAS ALMAS: UMA REFLEXÃO TECNOLÓGICA .....</b>	<b>271</b>
<i>Emily Giovana da Silva Araújo, Erica Maiane Mariano Lima, Ivanilce Oliveira, Renan Nogueira Rotondano, Gislaine Regina Pozzetti</i>	
<b>PARA PENSAR UM APRENDIZADO PERFORMATIVO: CRIANÇA, CRIAÇÃO E CENA EM “A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO” .....</b>	<b>281</b>
<i>Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira, André Luiz Rodrigues Bezerra</i>	
<b>TEATRO &amp; ESCRITA &amp; CENA: RELATO DE VIVÊNCIAS, ESCRITOS E CRIAÇÕES NO ENSINO DO TEATRO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....</b>	<b>294</b>
<i>Júlia Fernandes Lacerda</i>	

## ACONTECEU!

<b>O TEATRO INFANTOJUVENIL, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ESPECTADORES.....</b>	<b>303</b>
<i>Cândice Moura Lorenzoni Eneila Almeida dos Santos</i>	
<b>DRAMATURGIA COM CRIANÇAS .....</b>	<b>308</b>
<i>Tatiane Cunha de Souza, Karyne Dias Coutinho</i>	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS .....</b>	<b>324</b>
<b>SOBRE OS(AS) AUTORES(AS) .....</b>	<b>325</b>

## APRESENTAÇÃO

*T*eatro infantojuvenil no Brasil e em Angola: pesquisas e vivências artístico-pedagógicas disponibiliza reflexões crítico-teóricas sobre os diversos caminhos da dramaturgia direcionada a crianças e jovens representada no Brasil e em Angola. O livro resulta das palestras e das comunicações apresentadas no **I Simpósio Internacional de Teatro Infantojuvenil Brasil-Angola**, realizado no período de 12 a 18 de setembro de 2022. O evento foi efetivado através da parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (PPGLA/UEA); Instituto Superior de Ciências de Educação do Sumbe (Isced/Sumbe), instituição angolana que mantém Termo de Cooperação Acadêmica com a UEA; curso de Teatro da UEA, da Escola Superior de Artes e Turismo (Esat), e o projeto de extensão “Teatro Lambe-Lambe: estudo, pesquisa e prática”. Também contou com o apoio da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (Faced/Ufam); Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PPGARC) da UFRN; e Departamento de Arte Dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

O objetivo principal da publicação é o de reunir textos que possam reduzir o desconhecimento entre a produção teatral nos dois países. Por isso, importa mencionar que a história do teatro em Angola remonta ao período colonial, mas o advento de uma literatura dramática ocorre tardiamente, somente quando a poesia e a prosa estavam estabelecidas e reconhecidas pelo diálogo com elementos culturais africanos. No Brasil, as primeiras manifestações teatrais ocorreram no século XVI como forma de catequização, mas a partir do XIX o teatro brasileiro começa a se configurar, sendo que a renovação veio em 1943. Então, tanto no Brasil quanto em Angola, o teatro sofreu transformações em sua forma, gênero e conteúdo. Por isso, diante de novos cenários histórico-sociais, a travessia entre os continentes americano e africano, antes movida pela crueldade do tráfico de gente, agora se efetiva graças à circulação de ideias, projetos e utopias.

No que tange à composição do livro, este está organizado em seis eixos temáticos, constituídos por vinte e oito ensaios que trazem abordagens diversificadas e instigantes das várias facetas da arte dramática direcionada a crianças e jovens. Portanto, *Teatro infantojuvenil no Brasil e em Angola: pesquisas e vivências artístico-pedagógicas* é um convite à descoberta de laços, ao desvendamento de pistas, à reflexão sobre pontos e questões que subjazem às duas margens do Atlântico.

Por fim, destaca-se a importância do financiamento à pesquisa e à divulgação científica. Esta publicação decorre do suporte dado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Amazonas (Fapeam) via Programa de Apoio à Realização de Eventos Científicos e Tecnológicos no Estado do Amazonas (Parev) – Edital nº 002/2022.

Manaus, setembro de 2023.

*As organizadoras*

The page features a white background with decorative geometric shapes in the corners. On the left side, there are triangles in red, dark blue, and green. On the right side, there are triangles in yellow, green, dark blue, and red. The text is centered in a bold, grey, sans-serif font.

**A JORNADA DO TEATRO  
INFANTOJUVENIL: HISTÓRIA,  
REFLEXÃO E QUESTIONAMENTO**

# PORQUE PENSAR O TEATRO INFANTOJUVENIL NAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES NO SÉCULO XXI?

Cleiton Echeveste

Essa foi a provocação feita a mim pela coordenação do I Simpósio de Teatro Infantojuvenil Brasil-Angola, promovido pela Escola Superior de Artes e Turismo (Esat) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Neste artigo, que tem origem na conferência que, a partir dessa provocação, eu proferi na abertura do evento, busco recuperar e reverberar algumas das reflexões por ela suscitadas.

Sou ator, dramaturgo, diretor teatral e pesquisador, com 24 dos meus 35 anos de trajetória profissional dedicados ao teatro para crianças e jovens. Falo também como presidente do Conselho de Administração do CBTIJ/Assitej Brasil<sup>1</sup>, associação cultural à qual estou vinculado desde 2007.

Antes de começar a abordar diretamente a questão proposta, considero necessário destacar um aspecto importante da minha articulação como artista, pesquisador e, acima de tudo, como cidadão, que é a escolha pela utilização de uma linguagem não sexista ou o menos generificada possível.

Por outro lado, cabe igualmente destacar a grande importância que atribuo a este simpósio binacional, reunindo dois países com vínculos históricos e culturais tão complexos, e tendo lugar dentro da Universidade do Estado do Amazonas. Considero a universidade pública um espaço fundamental para a necessária revisão dos nossos processos históricos de escravização de seres humanos trazidos do continente africano e para a urgente geração de políticas de reparação pelos mais de três séculos de exploração de milhões e milhões de vidas. Como discente e pesquisador em uma instituição pública de ensino (a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – Unirio), reconheço a urgência de se empretecer a educação, a academia, as instâncias decisórias e todos os espaços de poder, como vimos acontecer desde o começo dos anos 2000, através, entre outros fatores, das ações afirmativas e da política de cotas raciais. Diante do resultado da eleição presidencial de 2022, esperamos que essas iniciativas sejam retomadas e que outras sejam geradas e implementadas. Que cada vez mais vozes e corpos pretos e indígenas, femininos, transfemininos, neurodivergentes, dissidentes, ocupem todos os espaços.

---

<sup>1</sup> Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude. Informações sobre o CBTIJ/Assitej Brasil podem ser obtidas no site [www.cbtij.org.br](http://www.cbtij.org.br).

## IDENTIFICANDO CAMINHOS

Primeiramente, preciso situar o lugar de onde eu falo. Institucionalmente, como representante do CBTIJ/Assitej Brasil, Centro Brasileiro da Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude<sup>2</sup>, e, principalmente, como artista e pesquisador. Sou oriundo do interior do Rio Grande do Sul, da cidade de Santana do Livramento, na fronteira com o Uruguai, no extremo Sul do Brasil. Deixando mãe, pai e dois irmãos mais velhos, eu saí da minha cidade natal aos 18 anos para estudar em Porto Alegre. De lá, posteriormente, já nos anos 2000, por motivos profissionais, me radiquei na cidade do Rio de Janeiro.

Ao traçar essa brevíssima geografia afetiva da minha trajetória, me ocorre o quanto é necessário salientar a extrema pertinência deste simpósio. Ao reunir pesquisadoras e pesquisadores, artistas, docentes de diversos pontos do Brasil e de Angola, muitas e muitos de nós vivendo, em certa medida, em alguma espécie de diáspora ou, eu arriscaria dizer, de exílio, situação na qual sinto me encaixar, este encontro é uma ação que nos alimenta e instiga, particularmente em um momento de tão grandes instabilidades econômicas, políticas, sociais, culturais, educacionais – não há talvez um campo sequer no nosso país que possa hoje dizer que não vive em constante sobressalto, pelo menos não entre aquelas e aqueles que formam as classes trabalhadoras, historicamente oprimidas e subalternizadas.

Aliás, e ainda que isso seja autoevidente, eu preciso dizer que considero saudável e necessário que tudo que aqui eu exponho pode e deve ser questionado, colocado em perspectiva, aprofundado, afinal as perguntas que me movem são feitas a partir de um lugar muito específico, de um homem cis gay branco, de 51 anos de idade, procedente de e residente em regiões bastante privilegiadas do país, principalmente em termos de acesso à educação e saúde públicas. Eu sou oriundo de uma família de classe média baixa, meus pais tiveram acesso limitado à educação formal, ainda que minha mãe tenha logrado completar o antigo curso normal e tenha tido uma carreira como professora do Ensino Fundamental na rede pública estadual. Já meu pai, com Ensino Fundamental incompleto, trabalhou como policial militar de baixa patente, depois de ter sido operário da construção civil. Por isso mesmo, eu devo reconhecer o valor das oportunidades às quais eu tive acesso: poder me dedicar aos estudos, dominar os idiomas espanhol e inglês, estudar em escolas públicas de qualidade e numa universidade pública de excelência como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde cursei Letras e concluí a graduação em Artes Cênicas nos anos 1990, contando sempre com o apoio fundamental dos meus pais, que me deram “régua e compasso” e também o suporte financeiro, sem os quais eu não estaria aqui. Hoje sou mestrando no PPGAC da Unirio, também uma instituição de referência no ensino e pesquisa na área de Artes Cênicas, cujo Programa de Pós-Graduação completou 30 anos em 2021. Enfim, reconheço que, ainda que eu seja

---

2 A Assitej Internacional é a maior associação do setor, reunindo centros nacionais e membros individuais em uma centena de países. Informações no site [www.assitej-international.org](http://www.assitej-international.org).

oriundo de um extrato mais baixo da classe média, tive acesso a diversas oportunidades e que, por isso, sei que eu falo a partir de um lugar de bastante privilégio.

Considero importante identificar este lugar por entender que toda pessoa ocupa um espaço único e que nós podemos, se nos forem oferecidas oportunidades dignas de acesso à moradia, transporte, educação, saúde, esporte, lazer e cultura, gerar contribuições também únicas para a construção de uma sociedade democrática, justa, fraterna e igualitária.

Até bem pouco tempo atrás, eu havia frequentado a universidade apenas como graduando. Uma vez concluída a minha graduação, parti para o mercado de trabalho. Tenho orgulho de ter criado a minha própria companhia, a Pandorga Cia. de Teatro, no Rio de Janeiro, hoje com 16 anos de trajetória dedicada ao teatro para a infância e juventude. Meu retorno à academia, mais de duas décadas após a conclusão da graduação, se deu pela minha percepção de que eu havia identificado um tema e um objeto de estudo que são, para mim, divisores de água na minha vida.

A reflexão que eu proponho é, portanto, uma reflexão antes de tudo política, de alguém que, ao longo dos anos, vem identificando e valorizando suas singularidades, mas também suas potências junto ao coletivo.

Ao ler a indagação proposta como tema neste encontro, eu sou provocado a retomar uma história pessoal diretamente relacionada a ela. Eu devia ter meus 12, 13 anos de idade, estava cursando a então sétima série (hoje sétimo ano) do primeiro grau (atual Ensino Fundamental), na Escola Estadual Rivadávia Corrêa, quando tive um encontro que foi definidor para a minha existência. Naquele ano, o currículo previa uma disciplina de Artes – assim mesmo, genericamente, Artes, englobando Artes Visuais, Música e Teatro. Para minha alegria, felicidade, sorte, deslumbre – poderia descrever de diversas formas aquela oportunidade –, eu fui aluno da Neuzita. A professora Neuzita devia ter seus 30 e poucos anos, era uma mulher loira, de estatura média, olhos verdes radiantes e uma disposição ímpar para o convívio com aquela garotada que entrava na puberdade. Oriundo de uma família interiorana que não tinha por hábito consumir bens culturais – exceto alguns elementos da cultura tradicionalista sul-rio-grandense, ainda hoje majoritariamente machista e retrógrada –, eu vi ali um mundo se descortinar à minha frente. E ainda que sua formação tivesse sido em Artes Plásticas, a professora Neuzita instigava a turma a experimentar, a jogar, a brincar mesmo, com o teatro, com os nossos corpos, com as nossas vozes, com as nossas presenças. Até hoje eu me lembro da sua delicadeza ao me dizer que eu não precisava estar em cena em todos os momentos nas improvisações e peças curtas que a turma fazia, que eu poderia, quem sabe, abrir espaço para os demais colegas. Até na bronca ela era gentil! E, com isso, a professora Neuzita me mostrou caminhos de socialização, de integração, de expansão, de emancipação, que para mim eram, até então, desconhecidos.

Vale ressaltar que isso se deu no início dos anos 1980, período da abertura política, após os sangrentos anos de chumbo da ditadura civil-militar. O que a professora

Neuzita me proporcionou, ao lado, é certo, de outras vivências marcantes que eu tive no Rivadávia, foi uma perspectiva esperançosa de vida. Ela me ofereceu também um antídoto a uma infância e a uma pré-adolescência de muita repressão, isolamento e *bullying*, que deixaram marcas, algumas com as quais eu convivo até hoje. Pouco tempo depois, já estudante do segundo grau, ou ensino médio, eu me juntei a um grupo comunitário e escolar de teatro, com o qual atuei por alguns anos. E, a partir dali, o meu olhar para a vida nunca mais foi o mesmo. Mais alguns anos, e eu me tornava um profissional do teatro. Outros anos se passaram, e eu concluía a minha graduação em Artes Cênicas. Muitos anos mais se passaram, e hoje eu pesquiso no mestrado um tema tão visceral para mim quanto são as questões relativas às dissidências de gênero e de sexualidade no teatro para crianças e jovens, a partir da encenação do espetáculo infantojuvenil *O menino que brincava de ser*, que tem dramaturgia e direção minhas, com a Pandorga Cia. de Teatro, a partir do livro homônimo da escritora Georgina Martins (São Paulo: DCL, 2000).



Fonte: Acervo da Pandorga Cia. de Teatro.



Fonte: Acervo da Pandorga Cia. de Teatro.

## GERANDO VÍNCULOS

Se faço um relato como este, tão particular, é porque eu acredito que ele possa encontrar eco nas vivências de muitas das pessoas que lerão este artigo. É a partir dessas reverberações que eu quero abordar a partir agora o nosso tema.

Meus primeiros contatos com o teatro significaram, sim, uma revolução pessoal, e que vem tendo impacto continuado ao longo de toda a minha vida. Para muito além do âmbito pessoal, no entanto, a vivência coletiva da arte, o encontro com outras pessoas gerou em mim a percepção do que de mais potente eu acredito haver na busca artística e acadêmica: a capacidade de contaminação e de espraiamento, de ideias e de ações, e a noção do quanto elas podem e devem ser reflexivas, provocadoras, instigadoras de novas ideias e de novas ações. Afinal, se a criança é portadora do novo, não cabe a nenhuma e a nenhum de nós estabelecer regras rígidas sobre o que é e o que pode ser o teatro e o que são e o que podem ser as artes da presença. A pandemia da Covid-19 veio nos mostrar isso de forma radical. A presença que nos faltou, o olhar, o toque, a escuta, a respiração são elementos pedagógicos poderosos, que precisam ser recuperados nestes tempos de afloramento de afetos raivosos e de debates muitas vezes tão estéreis. A potência germinadora dos sonhos precisa ser resgatada e fomentada, afinal se, graças à ciência, há vacinas para a Covid-19, ainda não há melhor vacina que os afetos positivos – o amor, o carinho, a fraternidade, a compaixão, a generosidade, a solidariedade – para a construção de uma autoestima saudável e de uma noção de valor próprio.

Isso certamente não soa como algo novo para nenhuma e nenhum de nós do campo das artes e da educação de crianças e jovens. Se nós participamos de um evento como este simpósio, é porque acreditamos, porque reconhecemos a potência da criança e da pessoa jovem, porque com elas nós nos identificamos, porque nelas nós reconhecemos que um outro futuro é possível. E diante de um compromisso ético e político, a elas

nos vinculamos e com elas tecemos nossas redes de afeto e de proteção. Por isso, eu peço a vocês que recebam a minha contribuição como um ato de solidariedade, de fortalecimento, de estímulo, para que cada uma e cada um, mesmo em meio a tanto desalento, perceba que não está sozinha ou sozinho.

### **TECENDO REDES, CONSTRUINDO MEMÓRIA**

Agora, faço um pequeno desvio na minha linha de pensamento, buscando ser menos pessoal, para abordar o que institucionalmente vem sendo a contribuição do CBTIJ/Assitej Brasil para o teatro para crianças e jovens. Ao abordar a trajetória do CBTIJ, eu acredito estar, ao menos em parte, respondendo à pergunta que motivou este artigo.



Fonte: Site do CBTIJ/ASSITEJ Brasil [www.cbtij.org.br](http://www.cbtij.org.br)



Fonte: Site da ASSITEJ Internacional [www.assitej-international.org](http://www.assitej-international.org)

Em plena pandemia, em 2021, o CBTIJ comemorou 25 anos de atuação como uma instituição que busca promover a articulação, documentação, pesquisa e reflexão em torno das artes cênicas para crianças e jovens feitas no Brasil, além de promover discussões e gerar propostas sobre a criação e manutenção de políticas públicas para o setor e a qualificação de profissionais que a ele se dedicam.

Uma conquista importante, nesse sentido, foi a criação do Dia Nacional do Teatro para a Infância e Juventude<sup>3</sup>. Todo dia 20 de março o CBTIJ realiza um evento alusivo à data, na cidade do Rio de Janeiro, quando são lançados cartazes criados especialmente para a data, que já contaram com a colaboração de artistas como Ilo Krugli, Ziraldo, Elifas Andreato, Maria Clara Machado, e, o mais recente deles, Flavio Souza. Nessa data são divulgadas ainda mensagens especialmente escritas pela presidência da Assitej e por artistas convidados. Também no dia 20 de março são anunciados anualmente os nomes de artistas, coletivos ou iniciativas, que recebem as Homenagens Especiais do CBTIJ pela relevância da sua contribuição ao nosso setor. Em 2022, foram quatro as homenagens: ao artista capixaba Chicão Santos, radicado em Rondônia; ao Festival Nacional de Teatro Infantil de Feira de Santana (Fenatifs), na Bahia; à atriz santista Lizette Negreiros, radcada em São Paulo; e ao compositor e diretor musical Tim Rescala, do Rio de Janeiro.



Fonte das imagens: Fonte: Acervo do CBTIJ/ASSITEJ Brasil

No escopo da Assitej Internacional, a atuação de artistas e pessoas interessadas em criação, pesquisa, docência e gestão no setor das artes cênicas para crianças e

<sup>3</sup> Celebrado no dia 20 de março, o Dia Nacional do Teatro para a Infância e Juventude foi instituído, por proposição do CBTIJ, através da Lei 10.722, de 2008, em consonância com o Dia Mundial do Teatro para a Infância e Juventude, criado em 2001 pela Assitej Internacional.

jovens se dá especialmente através de redes profissionais, que eu destaco brevemente a seguir. As siglas correspondem aos seus nomes em inglês:

– ITYARN<sup>4</sup> – rede de pesquisadoras e pesquisadores, representada no Brasil pelo Prof. Dr. Paulo Merisio (Unirio), atual conselheiro do Comitê Executivo da Assitej Internacional;

– WLPG<sup>5</sup> – rede de dramaturgia, aqui representada por mim, que também sou membro da comissão diretiva da rede;

– IIAN<sup>6</sup> – rede de inclusão, representada no Brasil pela Dr<sup>a</sup>. Cristiane Muñoz, atriz, palhaça e pesquisadora, do Rio de Janeiro;

– Small Size<sup>7</sup> – rede de artes cênicas para a primeira infância;

– Next Generation<sup>8</sup> – programas de residência e intercâmbio, para artistas jovens; e

– YDN<sup>9</sup> – rede de dança, em fase de estruturação.

Ao falar em redes, cabe também apontar a atuação regional do CBTIJ junto à Rede Ibero-Americana de Artes Cênicas para a Infância e Juventude da Assitej<sup>10</sup>, que reúne atualmente dez países (Argentina, Brasil, Chile, Cuba, Equador, Espanha, México, Portugal, Uruguai e Venezuela). A cada dois anos, essa Rede realiza o Encontro Ibero-Americano de Artes Cênicas para a Infância e Juventude. Em 2021, o I Encontro foi acolhido pelo XV Festival Internacional Paideia de Teatro para a Infância e Juventude: Uma Janela para a Utopia, em São Paulo, e em 2023 acontecerá em Tijuana, no México, junto às Jornadas Teatrales do Tijuana Hace Teatro.



Fonte: Site da Rede Ibero Americana da ASSITEJ [www.rediberoamericana.assitej.net](http://www.rediberoamericana.assitej.net)

Cabe salientar que a Assitej Internacional promove Congressos Mundiais a cada três anos e Encontros Artísticos nos anos em que não há congresso. Sempre acolhidos por festivais internacionais de artes cênicas para a infância e juventude, as próximas

4 International Theatre for Young Audiences Research Network – <http://www.ityarn.org/>

5 Write Local, Play Global – <https://www.writelocalplayglobal.org/>

6 International Inclusive Arts Network – <https://iianonline.wordpress.com/>

7 Small Size Network – <http://www.smallsizenetwork.org/>

8 Programa Next Generation – <https://web.facebook.com/groups/582142538574066>

9 Young Dance Network – <https://web.facebook.com/groups/753902511459165>

10 Rede Ibero-Americana da Assitej – <https://rediberoamericana.assitej.net/>

edições previstas são: Encontro Artístico na Sérvia (em novembro de 2023), Congresso Mundial em Cuba (em maio de 2024) e Encontro Artístico na França (em 2025), quando serão comemorados os 60 anos de criação da Assitej.

Chamadas para apresentações de trabalhos acadêmicos e artísticos nesses e em outros eventos são divulgadas regularmente nos sites e redes sociais da Assitej e do CBTIJ.

Devo destacar ainda uma ação de grande relevância e de particular interesse para projetos de colaboração entre Brasil e Angola, que é a articulação para a criação da Rede Lusófona de Artes Cênicas para a Infância e Juventude no escopo da Assitej Internacional, que envolverá, além de Angola e Brasil, artistas, coletivos e iniciativas de Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau, Guiné Equatorial e Timor Leste, estimulando assim a criação de novos centros nacionais da Assitej, bem como a ação colaborativa entre eles. Os primeiros encontros para o lançamento da nova Rede se deram em outubro, durante o I Festival Othwela de Performance Infantojuvenil, realizado em formato híbrido, em Maputo, Moçambique.



Fonte: Acervo da ASSITEJ Moçambique

## O TIJ E A ACADEMIA

Como integrante do CBTIJ desde 2007, tenho representado a associação em festivais, seminários e congressos, nacionais e internacionais, e atualmente, como mes-trando no PPGAC da Unirio, tenho tido a oportunidade de me acerrar de uma realidade cada vez mais evidente no contexto da pesquisa acadêmica no Brasil, que é o crescimento da quantidade de pesquisas dedicadas ao campo das artes cênicas para a infância e ju-ventude. Em análise desenvolvida a pedido do CBTIJ, após levantamento feito junto ao Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Prof. Dr. Paulo Merisio destacou, em artigo inédito, que “[...] o fato de que muitos espaços coletivos – grupos teatrais, eventos da área, festivais, associações, Programas de

Pós-Graduação – vêm proporcionando importantes momentos de reflexão sobre o campo e contribuindo na difusão de estudos da área”<sup>11</sup>.

Em seu levantamento, realizado em 2021, Merisio identificou cerca de 52 trabalhos, encontrados em buscas por “Teatro Infantil”, “Teatro para Crianças” e “Teatro para Bebês”, sendo que parte dos trabalhos produzidos a partir de 2020 ainda não havia sido lançada na Plataforma Sucupira, da Capes. Os trabalhos listados estavam vinculados a Programas de Pós-Graduação nas áreas de Artes, Artes Cênicas, Educação, Filosofia, Letras, História e Comunicação, abrangendo 21 instituições de ensino superior, em 12 Estados e no Distrito Federal.

Como também aponta Merisio, cursos de licenciatura em Teatro já abrigam em seus currículos disciplinas ligadas ao teatro para a infância e juventude. Os cursos de bacharelado em Teatro, no entanto, em sua ampla maioria, continuam a negligenciar esse campo da criação artística e da prática pedagógica, fato no qual identifiquei uma gigantesca contradição.

A meu ver, essa contradição se expressa de forma inequívoca no fato de que grande parte dos estudantes dos cursos de graduação em Teatro tem ou já teve vivências relacionadas ao teatro para a infância e juventude. Na maior parte dos casos, no entanto, essas vivências não são levadas em conta no ambiente acadêmico, como se elas constituíssem apenas uma etapa, de menor relevância, na formação e na prática artística dessas pessoas. A bem da verdade, é no campo do teatro para crianças e jovens que muitas pessoas egressas dos cursos de bacharelado efetivamente encontram espaço de trabalho. Aqui me parece caberem algumas indagações: seria esse um trabalho menos exigente do que o trabalho desenvolvido no campo do teatro dedicado ao público adulto? Seria essa apenas uma fase da incipiente vida profissional de jovens artistas que, uma vez inseridos no “mercado” – aqui entendido como “teatro para público adulto” –, deixariam para trás o teatro para crianças? O que dizer, então, de pessoas como Maria Clara Machado, Ilo Krugli, Caíque Botkay, Lúcia Coelho, Tatiana Belinky, Vladimir Capella, Maria Helena Kühner, Lúcia Cerrone, Carlos Augusto Nazareth, Dib Carneiro Neto – para ficarmos apenas em alguns nomes de destaque na área no eixo RJ/SP – e tantas outras pessoas que dedicam ou dedicaram toda ou quase toda sua vida à criação e investigação no campo do teatro para crianças? Devemos ou podemos relativizar seus legados nos campos da dramaturgia, encenação, criação musical, crítica teatral, entre outros, os quais aportaram e aportam tanto à criação quanto à reflexão sobre a arte teatral?

Por experiência própria, atesto que se boa parte da minha atuação profissional, desde 1990, vem sendo dedicada ao teatro para a infância e juventude, em nenhum momento a minha formação, no bacharelado em Artes Cênicas, abordou questões relativas ao teatro para esse segmento, nem mesmo a dramaturgia. Foi por iniciativa minha e de alguns colegas de dentro e de fora da universidade, durante a minha graduação, que participei da formação de um coletivo, o Grupo Gromerô, com o qual fizemos espetáculos

---

11 Artigo ainda não publicado. Disponibilizado apenas para o autor desse artigo.

de teatro para crianças. Atribuo àquela experiência boa parte do meu desejo de continuar pesquisando e criando na área. É curioso observar que, até onde me recordo, em nenhum momento aqueles trabalhos repercutiram no ambiente acadêmico em que estávamos na época inseridos. Era como se nossa formação acadêmica e nosso trabalho profissional no teatro infantojuvenil existissem em realidades paralelas. Na época, não ocorreu nem a mim, nem a meus colegas questionar essa situação, vista talvez como uma contingência, um hábito ou mesmo, o que me parece mais provável, uma questão com raízes histórico-culturais bem mais profundas do que nós então ousaríamos indagar.

Findo mais esse breve relato, eu identifico como parte relevante da nossa tarefa como artistas, docentes e pesquisadores do campo, fazer com que a rica investigação acadêmica, referida há pouco, alcance e atravesse definitivamente nossos cursos de graduação em Artes Cênicas, na formação de professoras e professores, mas também na formação de atrizes e atores, diretoras e diretores, críticas e críticos, criadoras e criadores em todas as áreas, em disciplinas específicas, no estudo de dramaturgia, na apreciação de espetáculos, na proposição de seminários, simpósios, colóquios e outros eventos, que abordem as especificidades das artes para crianças e jovens e que colaborem para tensionar questões éticas, estéticas, poéticas e pedagógicas no campo. Ver a colaboração entre diversas instituições de ensino do Brasil e de Angola durante este simpósio é, por isso, um alento. E poder agora, através deste artigo, assentar algumas das reflexões que propus durante o evento é, ao mesmo tempo, desafiador e gratificante.

Vejo ainda como parte do nosso desafio pensarmos quais são as condições necessárias para que se efetive essa, por assim dizer, “transmissão”, essa “contaminação”, essa “polinização”. Seria ingenuidade pensar que nosso contexto sócio-político e econômico vá se alterar magicamente a partir do resultado das eleições de 2022. Os desafios, muitos deles já conhecidos, irão persistir. Se é verdade que a ampla e vitoriosa aliança em defesa da democracia, criada em torno da candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva, significa um respiro diante dos processos de desmonte e de sucateamento, particularmente nas áreas da educação e da cultura, é preciso que se encare com honestidade o quanto de radicalidade – no sentido da coragem de irmos à raiz das questões – e de estratégia será necessário para que se efetivem mudanças permanentes, que atinjam a maioria, e não apenas uma pequena camada da sociedade. Uma vez derrotadas na recente eleição presidencial, as forças tenebrosas que foram liberadas a partir de 2013 e catapultadas ao poder em 2018 não silenciarão de bom grado. Imaginar um futuro imediato de ação política concreta, dentro das nossas áreas de atuação, é, portanto, fundamental. E acho necessário dizer que essa deve ser uma agenda permanente, independentemente de quem ocupe esta ou aquela posição de poder. Nosso trabalho consistente, nossa ação diligente, nossa vigilância permanente, com espírito solidário, pela ativação dos afetos positivos precisam ser nossa pauta e nossa luta diárias, em todas as nossas esferas de atuação.

## O NECESSÁRIO VIÉS POLÍTICO

Aqui cabe explicar porque fiz questão de abordar o trabalho desenvolvido pelo CBTIJ/Assitej Brasil e suas redes, nas quais vejo um componente político que eu gostaria de destacar. Como parte central de um projeto neoliberal e neocolonial que nos vem sendo imposto há décadas, assim como se deu com a minha geração, as gerações posteriores vêm sendo sistematicamente desencorajadas a pensar e a agir crítica e coletivamente. Não é à toa que grêmios estudantis, centros acadêmicos, sindicatos, associações, partidos políticos e outras formas de ação coletiva foram e são combatidos por quem detém o poder. Não é à toa a nossa dificuldade, ou até incapacidade, eu diria, de mobilização e a nossa atual e gravíssima crise de representação, refletidas na eleição, em outubro de 2022, do pior Parlamento desde a redemocratização. Com as honrosas exceções de representantes efetivamente comprometidos com pautas de interesse da coletividade, infelizmente vimos o crescimento de bancadas ligadas ao pior fisiologismo político, ao pensamento retrógrado de extrema-direita e às oligarquias detentoras do poder econômico. Os 21 anos da ditadura civil-militar, seguidos por um mal disfarçado arranjo que anistiou agentes do terrorismo de Estado, perpetradores que foram de incontáveis violações e crimes, deixou e aprofundou marcas, e puniu e continua a punir aquelas e aqueles que lutaram e lutam contra a opressão dos regimes de exceção.

Não é nem um pouco surpreendente que durante a campanha eleitoral de 2022, provavelmente a mais importante eleição da nossa história recente, tenhamos tido que escolher palavras, muitas vezes evitando nos manifestar em locais públicos por medo da ação violenta de apoiadores do que há de pior na nossa política, herdeira que é não só dos porões da ditadura instaurada em 1964, com também do Integralismo dos anos 1930, do qual sequer disfarça o uso do *slogan* “Deus, pátria e família”, ao qual apenas acrescentou a palavra “liberdade”. Como já se deu em outros períodos históricos, cabe a pergunta: não poderia e deveria ser o teatro – inclusive o teatro para crianças e jovens – um meio potente para ativação dos mecanismos da memória, que nos despertem, nos alertem e nos imunizem contra a repetição de ciclos selvagens da nossa história? Os tempos atuais nos colocam o desafio de refletirmos o quanto desejamos, de fato, transformar a nossa sociedade, para que mais pessoas tenham acesso à riqueza produzida por uma das maiores economias do mundo, que é, também, uma das mais desiguais e injustas. Abraçar o teatro e as artes em geral, as infâncias e as juventudes, integrá-las ao contexto da nossa educação formal, colaborando para sua qualificação, é mais do que nunca necessário, é urgente, é talvez uma das maiores tarefas que nós poderemos desempenhar. Acolher e promover a criação e a reflexão sobre artes para e com as infâncias e juventudes nas escolas e universidades, como já vemos acontecer pontualmente em diversos lugares no Brasil e, principalmente, fora dele, pode ser um caminho lento, porém consistente, para a realização do sonho ainda não realizado de uma nação verdadeiramente soberana e livre. Vivenciar a capacidade transformadora das artes cênicas, a qual eu posso pessoalmente testemunhar, tem a potencialidade de estimular a formação de corpos descolonizados,

consciências independentes, uma cidadania emancipada, positivamente inquieta e capaz de se mobilizar quando ameaçada, aviltada, ultrajada, violentada. E através dessa mobilização, fazer a roda da história girar, construir novas possibilidades, a partir do sonho, do desejo, da capacidade de imaginar outras formas de ser e de estar no mundo.

## QUEM DEFENDE A CRIANÇA?<sup>12</sup>

No Brasil, comemoramos há pouco os 32 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mas, em meio à ascensão da extrema-direita, ao contrário da sua consolidação e efetiva aplicação, o que temos visto é o uso deliberado da infância como arma em campanhas que criminalizam a educação, a cultura e a arte, bem como os seus agentes e todas e todos que se mobilizam em torno de um anseio por transformação social. Não são poucos os exemplos, pelo menos desde 2017, mas certamente bem anteriores, de ataques que, supostamente em “defesa” da infância, contribuíram para o crescente clima de ódio e para atos inconcebíveis de censura. Falar sobre este período nefasto da nossa história me permite abordar temas centrais da minha pesquisa.

Em meados de 2011, primeiro ano do primeiro mandato da ex-presidenta Dilma Rousseff, uma cartilha anti-homofobia produzida pelo Ministério da Educação para uso em escolas da rede pública teve sua distribuição suspensa por determinação do próprio governo federal. O *Caderno Escola sem Homofobia* havia sido gerado a partir de demandas sociais de longa data e, mais precisamente, de um período de discussões de seis meses, que envolveram agentes públicos e a sociedade civil organizada. Ele foi um dos frutos do documento publicado pelo Ministério da Saúde em 2004, conhecido como Programa Brasil sem Homofobia, posteriormente transformado na Coordenação Nacional de Políticas LGBT, que existiu até o final do governo Dilma. O *Caderno Escola sem Homofobia* foi alvo de forte oposição de setores conservadores da sociedade e também dentro do Congresso Nacional, em especial de fundamentalistas religiosos neopentecostais, passando a ser atacado por uma suposta incitação à homossexualidade junto a crianças e jovens. Seus detratores chegaram a acusá-lo de promover a pedofilia. Cabe destacar um elemento simbólico, um significante vazio, mas de forte apelo junto a famílias conservadoras, que foi utilizado de forma maciça pela campanha de Jair Bolsonaro na eleição presidencial de 2018. Disseminado nas redes sociais, ele ficou conhecido como “mama-deira erótica”. De forma perversa e sem qualquer fundamentação factual, o objeto foi associado à campanha do então candidato petista à Presidência, Fernando Haddad. Uma espécie de pânico moral, gerado por uma intensa campanha de *fake news* arquitetada em torno do referido objeto imaginário, aliada a outros procedimentos, gerou as condições para o resultado daquela eleição. O pesquisador Fernando de Figueiredo Balieiro (2008, p. 4-5), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em artigo publicado ainda em 2018, descreve assim a construção dessa atmosfera potencialmente tóxica:

---

12 O subtítulo faz alusão ao artigo “Quem defende a criança queer?”, de Paul B. Preciado, publicado em 2013, no jornal francês *Libération*. Disponível em: <https://revistageni.org/10/quem-defende-a-crianca-queer/>. Acesso em: 9 set. 2022.

A oposição a tal agenda de direitos humanos se efetuou a partir de um recurso discursivo estratégico: uma mudança na chave interpretativa na qual a expansão de direitos à população LGBT contida nas iniciativas governamentais era concebida como uma ameaça às crianças. No lugar de se apresentarem como contrários à equiparação de direitos, os agentes do pânico moral se mostraram como defensores dos direitos das crianças, enquanto seus adversários foram transformados em inimigos com presumidas intenções ocultas que ameaçariam as bases da sociedade. [...] A construção da ameaça às crianças revelou-se de intenso apelo à opinião pública, recebendo publicidade e tomando caráter passional, com consequências efetivas ao barrar iniciativas de combate à homofobia ou de respeito à diversidade sexual.

Como parte do contexto exposto acima, uma verdadeira onda de retrocessos gerou episódios em cadeia. Aqui foco particularmente em eventos ocorridos em 2017. Naquele ano, aconteceu o fechamento intempestivo da exposição “Queermuseu – cartografias da diferença na arte brasileira”, no Santander Cultural, em Porto Alegre. Em entrevista concedida à gestora cultural Simone Amorim, Gaudêncio Fidelis, curador da “Queermuseu”, refere-se aos objetivos da exposição:

Ela não era para representar artistas *queer*. Ela era uma exposição para discutir o que é o *queer* e questões *queer*, mas com a utilização de um universo vasto de obras: que eram obras de artistas *queer*, que se intitulam *queer*, obras de artistas não *queer*, obras que não têm nenhuma relação com o *queer*, obras formalistas, obras não formalistas, obras que são canônicas, obras não canônicas... E todo esse conjunto de obras reunidas permitiria construir essa plataforma para discutir a questão (FIDELIS *apud* AMORIM, 2019, p. 16).

Na contramão dos objetivos originais da exposição, no entanto, duas obras em particular ganharam repercussão nas mídias digitais: *Criança viada, travesti da lambada* e *Criança viada, deusa das águas*, da artista plástica Bia Leite. Devido à forte pressão exercida por políticos conservadores e, entre outros grupos reacionários, pelo Movimento Brasil Livre (MBL), principalmente nas redes sociais, a exposição foi encerrada, sob acusações de promover a pedofilia e a zoofilia. Foi apenas pelo esforço da classe artística e de gestores públicos progressistas, através de uma bem-sucedida campanha de financiamento coletivo, que a exposição chegou finalmente ao público, na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, no Rio de Janeiro, em agosto de 2018, atingindo enorme sucesso de público. Mas não sem antes passar por mais um revés, que foi a censura do então prefeito da cidade do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, que não permitiu sua montagem no Museu de Arte do Rio (MAR).



Fonte: Catálogo da exposição Queermuseu, Santander Cultural

Em outro episódio emblemático, também em 2017, as redes sociais foram palco do linchamento moral do performer Wagner Schwartz, onde foi chamado de monstro e de pedófilo. O motivo foi a divulgação de um fragmento de sua performance *La Bête*, no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), na qual uma mãe e uma criança da plateia, como parte da proposta artística, manipulavam o corpo nu do performer. Refletindo sobre o episódio, cerca de cinco meses após o ocorrido, Wagner afirmou, em entrevista à jornalista Eliane Brum:

A arte é um território fora do controle, mas o fragmento da performance – e não a performance – que se desdobrou de nossa proposta foi recontextualizado para articular tarjas ideológicas conservadoras, tais como: “a família brasileira” ou “as nossas crianças”. Esse ato performativo também existe enquanto experiência, mas, ao invés de expandir a relação das pessoas no mundo, ele a silencia através do medo. Esse ato performativo não propõe imagens emancipadoras, mas doutrina, reduz um conceito aberto à propriedade privada da crença de um grupo específico de pessoas (SCHWARTZ *apud* BRUM, 2018).

Já se fazia perceber claramente a construção de narrativas, de falas e fatos maliciosamente tomados fora dos seus contextos, do apoderamento de fragmentos de discursos e atos e sua distorção para fins políticos, que tanto viriam a marcar as eleições daquele ano de 2018 e também de 2022. O que ficou conhecido como “pós-verdade” ganhava materialidade no apedrejamento virtual, quando não literal, de artistas e gestores culturais.

Paralelamente a esses acontecimentos, o questionamento de uma pretensa “ideologia de gênero”, que teria crianças e jovens como alvos preferenciais, saiu do imaginário para ganhar espaço na esfera pública. Entre os inúmeros episódios que ganharam repercussão no período, um pode servir como epítome. Ao tomar posse como ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, a advogada e pastora evangélica Damares Alves afirmou: “Atenção, atenção. É uma nova era no Brasil. Menino veste azul e menina veste

rosa”. Com esse anúncio, feito nos primeiros dias do governo de Jair Bolsonaro, Damares dava o tom do que viriam a ser anos de sucessivos ataques às liberdades individuais e aos direitos das minorias, em especial à comunidade LGBTQIA+. No epicentro desses episódios estava o que, à primeira vista, parecia ser o interesse da criança, seu bem-estar, a garantia de que não sofreria danos à sua integridade física, psíquica e moral por parte de supostos assediadores e abusadores. A polêmica, que começara no campo político e invadia a cena cultural, ganhou toques de uma verdadeira guerra cultural, capitaneada pelo governo eleito em 2018 e cujos resultados, ainda em processo, atônitos vivenciamos diariamente.

Como desdobramento recente, quando fazia a revisão deste texto para publicação, Damares foi eleita senadora pelo Republicanos do Distrito Federal, com 45% dos votos, nas eleições de outubro de 2022. Esse é mais um dado que mostra a profundidade da nossa crise ética e política, disfarçada de crise moral, que nos obrigará a rearticular de modo contínuo nossas reflexões.

## CONSTRUINDO PERSPECTIVAS

Ao falar sobre a potência transformadora da imaginação, cito um trecho de Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira. No seu livro *Pedagogia da autonomia*, a certa altura ele afirma, com um coração que sentimos pulsar:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2021, p. 52).

Acredito firmemente que é sobre ombros como esses que nós devemos nos apoiar, com a confiança plena de que um outro amanhã é possível. Semear, através da imaginação e do exercício coletivo do fazer teatral, uma abertura de perspectivas talvez seja uma das nossas melhores contribuições para a formação de crianças e jovens. Dar-mos escuta às suas inquietações saudáveis sobre os “comos” e os “porquês” da vida, que tantas vezes nos desestabilizam, pode ser um bom caminho para a investigação do que fazer e por onde ir para evitarmos os caminhos comprovadamente malogrados de outros períodos históricos. Que tenhamos abertura para acolher uma nova ética e as novas estéticas trazidas pela criança!

É justamente sobre o “esperançar” freireano que eu trago também uma reflexão, a partir do trabalho de uma dramaturga canadense, Suzanne Lebeau<sup>13</sup>, apresentada pela pesquisadora e também dramaturga espanhola Itziar Pascual. O contato com a obra e o pensamento de Lebeau, felizmente já bastante difundidos no Brasil, foi um dos encontros mais felizes na minha trajetória. No seu livro *Suzanne Lebeau: las huellas de la esperanza* (*Suzanne Lebeau: os rastros da esperança*, em tradução nossa), Pascual (2007, p. 25, tradução nossa) aponta que:

A escrita de Lebeau preocupa-se com temas e questões de alto valor político e social: a construção de muros da vergonha, a condição das crianças-soldados, o abuso sexual de menores, a pobreza e, em particular, a pobreza na infância, loucura, solidão, deficiência, eutanásia, incesto. Situações e temas que para Lebeau preocupam também as crianças e os adolescentes e, conseqüentemente, a dramaturgia que se escreve para eles. É importante observar que os personagens principais de suas obras podem ser afetados por essas situações. Mas em seus personagens, entre os quais não faltam crianças que praticam resiliência, há sempre um espírito de luta, de superação para ir além de suas circunstâncias. Os protagonistas de Lebeau enfrentam meios e circunstâncias hostis, têm uma experiência direta de dor e sofrimento, mas o enfrentam de cabeça erguida, com a dignidade de saber que seu *status quo* pode ser transformado. É por isso que acreditam na ação transformadora e a praticam.

Na obra de Lebeau, o esperançar freireano ganha uma dimensão concreta, palpável e factível, que bem pode nos indicar caminhos efetivos de diálogo na interação com as pessoas mais jovens. Quais são os pontos de conexão entre sua obra e o nosso contexto? Em quais autoras e autores nacionais podemos também identificar essa abordagem ao mesmo tempo corajosa e amorosa da vida? Como podemos visibilizar suas criações, tornando-as objetos do nosso estudo e da nossa (re)criação?

Após abordar brevemente o pensamento de Lebeau, acredito que se evidencie um dos sentidos de pensarmos o teatro para crianças e jovens dentro dos ambientes escolar e acadêmico: afinal, que outras ferramentas tão potentes estão ao nosso alcance para articularmos o indizível, para abordarmos o belo e o terrível, de modo a encantar, a iluminar, a inocular na criança e no jovem a esperança, que é o melhor antídoto contra a apatia, o desânimo, o desencanto, a tristeza e tudo aquilo que de efetivamente terrível pode nos acontecer em vida?

Ao garantirmos a crianças e jovens o acesso pleno à arte de qualidade, feita com responsabilidade, afeto e conhecimento, estimularemos sua capacidade crítica, sua capacidade de leitura da realidade e dos enunciados, e estaremos alimentando potência de vida em pessoas mais atentas, mais empáticas, mais comprometidas, mais dialógicas, mais amorosas. Pensar o teatro para crianças e jovens na escola e na universidade no século XXI implica promover o encontro da criança com a arte, sem segregá-la, sem limitar

---

13 Atriz e dramaturga canadense, natural de Québec, onde nasceu em 1948. Prestigiada internacionalmente, Suzanne é ganhadora de diversos prêmios e encenada em diversos países. É autora, entre outras, das peças *Ogroleto*, *Gretel e Hansel* e *Os pequenos poderes*. Em 1975, fundou a companhia teatral Le Carrousel, ao lado de Gervais Gaudreault, da qual também é diretora.

seu acesso à riqueza e à diversidade da produção artística e intelectual da humanidade. Não vejo melhor caminho para fazer isso do que facilitarmos esse encontro a partir dos interesses manifestos pela própria criança, por sua curiosidade, seu interesse pela vida e pelo convívio em comunidade. Trata-se talvez de nos colocarmos, pessoas adultas, em um segundo plano, com a necessária humildade e a urgente empatia, e cedermos a centralidade à criança. E darmos a ela a nossa melhor escuta. Pensar o teatro para crianças e jovens na escola e na universidade no século XXI é, também, uma forma de nos fortalecermos e prevenirmos a repetição de ciclos históricos de obscurantismo, como o que vivemos atualmente, com ameaças às liberdades, à democracia, à diversidade e à própria manutenção da vida.

## GERANDO REVERBERAÇÕES

Já encaminhando o encerramento deste texto, que se pretende mais uma provocação do que um registro de tantos e tamanhos desdobramentos possíveis de questões aqui apontadas, quero trazer um trecho do prefácio da escritora e cineasta francesa Virginie Despentes para o livro *Um apartamento em Urano: crônicas da travessia*, de Paul B. Preciado<sup>14</sup>. No prefácio do livro, dialogando diretamente com o autor, Virginie (*in* PRECIADO, 2019, p. 16) diz:

Pela primeira vez desde que nos conhecemos, estou mais otimista que você. Imagino que as crianças nascidas depois do ano 2000 não vão se deixar enrolar por nossa estupidez – e não sei se o meu otimismo vem de um terror tão grande que me nego a enfrentá-lo, se ele vem de uma intuição correta ou se é apenas aburguesamento e a vontade de dizer a mim mesma que tudo vai ficar como está porque tenho muito a ganhar com isso. Não sei. Mas pela primeira vez na vida sinto que toda essa violência ressurgente não é mais que o último cartucho da masculinidade tradicional assassina, violadora e abusiva. É a última vez que vamos ouvi-los berrar e que eles vão nos matar nas ruas para conjurar a miséria que baliza seu pensamento. Creio que as crianças nascidas depois do ano 2000 vão perceber que manter essa ordem masculinista – ou “tecnopatriarcal”, para usar palavras suas – significa morrer e perder tudo.

Que possamos, em nossas salas de aula e de ensaio, em nossos teatros e espaços culturais, em nossas praças e ruas, em todo e qualquer espaço, demonstrar à criança e à pessoa jovem que elas podem efetivamente contar conosco; que, se falharmos muitas vezes, essa não será jamais uma desculpa para desistirmos da luta pela construção de uma sociedade mais justa, mais amorosa, mais plural, verdadeiramente diversa, inclusiva e democrática. Que nossas pesquisas, nossas aulas, nossos trabalhos artísticos e toda a nossa ação sejam um antídoto contra a ignorância e a autodestruição que tantos proclamam.

Ao finalizar seu prefácio, falando agora à leitora e ao leitor de Preciado, Virginie (*in* PRECIADO, 2019, p. 17) afirma:

---

14 Nascido Beatriz Preciado, em 1970, na Espanha, Paul B. Preciado é filósofo, curador e um dos principais pensadores contemporâneos das novas políticas do corpo, de gênero e de sexualidade.

Simplesmente, passando as páginas, pouco a pouco e sem se dar conta, você perceberá que o mundo está de cabeça para baixo e que a gravidade não passa de uma vaga lembrança. Você estará em outro lugar. E, ao sair desta leitura, saberá que o espaço existe e está aberto – que existe um lugar onde é possível ser completamente diferente de tudo que lhe permitiram imaginar até hoje.

De qual espaço estamos falando?

De qual lugar?

De qual criança?

De qual escola?

De qual universidade?

E quais são as estruturas que queremos, efetivamente, mover?

Quais são os deslocamentos que os tempos atuais exigem que sejam feitos?

Qual é a profundidade da transformação que queremos ver no mundo?

Qual é a intensidade do nosso desejo?

E, afinal, por que pensar o teatro infantojuvenil nas escolas e universidades no século XXI?

Para seguirmos vivos, eu arriscaria responder.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Simone. Queermuseu: criminalização da produção artística e o papel da arte nas democracias. **Cidades** – Comunidades e territórios, Lisboa, n. 39, p. 14-26, 2019. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/cct/issue/view/1003>. Acesso em: 2 out. 2022.
- BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Não se meta com meus filhos: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8653414>. Acesso em: 10 set. 2022.
- BRUM, Eliane. Fui morto na internet como se fosse um zumbi da série The Walking Dead. **El País**, 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/12/opinion/1518444964\\_080093.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/12/opinion/1518444964_080093.html). Acesso em: 3 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2021.
- MERISIO, Paulo. **Crescimento de pesquisas dedicadas ao campo das Artes Cênicas para a Infância e Juventude**. Levantamento desenvolvido a pedido do CBTIJ. 2021. Ainda não publicado. Em análise desenvolvida a pedido do após levantamento feito junto ao Repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o Prof. Dr. Paulo Merisio destacou,
- PASCUAL, Itziar. **Suzanne Lebeau: las huellas de la esperanza**. Madrid: Assitej España, 2007.
- PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano: crônicas da travessia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

# NOVAS PLATEIAS, UNIVERSIDADES E COMUNIDADES: ESPAÇOS DE CRIAÇÃO E REFLEXÃO NOS TEATROS INFANTIL E JUVENIL

Luciana Morteo Éboli

## APONTAMENTOS SOBRE O ATO DE CRIAR

A partir desta semana intensa de trabalho no I Siti Brasil-Angola, trago aqui algumas reflexões surgidas durante este período, a partir de diferentes e relevantes estímulos e debates. Eu gostaria de começar falando sobre o ato de criar, o criar no teatro infantojuvenil, tanto o criar “para” quanto o criar “por”, ou seja, quem faz e a quem se destina essa forma de teatro. Entre as características do teatro para crianças e jovens, está a de fornecer instrumentos intelectuais e culturais necessários, visando ao seu processo de formação. A partir dos conflitos levados ao palco, é possível formular conceitos e ampliar as possibilidades de ser e estar no mundo. Dentro de sua perspectiva, os teatros infantil e juvenil contribuem para a percepção crítica de um mundo novo em formação e pleno de descobertas, dentro das possibilidades dos limites críticos das diferentes faixas etárias e diferentes formações.

Esse teatro, além de formador de público, se relaciona com o âmbito cultural e educativo, no sentido de contribuir para a formação, no presente, consciente e inconscientemente, de ideias, emoções, sensibilidades, intelectos. A presença da arte, nessa trajetória, aguça o senso crítico e inicia um processo de maturação que vai acompanhar a criança e o jovem por toda a vida. Para combater os elementos tão clichês do teatro para crianças e jovens, que estigmatizaram essa prática artística ao longo do tempo, através da leitura fácil e do apelo financeiro, há que se prestar atenção para o que realmente se faz enquanto objeto artístico ou prática artística. A estes, estão relacionadas as pesquisas artísticas, de grupo e de criadores, as pesquisas universitárias, o ensino e a extensão, os festivais e suas concepções, todos comprometidos com os processos de criação e a qualidade estética, com pensamento voltado à diversidade e à liberdade crítica.

A começar por uma proposta dramatúrgica, conforme atesta Tatiana Belinky (1990), uma das fundadoras do Tesp - Teatro-Escola de São Paulo, na década de 1950. O Tesp foi um grupo de teatro semiamador especializado em espetáculos para crianças e adolescentes que atuou em São Paulo de 1949 a 1964, quando encerrou suas atividades. Foi precursor no sentido de levar o teatro para a comunidade, de estimular o senso crítico-

co, de aproximar o público para além daquele teatro comumente pensado de uma forma vertical e diminutiva no olhar à criança.

A autora lembra que uma peça de teatro para crianças e adolescentes precisa apresentar um conflito bem delineado, com personagens caracterizados e uma situação clara, para que o jovem espectador se identifique com os personagens e com as situações, e tenha uma vivência pessoal e emocional a partir do objeto artístico e de sua contribuição estética.

Mesmo a partir dessa concepção, em texto publicado pela autora em 1990, ou seja, há mais de 30 anos, ainda assim é importante lembrar que o teatro para crianças e adolescentes é um universo diferente do universo adulto e, portanto, levar em consideração o público a que se destina é entender a sua perspectiva, a sua visão de mundo, os seus anseios. É importante criar a identificação com a temática tratada. Muitas vezes, uma temática que interessa ao público infantil ou juvenil pode ser tolhida na perspectiva de um adulto que já não se identifica mais com aquilo, e ter a sensibilidade para que isso não aconteça é fundamental. Ainda que hoje haja um entendimento de que as possibilidades de criação de espaços para a imaginação perpassam, em seus processos, crianças e adultos diversos. Isso gera uma identificação na imagem, nos corpos, nos modos de ser. E isso aflora como potência nas diferentes formas teatrais e linguagens artísticas.

Para entender o universo do público infantil e juvenil, os seus anseios, entender o que os jovens gostariam de ver para além do simples entretenimento, na intensidade da experiência teatral, é necessário abstrair a visão vertical do observador adulto, uma visão que muitas vezes limita essas possibilidades. Sabemos que buscar entender a psicologia e a pedagogia dos métodos empregados pode ser um percurso delicado, na medida em que as informações, as visões de mundo e as perspectivas de cada pessoa do público são muito diferentes. Então, esse olhar específico e cuidadoso vem com um espectro amplo de possibilidades de interpretação tanto da criança e do jovem quanto do adulto. Entender que as nuances de um trabalho direcionado ao público infantojuvenil muitas vezes ampliam esse espaço de entendimento e de identificação, também em outras faixas etárias, é um percurso para aumentar a comunicação com o público teatral através de camadas de interpretação e qualificação enquanto obra artística. A dramaturgia, assim, falará para as crianças e também para os adultos, dentro das suas possibilidades.

Também conforme Belinky (1990), a apropriação de uma peça, tanto para o teatro para crianças quanto para adolescentes, parte do ponto de vista desse público e, para isso, esse conhecimento e entendimento chegam através da observação, da experiência, do convívio, da conversa, da troca e da interação dentro do processo criativo, seja na escrita dramática ou na criação do espetáculo – ou, ainda, dentro da proposta de promover o teatro feito por crianças e adolescentes. Sempre é importante ressaltar que as plateias infantojuvenis são as mais exigentes e demonstram sua aprovação ou desaprovação de uma forma bastante autêntica: a reação às gargalhadas, as conversas em voz alta sobre o que está acontecendo na cena – e isso não é problema, aliás, é ótimo, na medida

em que estão interagindo com o espetáculo – ou, por outro lado, pode existir o silêncio total e absoluto de encantamento. Não há necessidade de se provocar gritos, as risadas não necessitam ser forçadas, a dose de humor e a comicidade onde existem, por si só, são perfeitamente perceptíveis e entendidas criticamente pela plateia. O indivíduo que ri admite implicitamente uma relação com a personagem de quem ri e reconhece o mundo em que ela se movimenta. Na maior parte das vezes, a alegria e o riso espontâneos são o caminho para uma comunicação inteligente e verdadeira, e para vivenciar a tensão e o universo crítico da cena, independentemente de sua temática ou grau de comicidade.

### **SOBRE O CONTAR HISTÓRIAS, O ESCREVER HISTÓRIAS E A DRAMATURGIA QUE PROMOVE ENCANTAMENTO**

Por que contar histórias? Ao contar histórias, atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, as dimensões do mítico, do simbólico e do mistério, conforme diz Cléo Busatto (2008, p. 45-46) no belíssimo livro *Contar e encantar*:

Conta-se para formar leitores, para fazer da diversidade cultural um fato, valorizar etnias, manter a história viva, se sentir vivo. Conta-se para encantar e sensibilizar o ouvinte, estimular, imaginar, articular o sensível, tocar o coração e alimentar o espírito, resgatar significados para nossa existência e ativar o sagrado.

E para quem eu conto, para quem eu atuo ou para quem eu escrevo? Para aquele que quiser ouvir ou para aquele que quiser assistir. Eu faço minha arte para todos, ou para cada um.

Quando, na maior parte das vezes, não é possível individualizar a narrativa, é possível perceber o que mobiliza o grupo, é possível trazer uma história que atue em conjunto com a experiência coletiva. Ao criar envolvimento afetivo com o que é narrado, permitimos uma maior flexibilidade para perceber como atuar junto aos espectadores e assim conduzir a trama. Isso é o sentido de *compartilhar*. De dar vida à narrativa dramática. Compartilhar significa também acreditar naquilo que se está vivendo de novo, de novo e de novo, para fazer com que o público tome parte daquela realidade, por algum tempo, pelo tempo mágico da cena. E cada vez estamos mais necessitados de experiências que deem significados à nossa existência.

A partir de um novo teatro para crianças e jovens, de sua valorização e aprofundamento significativo, podemos pensar numa formação onde está presente o afeto. A formação e o conhecimento, a partir do fruir artístico, e aqui podemos pensar no teatro, estão relacionados com o que Cléo Busatto (2008, p. 40) chama de “estar com”, que “implica numa troca de experiências que tem como base o respeito mútuo e o reconhecimento dos afetos”. Nesse sentido, contar e encantar implicam amorosidade, amorosidade esta que está implícita no pacto entre artista, o público ou a própria criança ou jovem que faz a sua arte, e isso é uma via de acesso ao desenvolvimento humano.

Nestes dias de simpósio, quando compartilhamos experiências, anseios, desejos futuros para o teatro, vivemos esse “estar com”. De forma compartilhada, vivenciamos inúmeras propostas, das linguagens do palco às formas animadas, das discussões culturais, identitárias e afro-diaspóricas, das interações artísticas entre crianças e jovens, da necessidade do respeito mútuo às diferenças, dos direitos democráticos e de liberdade.

### **COMO FORAM PENSADAS AS EXPERIÊNCIAS A PARTIR DAS PESQUISAS EM GRUPOS TEATRAIS, UNIVERSIDADES E A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE**

Através dos eixos temáticos, nós tivemos neste simpósio: relatos que contemplaram a importância do ato de contemplar, ouvir, narrar; relatos relacionados à inclusão, à acessibilidade, considerando os contextos educacionais e culturais; práticas e possibilidades criativas com diferentes recursos tecnológicos e vivências lúdicas para a curiosidade, a atenção e o envolvimento de crianças e jovens nas linguagens artísticas e teatrais; artigos e relatos voltados para a reflexão acerca da formação dos espectadores em espaços formais e em espaços não formais; estudos da escritura dramática infantojuvenil; relatos de caso de práticas atuais, em escolas e em comunidades; experiências acadêmicas, artísticas e pedagógicas que trataram de processos criativos e formas animadas; tivemos ainda oficinas, diversas apresentações e alguns espetáculos convidados, ou seja, uma ampla diversidade e trocas riquíssimas, a partir dessas reflexões.

### **PARA REFLETIR E FINALIZAR**

Ainda conforme Busatto (2008, p. 50), percebemos que:

Os meios de comunicação nos oferecem uma avalanche de inutilidades que entorpecem os sentidos. O lazer se tornou uma indústria fértil, promissora e deseducadora, que causa mais ansiedade que prazer, e o barulho é a tônica da atualidade. Vivemos um tempo onde ter vem antes do ser, como em outros tempos pensar veio antes do existir.

A partir de tudo que foi visto e debatido neste simpósio, podemos levar daqui algumas reflexões. Não são propriamente conclusões, mas elementos para, de fato, se refletir ao longo da nossa jornada:

- 1 - Precisamos romper barreiras e a verticalidade nas relações entre adultos, crianças e jovens nas práticas artísticas;
- 2 - Precisamos trabalhar o afeto que impulsiona e que não diminui ou fragiliza;
- 3 - Os teatros infantil e juvenil vêm para dialogar com seu público, mas sem esquecer as infâncias interiores dos adultos, independentemente da prática artística realizada.

A arte pode mostrar que a vida vale a pena, mesmo o mundo não sendo perfeito. Pois podemos encontrar a frustração, mas também alegria e plenitude. E onde estão esses referenciais e essa simbologia? Na própria arte e em suas conexões. A partir de tantas discussões importantes, só temos a agradecer a iniciativa da realização do I Siti

Brasil-Angola. Certamente, sairemos diferentes e muito mais humanos e atrelados à arte teatral, com seus percursos culturais e sua presença em nossas vidas e nas vidas de tantas crianças e jovens.

Cito outra vez Busatto (2008, p. 51):

Estamos diante de um exercício de vida, e quanto mais cedo nos identificarmos com ele, mais recursos internos iremos desenvolver, e, quando nos depararmos com as situações inevitáveis e insolúveis que a vida nos apresenta, como mistérios do nascimento, vida e morte, talvez estaremos mais preparados para aceitá-los e vivê-los dignamente.

E, para finalizar, lembremos a ocasião em que foi perguntado a Stanislavski, no século passado, sobre como deveria ser o teatro para crianças (e aqui ampliamos para a perspectiva dos jovens), ao que respondeu: igual ao teatro de adultos, só que melhor.

## **REFERÊNCIAS**

- BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar**. Pequenos segredos da narrativa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BELINKY, Tatiana. Teatro para crianças e adolescentes. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.) **A produção cultural para a criança**. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990, p. 29-42.

# UMA PEDAGOGA DESCOBRINDO O TEATRO INFANTIL

Georgia Pozzetti Daou  
Gislaine Regina Pozzetti

**E**ste artigo repousa nas reflexões acerca do teatro infantojuvenil nos primeiros anos da educação básica, sua importância e potencialidade, na perspectiva da experimentação estética. De caráter bibliográfico, a metodologia conduz a pesquisa de uma pedagoga em formação e os desencadeamentos possíveis para uma práxis guiada pela inserção do teatro como expressão e exercício de cidadania.

Sou estudante de pedagogia e filha de uma professora de teatro. Assim, trago neste artigo o conjunto de vivências de minha infância permeada pela teatralidade e os estudos que a formação pedagógica está me oportunizando. As brincadeiras, jogos e improvisações experimentados na infância hoje são objetos de análise para minha formação, pois as observo com olhos didático-pedagógicos.

O teatro no Brasil nasce com os jesuítas, no século XVI, como estratégia de doutrinação dos indígenas e colonos – claramente, os religiosos eram sabedores do potencial do teatro, cuja encenação era mais impactante que um sermão:

Com a vinda da Família Real e a abertura de inúmeras escolas, a mando de Dom João VI, surge a necessidade de se criar uma literatura voltada para o ensino. Assim, surge uma literatura escolar, e o teatro escolar vai surgir no mesmo momento, na virada do século, com a mesma preocupação – a instrução moral e o caráter patriótico (NAZARETH, 2012, p. 34-35).

Observa-se, assim, que o teatro infantil ficou atrelado à escolarização, a servir às datas cívicas, condicionado ao aproveitamento escolar, não se interessando na criança enquanto espectador ou enquanto produtor cultural e de formação estética. Essa realidade não é privilégio brasileiro, pois o teórico alemão Hans-Thies Lehmann (2011) conta que o teatro infantil na Alemanha também teve trajetória similar, constituindo-se através da burguesia letrada no viés do teatro escolar jesuítico e protestante. O entretenimento e a estética também não estavam entre as preocupações alemãs, entretanto, na atualidade, a aproximação da educação com o teatro, enquanto aprendizado e experimentação estética, já pode ser observada:

As correspondências entre a Estética e a Pedagogia se configuram de maneira nova, pois, há algum tempo, visões da Pedagogia e tendências da Arte do Teatro têm apresentado pontos de contato absolutamente evidentes. Não resta dúvida: trata-se de um fenômeno especificamente alemão, entre outros aspectos.

É clássica, entre nós, a especial proximidade do teatro com o aprendizado, a instrução, a Pedagogia – a educação no sentido mais amplo da palavra. A época clássica do teatro, de Lessing a Kleist, fervilha de interferências entre a educação, a arte e o teatro. Desde a educação do gênero humano de Lessing, passando pela educação estética de Schiller até a obsessão pedagógica de Kleist (LEHMANN, 2011, p. 269).

Assim como na Alemanha, também desejamos que no Brasil essas aproximações se fortaleçam, que o teatro infantil seja colocado em conexões didático-pedagógicas, na perspectiva de aprofundarmos as discussões da pedagogia e da teoria teatral, considerando as concepções “para, com e das” crianças, Esse movimento, segundo Lehmann, implica pensar o teatro como arena do outro, fecundado por conceitos pedagógicos transformadores, que sejam tecidos considerando todo o processo do evento teatral, e não somente o espetáculo a ser exibido.

Segundo Guénoun (2004, p. 18), “desde a infância os homens têm, na sua natureza, uma tendência a representar e uma tendência a sentir prazer com as representações”. Nesse sentido, no século XXI, cabe refletirmos como estamos pensando o teatro infantojuvenil nas escolas, qual o lugar do teatro na educação básica nos primeiros anos escolares e quais vivências estamos oportunizando aos nossos alunos.

## **O TEATRO E A ESCOLA**

Nesta reflexão, tomamos o teatro na educação como conteúdo de experimentação artística e exercício de vida em sociedade, portanto, o jogo dramático, os jogos teatrais e as improvisações são metodologias de direito e próprias aos estudantes. Segundo Peter Slade (1978, p. 17-18),

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhe são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isso é um processo de “nutrição” e não é o mesmo que interferência.

Nesse sentido, penso que professores e pedagogos devem se preparar para uma efetiva presença do teatro na escola, na perspectiva de entendê-lo como um processo já pertencente à criança e seu exercício como relevante na formação dos estudantes, em especial nos primeiros anos da educação. Ao encontro do que prega Slade, o teatro nos primeiros anos do ensino básico é um processo de “nutrição” que, através de um adulto especialista, pode ressignificar toda a trajetória de uma criança, seja no âmbito da educação doméstica, informal ou formal.

Eu e minha irmã fomos apaixonadas por bonecas Barbie. Minha mãe nos motivava a brincar, sugerindo enredos: “Levem as Barbie para a praia, lá elas encontram um tubarão”, e queríamos sempre saber o que ia acontecer, e ela dizia: “A brincadeira é de

vocês. O que fariam se encontrassem um tubarão numa praia?”. Nós, então, experimentávamos, no faz de conta, várias possibilidades de desenvolvimento da história, assim, no nosso cotidiano éramos encorajadas conscientemente pela minha mãe a experimentar a vida através do jogo dramático. Mas não era só nas histórias que tínhamos oportunidade de experimentar o teatro: pouco a pouco, íamos colocando uma luminária para ser o sol, construindo um guarda-sol de papel, enfim, criando um cenário para nossas brincadeiras, sendo incentivadas a pensar, a criar e estabelecer relações com a realidade e sermos protagonistas de nossas brincadeiras/vidas. Agora, lendo Peter Slade (1978, p. 32), vejo que nem tudo foi intuitivo na minha educação doméstica para as artes:

Providencie um recinto para as crianças poderem ficar separadas dos adultos parte do tempo [...] Conceda às crianças pequenas alguns momentos para terminarem o que estão fazendo, se estiverem profundamente imersas em alguma ocupação [...] Encoraje as crianças a improvisarem suas falas e histórias [...] Cuide de não rir nos momentos errados.

São observações que já estão enraizadas em minhas memórias, e que agora passam a compor, conscientemente, meu repertório para as futuras práticas docentes, pois as vejo como direcionamento para a condução das aprendizagens que pretendo dividir com meus alunos. Também compreendo a sala de aula como um espaço de encontro de saberes pautados na dialogicidade horizontal, de forma a oportunizar que os sujeitos contribuam com suas experiências cotidianas, se reconheçam e se posicionem como seres reflexivos pertencentes ao mundo, afinal, conforme Paulo Freire (1987, p. 78), “o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”.

Nessa direção, Kristin Westphal (*apud* LEHMANN, 2009, p. 272) ressalta que

[...] a criança não pensa a partir de um corpo físico, e sim de um corpo fenomênico. Um corpo, portanto, como se fosse transmitido numa experiência íntima, o corpo como sistema de instrumentos que permitem contato com o mundo exterior. [...] Espaços do reconhecimento ocorrem na exposição aos processos de socialização, à natureza e à cultura.

Para além da dialogicidade horizontal, o encontro de repertórios e vivências e o surgimento das fantasias e dos ideais podem conduzir ao desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, muitas vezes mutilados em seus próprios lares. Assim, a escola se apresenta como espaço de instrução, de saber e de revelação do ser humano, contudo, não está sistematizada a contento para as passagens de fases da criança. Tomemos como exemplo a progressão de níveis pelas quais a criança passa na vida escolar: há mudanças de espaço físico e afetivo, pois, ao deixarem as salas da educação infantil e ingressarem nos primeiros anos do Ensino Fundamental, há uma ruptura afetiva que reverbera na cognição da criança, uma vez que os alunos sentam-se de forma enfileirada, uns de costas para os outros, o professor se coloca à frente, monopolizando a atenção, e a criança perde a horizontalidade do diálogo e, por conseguinte, adota um lugar/postura de espec-

tador da vida, e não mais de um “jogador” na sociedade, sendo a criatividade relegada em favor de conteúdos a serem memorizados.

Nessa direção, Vygotsky (1984) defendia a ideia de que o desenvolvimento do pensamento infantil acontece primeiramente no âmbito social para depois emergir no individual, sendo mediado e internalizado por meio do processo de entrelaçamento entre o cognitivo e o afetivo. Também ressaltou, “[...] para a ampliação do desenvolvimento cognitivo, a importância do desenvolvimento da criatividade, uma vez que esta encontra soluções diante do inusitado, mediante a combinação de elementos já existentes no cérebro (NEVES; SANTIAGO, 2009, p. 58).

Ou seja, tudo o que é aprendido pela criança promove o seu desenvolvimento social, motor e cognitivo. Para o autor, as crianças precisam de atividades específicas que oportunizem a aprendizagem, e é na escola que tudo será conectado com o seu dia a dia. Vygotsky (2014, p. 89) abstraiu essas observações a partir do estudo de crianças em situação de jogos:

A representação teatral está mais próxima e mais diretamente ligada às brincadeiras do que qualquer outra forma de expressão artística. Ela é raiz de toda a criatividade infantil e por isso é a mais sincrética, isto é, contém em si elementos das várias modalidades de expressão artística. [...] é fonte de inspiração e de material para os diferentes aspectos da criatividade infantil.

Coadunando com Vygotsky acerca da importância do jogo e do teatro para o desenvolvimento cognitivo e afetivo das crianças, estou interessada na abordagem do teatro na educação, entendendo que os conhecimentos *de* e *sobre* teatro deverão fazer parte da minha formação pedagógica.

Até aqui, em todas as oficinas de teatro de que participei, a disposição em roda sempre foi a formação para as conversas e aprendizagens; a mesma disposição que usamos na educação infantil. Assim, vejo a disposição em roda como um lugar propício aos encontros e trocas de experiências e repertórios, que, se estendida aos primeiros anos da educação fundamental, podem contribuir para o desenvolvimento de um ser humano mais sensível e empático. Na roda, nos colocamos uns ao lado dos outros, nos olhamo nos olhos, nos observamos, nos ajudamos, dialogamos no mesmo nível hierárquico, e o professor atua como um mediador, portanto, estamos mais sensíveis a novos conhecimentos, pois fazemos parte de um coletivo com interesses e particularidades semelhantes. A roda é o primeiro elemento da linguagem teatral que me mobiliza, seguida do jogo de faz de conta. Altamar (2016, p. 64) reforça que

O professor de teatro deve redescobrir o jogo do faz de conta e as lentes da imaginação no brincar. Dizemos redescobrir o faz de conta, já que esse jogo fez parte da sua infância. Utilizar as lentes da imaginação no brincar é transportar a imaginação que é presente em toda a criação, em todas as fases da vida e gerações, para o ato da criança. Valoriza-se dessa maneira a cultura presente na infância, fazendo com que o modo como a criança ressignifica o mundo seja

então material de teatro. Não somente o que ela faz (brincar), mas como ela o faz.

Na direção da ressignificação do mundo, Ricardo Japiassu (2001, p. 22) afirma que o teatro constitui um “importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética”, tornando-se, assim, um articulador das dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva da criança, ou seja, “nutrientes” fundamentais à vida. Ao professor, caberá articular os conhecimentos, práticas e contextos de forma a decifrar o cotidiano e o meio ambiente da criança, traduzindo-os para as atividades teatrais, criando e reinventando procedimentos, sempre considerando o universo das diferentes crianças e jovens que temos em nossas salas de aula.

Nesse trajeto, visualizo uma multiplicidade de práticas docentes, astuciosamente elaboradas pelo professor, que atua como provocador, e que devem convergir à escolha dos alunos. É na sala de aula que nós, pedagogos e professores, poderemos reconfigurar nossa práxis:

Adentrar no cotidiano das aulas é a possibilidade que temos de perceber as escolhas táticas que cada grupo ou artista-docente utiliza nas suas atividades, assim como compreender os lances dos participantes em cada trabalho proposto, a fim de estabelecer um exercício dialético entre seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sociocultural. Nessa medida a aula se torna um momento de experimentar, refletir e elaborar conhecimento dos elementos teatrais, buscando a vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo (TELLES, 2013, p. 18).

Assim, para adentrar no cotidiano e estabelecer a dialeticidade entre o conhecimento dos alunos e o do professor, entendo a linguagem teatral como uma estratégia para a educação básica, pois, além das trocas de conhecimentos, vai-se sensibilizando para a formação de plateias. Na vertente dos jogos teatrais, temos os efeitos produzidos na vida de cada aluno com relação às habilidades motoras, sensórias e cognitivas, conforme Neves e Santiago (2009, p. 94) reforçam:

Experiências têm demonstrado alguns efeitos dos jogos teatrais na estimulação de habilidades básicas essenciais ao aprendizado, mas também se constata que tal prática, quando dirigida num intuito pedagógico, favorece, também, a elaboração de questões subjetivas responsáveis por verdadeiros entraves no processo escolar.

No jogo dramático e nos jogos teatrais, há sempre um processo dramático ou simbólico que engaja os participantes e os conduz em experimentos com a vida vivida no presente, sem pressupor a existência de uma plateia, ou seja, a turma divide-se em jogadores e observadores, e é nessa sistematização que podemos conhecer os entraves que os alunos apresentam nas aprendizagens. Após essa fase do jogo, podemos experimentar as

improvisações, em que as questões norteadoras *onde* (lugar em que se desenvolve a ação), *quem* (os personagens) e *o quê* (as ações que os personagens desenvolvem) se estabelecem como disparadoras da criação imaginária, despertando nas crianças habilidades de es-pectadoras, produtoras e de formação estética. Recordando Peter Slade, (1978), a criança já nasce predisposta a essas habilidades, mas necessita de estímulos e orientação para de-senvolvê-las; é nesse momento que se faz necessário que o professor compreenda, no agir pedagógico, que a arte, em especial o teatro, é um campo específico de conhecimento. Como adverte Lehmann (2011, p. 272),

[...] o interesse primordial deve recair sobre a representação teatral em si, em suas qualidades formadoras e enriquecedoras, em seu valor como atividade comunitária, como um espaço em que, de modo complexo, elementos essenciais da experiência infantil do mundo e também da realidade dos adultos encontrem sua expressão.

A importância dessa compreensão reside na forma de nos relacionarmos com o teatro infantojuvenil, compreendendo-o como processo de ensino-aprendizagem que se basta por si enquanto arte, diante das amplas possibilidades pedagógicas que nos acenam na atualidade.

É essencial que os professores do futuro se envolvam com a educação e se apropriem de metodologias que reforcem o binômio aluno-conhecimento, para que possam conduzir processos de ensino-aprendizagem cada vez mais em diálogo com os estudantes, de maneira que suas atuações impactem, de forma efetiva, a formação deles. Na educação, o teatro constrói tessituras que geram identidades e potencializam a aprendizagem, pois insere em sua metodologia a autoavaliação como parte do caminho da aprendizagem, junto da prática e da fruição, habilidades que a criança leva para a vida toda. Santanna (1999, p. 94) comenta que o teatro

É capaz de conduzir o aluno a uma modalidade de apreciação que se põe em prática durante a vida inteira. Graças a ela, os alunos adquirem uma capacidade cada vez maior de analisar as suas próprias aptidões, atitudes, comportamentos, pontos fortes, necessidades e êxitos na concepção de propósitos. Eles desenvolvem sentimentos de responsabilidade pessoal ao apreciar a eficácia dos esforços individuais e de grupo. Aprendem a enfrentar corajosamente as competências necessárias em várias tarefas e a aquilatar suas próprias potencialidades e contribuições. Uma vez que se espera do aluno a responsabilidade por sua própria aprendizagem, é importante que se considere que isto somente ocorrerá se ele tiver uma visão clara do que está tentando obter e de como está agindo a respeito.

A autoavaliação compreende o autoconhecimento e, portanto, estimula a criança a compreender

[...] a ação educativa como um todo organizado, em que individual e coletivo dialogam. O educador, ao realizar esse estímulo, contribui para que os educandos percebam e analisem suas competências e seus desafios como estruturas inerentes

ao ensino e, portanto, com responsabilidades que lhes pertencem (CARVALHO, 2020, p. 31).

Esse processo de autoavaliação e avaliação do outro, através dos jogos e improvisações teatrais como percursos de aprendizagens, é bem mais interessante que as avaliações conteudistas, pois possibilita à criança envolver-se de maneira mais intensa, reflexiva, sensível e intelectual na direção da verificação da apreensão de conhecimentos, e não de conteúdos, portanto, uma ação que se preocupa com o potencial criativo da criança, que considera suas singularidades e repertórios preexistentes.

Para Desgranges (2011, p. 31), a avaliação coletiva das práticas teatrais representa para a criança a apropriação da linguagem teatral:

A prática teatral, assim desenvolvida, possibilita que os participantes expressem os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem seus posicionamentos, seja no que se refere ao microcosmo das suas relações pessoais, ou no que diz respeito às questões da sua comunidade, do seu país e do mundo. Além de constituir-se em atividade que propõe o desenvolvimento da percepção crítica, pois, durante o processo, os participantes são incentivados a estar atentos aos nós das questões, a lançar “porquês” às situações apresentadas: por que isto é assim? Poderia ser diferente?

A linguagem teatral vai sedimentando, ao longo do percurso educativo da criança, o binômio aluno-conhecimento, para além dos conteúdos, mas também proporcionando elasticidade nesse processo para as habilidades do pensamento crítico necessárias à atuação cidadã.

Para Carvalho (2020, p. 38), aprender nesse contexto

[...] é ter a oportunidade de se ver como uma peça que integra e se articula em um jogo complexo e dinâmico. Esse entendimento leva o sujeito a pensar para além de si, em uma estrutura de conjunto, na qual o individual interfere no coletivo e vice-versa.

Contudo, esse é um caminho que reconfigura o papel tradicional do professor, pois reflexões e debates ainda não são parte da vida escolar da criança nos primeiros anos da educação básica.

Para Demo (2015, p. 81), “a qualidade da profissão está mais no método de sua permanente renovação, do que em resultados repetidos”. Assim, a reconfiguração do pedagogo do século XXI passa necessariamente pela compreensão de que o ensino é um ato contínuo, que busca a superação dos desafios a partir de experiências significativas e participativas para a criança. Reconstruir saberes pela vivência das práticas teatrais na escola é um processo que envolve transformações tanto no professor-pedagogo quanto nas crianças, já que o protagonismo das aprendizagens diz respeito a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A contemporaneidade exige que a escola seja pensada em seu papel político, histórico e social, e, dessa forma, não pode excluir a criança dos temas emergentes, para

que sua formação seja inclusiva, respeitando e valorizando a diversidade. Demo (2015) ressalta que o processo do ensino e da aprendizagem demanda sujeitos participativos, engajados, colaborativos, autônomos e, principalmente, que questionem constantemente seu protagonismo em busca de outros olhares ou caminhos para a educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas decorrem das inquietações que me mobilizam enquanto estudante de Pedagogia, prestes a iniciar o Estágio Supervisionado. Penso que refletir sobre a potencialidade do teatro na educação básica representa um passo significativo para o ato de ensinar e a necessidade de integrar o aluno efetivamente no processo de aprendizagem.

Entendo que muitas metodologias levam a esse processo, mas depreendo que o pedagogo-professor deve estar familiarizado com as metodologias que deseja aplicar em sala, para que sua práxis tenha qualidades formadoras e enriquecedoras: mais que oportunizar momentos lúdicos e prazerosos, o processo de ensinar e aprender deve compreender experiências que as crianças levarão para a vida toda. Ensinar e aprender, considerando a ludicidade como característica da infância, é compreender outras formas de pensar e representar que não pela racionalidade.

Como proposto na introdução deste artigo, penso que as reflexões acerca do teatro infantojuvenil nos primeiros anos da educação básica devem ser entendidas como uma proposta não só de atores, diretores, dramaturgos e demais profissionais ligados ao teatro, mas de pedagogos também, de modo que possamos preencher lacunas que as pesquisas ainda não deram conta de responder, lembrando que o teatro infantojuvenil apresenta todas as funções, riscos e possibilidades de toda obra de arte, tal como o adulto, contudo, tem definições próprias, direções próprias, conforme a direção do que a evolução do homem e do mundo aponta.

O pensamento conjunto poderá dar melhores frutos e enraizar a linguagem, habilitando e capacitando a criança a se relacionar enquanto espectadora, oportunizando-a a experimentar a arte teatral como aprendiz criativa, formando uma rede de parceiros que, como propõe Roger Deldine (2011, p. 230), deverão estar interessados na “formação do espectador infanto-juvenil [...] calcada, ao mesmo tempo, no ‘ver’, no ‘fazer’, no ‘mostrar’ e na formação teatral dos professores”.

Urge a necessidade de reconhecermos uma cultura da infância, para que nossos olhares de adultos e pedagogos-professores compreendam o saber da criança como fonte de conhecimento entre ambos, para que os encontros se tornem também possibilidades estéticas tangidas pela própria linguagem da criança. Coaduno com Larissa Maria Santos Altemar (2016, p. 60), para quem “[...] pensar o contato teatral da criança através da experimentação, ressignificação e imaginação é dialogar com a linguagem universal infantil que experimenta, ressignifica e imagina o descobrimento do mundo”.

Por outro lado, compreendo que, como pedagoga-professora, devo revisitar a minha criança interna e, assim, conversar com minhas memórias e repensar acerca da cultura de infância que trago, para então, junto dos alunos, nos percebermos como descobridores do mundo. Ver e aceitar a criança como produtora de cultura é a revolução que se espera na educação básica, pois, ao ressignificar nossa práxis, nossos conceitos cristalizados, também estamos ressignificando nossa relação com a educação e o mundo. É, sobretudo, um processo de aprender para ensinar!

São tessituras que a sala de aula me dará a oportunidade de experimentar e refletir acerca das potencialidades da linguagem teatral, estabelecendo uma relação de respeito mútuo e legítimo entre arte e educação. Trata-se de um processo de descobertas que certamente será mais impactante que a própria descoberta.

A realização do I Simpósio Internacional de Teatro Infantojuvenil Brasil-Angola traz à baila a urgência do enfrentamento dos desafios que deveremos superar na modernidade: novas políticas públicas para a educação e para a arte; mais espaços de discussão e reflexão sobre a criança do nosso tempo; investimentos em pesquisas específicas do teatro infantojuvenil; a produção acadêmica atrelada à produção artística; a elasticidade dos temas, das faixas etárias e da estética. Contudo, entendo que aceitar os riscos faz parte da condição do pedagogo.

## REFERÊNCIAS

- ALTEMAR, Larissa Maria Santos. A linguagem teatral e a cultura da infância. **Revista Teatro: criação e construção do conhecimento**, Palmas, v. 4, n. 5, jun./jul. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/index>. Acesso em: 23 set. 2022.
- CARVALHO, Meiriluce Portela Teles. **Do registro à criação**: possibilidades do uso do celular no ensino-aprendizagem em Artes da Cena. Porto Alegre: Editora Fi, 2020.
- DELDIME, Roger. Formar o espectador infanto-juvenil para ver e fazer teatro. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 2, p. 229-232, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57095>. Acesso em: 11 out. 2022.
- DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2015.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do teatro**: provocações e dialogismos. 3. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, São Paulo: Paz & Terra, 1987.
- GUÉNOUN, D. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.
- JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.
- LEHMANN, Hans-Thies. Das crianças, do teatro, do não-compreender. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbep/a/8qp9fQSGbGd8qWpjcPP6ynq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2022.
- NAZARETH, Carlos Augusto. **Trama**: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso dos jogos teatrais na educação**: possibilidades diante do fracasso escolar. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.
- SANTANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas: Papirus, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

## TEATRO NA ESCOLA OU A ESCOLA NO TEATRO?

Faria Fernando João

A discussão que trago neste texto é fruto de alguns debates ou conversas soltas com amigos, de carácter reflexivo, às voltas do teatro como fonte do saber. O cerne da nossa discussão é problematizar as perspectivas paradigmáticas do teatro a partir das condições históricas, como um campo de conhecimento tensionado nas relações com o saber científico acadêmico adquirido pelos alunos do Ensino Médio de Artes no Complexo das Escolas de Artes (Cearte) em Luanda, capital de Angola. Como professor de teatro, trago aqui alguns questionamentos sobre o fato de que, de certa forma, a nossa profissão corre riscos, no caso de não haver valorização efetiva do teatro como um objecto que se tem como fonte de partilha de conhecimento.

Em particular, o teatro, como um campo de conhecimento, representa um espaço epistemologicamente de conflito, no qual diferentes teorias, tendências e práticas lutam pelo modo como a realidade teatral deve ser produzida, reproduzida, significada e, sobretudo, interpretada. Gostaria, aqui, de reflectir sobre o problema do conhecimento teatral a partir do pressuposto de que o conhecimento do teatro não tem sido examinado de modo mais específico, dissolvendo-se a análise em diferentes padrões analíticos que desorientam o modo de compreensão do ensino do teatro. Defende-se o pressuposto de que o problema não se situa na diversidade de práticas, mas na possibilidade de estabelecer critérios homogêneos de análise a respeito do conhecimento teatral. Falar do conhecimento do teatro é o mesmo que interrogar-se acerca do teatro como objecto de conhecimento, o que equivale a uma fórmula dupla de adquirir saber sobre algo. Com isso, nos vêm algumas questões:

- O que é necessário conhecer, entender e dominar em relação ao teatro: quais são os componentes que constituem o fenómeno teatral?
- Como se ganha conhecimento com o teatro?
- Que garantias e credibilidade se podem obter acerca do campo teatral?

O teatro estabelece um eixo de interpretação que nos permite, com critério lógico, compreender a distinta consideração que o conhecimento do teatro possui. Para isso, é preciso que a sociedade permita caracterizar os diferentes momentos de constituição do teatro como objecto de conhecimento. O que preocupa não é a quantidade de investigações realizadas, mas, sobretudo, saber como é considerado o teatro como objecto de conhecimento. O que interessa, especificamente, é o entendimento da própria

transformação do teatro e a sua inserção no contexto social e acadêmico. Interessa saber, portanto, quais paradigmas podem ser entendidos como marcos de interpretação ou modos de pensar acerca do teatro: em si mesmos, eles não constituem teorias? Uma vez que se assume um único marco ou modo específico, como isso pode conduzir ao desenvolvimento do teatro?

A preocupação com essa reflexão pode nos levar a compreender a condição de possibilidade do conhecimento teatral. Nesse ponto, centramos na convicção de que não tem existido a mesma consideração para a função teatral, pelo simples facto de que o conhecimento do teatro não possui sempre o mesmo significado. A capacidade que esse conhecimento tem de responder ou propor resolução de conflitos aos problemas sociais permite respostas específicas, um modo peculiar de relacionar a teoria e a prática. Em sintonia com sua historicidade, os saberes do teatro distinguem-se em vários campos e tentam responder às quatro seguintes questões:

- Como considerar o teatro como objecto de conhecimento?
- Que tipo de conhecimento a ser obtido pelo saber teatral?
- De que forma o teatro resolve o acto de intervenção social?
- Existem possibilidades ou não do estudo “científico”, das ciências do espectáculo teatral?

Cada uma dessas questões cria uma reflexão sobre a acção teatral e estabelece os limites do conhecimento teatral. Cada uma dessas questões elabora um tipo de discurso em que a relação teoria-prática se dá de um modo diferente. O discurso teatral, a função teatral e a prática teatral se relacionam de modos diferentes em cada uma das questões acima porque as respostas produzem distintas visões sobre o teatro, ou seja, produzem diferentes concepções de teatro.

O teatro está intimamente ligado à manifestação livre de emoções e sentimentos, sendo um factor essencial para a sensibilidade das vivências. O desenvolvimento da criatividade está intimamente associado à resolução de problemas do quotidiano, à criatividade e expressão emocional dos alunos, que desenvolvem competências sociais fundamentais para uma integração saudável. Um primeiro fundamento talvez refira-se ao abraçar da inclusão social e à participação comunitária. O contacto com o teatro desenvolveria várias habilidades e leituras necessárias do produto artístico, por isso urge a necessidade de reflectir sobre o ponto de vista analítico dos ganhos psicoemocionais e estimulação da inteligência que o teatro pode causar no indivíduo.

Destaca-se também o impacto que o teatro pode ter para o reconhecimento da cultura local, leitura dos signos culturais, aceitação e diferenciação cultural, a construção da identidade cultural de cada indivíduo num processo de mediação cultural e social, já que, qualquer que seja, a arte tem papel fundamental na educação e no ensino.

O teatro desperta habilidades artísticas de todos os indivíduos e convida-os a terem experiências que não se repetem no mundo, estimula o sentido de cidadania, por

meio da participação activa e da integração entre as pessoas. Permite também desenvolver a imaginação e a criatividade, não só para a criação artística, como também para usufruir da obra de arte, e um contacto com a sensibilidade, bem como um desenvolvimento dos níveis cognitivos, afetivos e expressivos.

A manifestação teatral pode se realizar de diversas formas. Essas formas são elementos da cultura de uma sociedade, e devem estar sempre presentes na vida das pessoas. Por isso, a escola deve utilizar a teatro como meio de aprendizagem desde os anos iniciais, pois é a partir da infância que esses conhecimentos devem ser adquiridos, e com elementos que despertam e expressam sentimentos, imaginação e criação. O teatro é um direito de todos, ele pode contribuir significativamente e positivamente na vida do aluno; independentemente de classe social, nível de vida ou gênero, é necessário levar para a escola seus verdadeiros significados e valores. Acreditamos que a comunidade escolar deve trabalhar com as diversas manifestações do ser humano, pois esse é um meio de aprendizagem, e o teatro, como uma dessas manifestações, deve ser trabalhado desde os primeiros anos do ensino.

*Por que o teatro é tido simplesmente como lazer e entretenimento?* Eis a pergunta de um aluno em sala de aula, querendo saber do valor do teatro para a cidadania. Resposta do professor: A primeira coisa a fazer quando se quer granjear a atenção do público é entretê-lo, chamando-o através da sua composição e criatividade, mostrando o valor do seu produto artístico na vida dele. No ensino de teatro deve existir um aspecto convidativo e criativo, de modo a criar interesse por parte de quem o assiste, por conter conhecimentos benéficos para o seu meio social.

*Da composição artística e do valor social que ela traz, não há nela aprendido?* Pergunta outro aluno, no momento em que a aula despontava e que parecia estar bem agradável a todos. Resposta: Há, sim, muito aprendizado, sem pressão psicológica e social, mas a análise do mesmo merece uma atenção especial. Aqui, a discussão gira em torno dos frutos de uma aula, em que os alunos intencionavam saber sobre os estudos feitos por eles, se algum dia merecerão alguma valorização social e profissional. Enfatizou-se que a oportunidade oferecida pelo teatro (de colocar em jogo personagens em cena) disponibiliza a pessoa para o jogo dramático que, através de acções de conciliação, possibilita a resolução de problemas, dando uma nova visão de vida (SPOLIN, 2012).

O teatro é a arte das questões subjectivas, das vivências do dia a dia, o modo de vida de cada pessoa transformada em uma peça de teatro. Para além da diversão, também encontramos nela reflexões e caminhos que nos possibilitam viver em harmonia com os outros. Um desejo de pessoas inseridas no fazer teatral é que a sociedade viva como um só corpo: vários organismos, mas todos trabalham interligados; na ausência de um, outros funcionam, mas ressentindo a falta do outro. As artes, em geral, criam aqui o que se poderia chamar de fenómenos psicológicos da arte: *expressividade, criatividade, linguagem simbólica, identidade* (individual, cultural, social: integração/exclusão social).

Assim, teatro implica: criação, comunicação, expressão, beleza, prazer e representação do real *versus* criação do original/subjectivos (DESGRANGES, 2006). Então, o teatro pode re(a)presentar tão completamente quanto possível o real (interno ou externo: ideia, emoção, imagem, som, acontecimento...). Como afirma Desgranges (2006, p. 12): “[...] quando atuamos dentro deles e nos propomos a pensar as funções sociais que o teatro pode exercer em seu âmago, somos convidados a beber na fonte dos princípios mais caros ao teatro contemporâneo”.

## UM OLHAR AO TEATRO

O teatro é uma forma de transformar a subjectividade ao concreto, é uma viagem psicoemocional no conhecimento do mundo – seja através da leitura da palavra ou da leitura dos signos visuais, está para além do entretenimento (CONRAD, 2019). Em seu conteúdo, o teatro oferece condições necessárias para entendermos e conhecermos o contexto histórico em que estamos inseridos, de modo a fazer-nos perceber a realidade que nos cerca com outros olhos.

Assim sendo, deixamos de ser seres condicionados, e buscamos a nossa autonomia artístico-cultural. Conhecendo a história, a realidade, seremos capazes de intervir na sociedade, em busca de condições igualitárias. O teatro oferece-nos todas as condições necessárias para entendermos a história do nosso país através da composição das suas histórias e representação de vivências, que nos ajudam a compreender a forma de agir de uma determinada comunidade. Para que isso aconteça, ela deve ser uma das disciplinas necessárias que compõem o currículo do sistema da educação nacional (CAPINGALA, 2012).

O teatro não impõe. Ele propõe, sugere e indica caminhos para trilhar diante das injustiças de cada ser. O teatro é como um corpo. O corpo tem vários organismos e todos funcionam unidos: na ausência dum, os outros auxiliam, mas aquele faz muita falta.

Pensamos que a escola deve assumir a responsabilidade de preparar cidadãos capazes para desempenharem seu papel participativo na sociedade. Uma aprendizagem criadora, libertadora e contextualizada. Nesse sentido, o ensino de teatro pode desenvolver muitas habilidades nos educandos, como imaginação, observação, percepção, dentre outros, tornando-os capazes de compreender os saberes artísticos e estéticos, e interpretar e respeitar a diversidade cultural. Assim, a educação formará cidadãos aptos para actuar no meio cultural e social.

Um país não se forma apenas com políticos, militares, enfermeiros, juristas, empresários, professores, vendedores e religiosos! A arte tem um papel muito importante na transformação do ser humano enquanto ser consciente, pois ela busca o que muitas vezes não se percebe em concreto.

## **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APROPRIAÇÃO DO SABER (SISTEMATIZADO): A CONTRIBUIÇÃO DOS SABERES DO TEATRO À EDUCAÇÃO ESCOLAR**

A escola é a instituição por meio da qual é transmitida a herança social e, ao mesmo tempo, são desenvolvidos novos conhecimentos. A função social da escola é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afectivas do indivíduo, capacitando-o a tornar-se um cidadão participativo na sociedade em que vive. Assim, em sua função social, a escola é muito relativa e complexa, pois há várias formas de pensar a educação, no entanto, pensamos que existem três princípios fundamentais para que exista uma formação do aluno capaz de ser um cidadão exemplar: construir conhecimento, formar valores e ter compromisso com a transformação da sociedade (CAPINGALA, 2012).

É importante que as práticas educativas despertem nos alunos um senso crítico, cujo objectivo é o reconhecimento das diversas manifestações culturais que compõem cada comunidade, representada por diferentes alunos, bem como a autoconsciência de seu relacionamento e a convivência com a diversidade dos seres sociais, independentemente do tom de pele, classe social ou gênero. Despertar um ser crítico é fazer com que ele seja “um ser pensante” capaz de reconhecer no outro a si mesmo, um indivíduo apto a se adaptar às diversas interpretações de mundo e que saiba trabalhar coletivamente (SCHNEIDER, 2013).

É necessário recordar também a importância de os professores adaptarem uma postura de mediador de saberes, e que também possam inserir em suas práticas pedagógicas novos métodos que ampliem o processo de ensino e aprendizagem, como projectos interdisciplinares, leituras de imagens, actividades lúdicas, desenhos, pinturas, danças, audição das músicas e o conteúdo que ela traz para o benefício e aprendizado do futuro cidadão.

Considerando isso tudo, como se pode ver, a contribuição do teatro à educação é imensa, pois o teatro trabalha tudo acima mencionado. Com actividades teatrais, o aluno exercita sua autonomia, sua criatividade e a imaginação, explora e desenvolve sua percepção, fantasias e sentimentos. Em todas essas questões e situações de aula, é possível envolver a construção, a manifestação expressiva e apreciação de imagens, sons, falas, gestos e movimentos. E é assim que os jogos passam a ter um carácter também educativo-cultural.

O processo de preparação das aulas não seria apenas planejá-las, mas também transformá-las em assunto divertido, um processo metodológico de educação libertadora com valores de um mundo onde os sujeitos sejam incentivados a mudar a realidade e a criar uma nova concepção de mundo pautada em valores e visão benéfica (SCHNEIDER, 2013). Isso significa que o planeamento das actividades académicas não deve se restringir somente à seleção de seus temas, isto é, do conteúdo de ensino, mas necessita atingir várias dimensões que compõem o dia a dia.

## CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Enquanto professor do ensino de teatro, defrontamo-nos com várias dificuldades devido ao que é a exigência do programa de ensino no Complexo das Escolas de Artes, que é um instituto de formação média em artes vinculado ao Ministério da Cultura e Turismo, e ao Ministério da Educação. É uma aglutinação das antigas e extintas Escolas Nacionais de Artes Plásticas, Dança, Música e Teatro, situada na antiga academia de Música, em Luanda. O Cearte possui capacidade para 2.500 alunos, com 24 salas de aula, 48 turmas, 1 laboratório, 1 biblioteca, 1 internato com 106 lugares, 1 pavilhão polidesportivo, 1 posto médico, 1 anfiteatro ao ar livre, 1 laboratório de física e química e 1 auditório com capacidade de 309 lugares. Os cursos ministrados no Cearte são: Artes Visuais e Plásticas, Cinema, Dança, Música e Teatro.

O programa de ensino do Cearte é quase ocidentalizado, visto que traz consigo, no seu todo, referenciais ocidentais que muitas vezes nos fazem esquecer as nossas próprias raízes para estudos do sentimento próprio e de pertença. Assim, o conhecimento nato que o aluno traz consigo quase não pode se levar em conta, porque tem que começar tudo do princípio, numa espécie de formatação. Como professores, cai-nos o senso de responsabilidade quanto à contextualização do programa, introduzindo pouco a pouco as nossas vivências para despertar a vontade de fazer local a partir das nossas atividades culturais desde a ancestralidade. Portanto, as nossas manifestações trazem consigo vivências, ensinamentos não formais com os quais muitas vezes se comunicam códigos de conduta para as próximas gerações. As famílias têm a responsabilidade de educar com as suas acções, e a sociedade conclui com o apuramento das atitudes natas, passadas no ADN e no convívio diário com membros da comunidade e da família nuclear. Assim, o ensino das artes serve também para expor nossas inquietações, de formas lúdicas e entretidas, com a devida chamada de atenção, o que não quer dizer que o teatro seja simplesmente moralista, mas que se preocupa com o bem-estar social das pessoas. Como professor, penso que devemos buscar a nossa realidade lá mais no interior, onde as questões culturais, ou a forma de passagem de conteúdos para a preparação da pessoa, toma uma forma original.

Fazendo parte do Núcleo de Pesquisa em Artes da Cena Bimphadi, começo um período de experimentação para introdução das nossas vivências e sensação de pertença, a introdução de elementos da nossa cultura passa a ser uma das primeiras coisas que experimentamos. O Bimphadi foi fundado por quatro ex-alunos da atual Faculdade de Artes da Universidade de Luanda (Mbandu Luvumbo Nsingui, Manuel João da Costa, Nelson Sampaio Máquina e Paulino Tchiloia Bimba Lunono), formados em actuação pelo antigo Instituto Superior de Artes (Isart). Inconformados com o ensino do teatro baseado com maior incidência nas técnicas do naturalismo como base do treinamento do actor, e no programa eurocêntrico, fundaram o Bimphadi.

A instituição Isart surgiu como parte dos planos da reforma do ensino superior em Angola, ocorridas nos anos de 2008 e 2009, contudo, vigente somente em 2013, tendo começado com a sua oferta formativa em 2014 com apenas dois cursos, Música e Artes Visuais e Plásticas, e em 2015 tendo um arranque efetivamente seguro que garantiu os primeiros formados em 2019 nos três cursos, incluindo-se o de Teatro.

No primeiro ano da cadeira de actuação, fizemos o primeiro experimento com um exercício de prova de exame final de actuação: o “Efiko”<sup>1</sup> foi uma das vivências de uma das alunas da 11<sup>a</sup> classe, que abriu o seu coração e partilhou parte da sua história, com o encanto e a composição da peça, que mereceu aplausos, sentimentos de gratidão e lembranças de vivências de pessoas da mesma etnia e que tiveram as mesmas vivências. A mesma actuação mereceu atenção de muitos membros da escola Cearte, e até os dias actuais tem merecido o mesmo prestígio desde a primeira vez a ser exibido. Em 15 minutos, a performance narra a história de uma das jovens que muito cedo deixa a terra natal para viver na capital do país, onde sofre quase que uma formatação, esquecendo dos seus valores culturais e sofrendo uma mudança de identidade. Como regra, todo membro daquela comunidade, não importa onde for, depois de algum tempo deveria voltar às origens para fazer o ritual, para não acarretar as maldições da tradição de Ngueve<sup>2</sup>, que regressa à comunidade por obrigação dos seus pais para cumprir com o ritual, nega participar e desafia os membros da comunidade a uma luta para deixar sua família em paz, para não sofrer as consequências de se ausentar do mesmo ritual. A actuação começa com cânticos do hinário popular ovimbundu, para o encanto de quem assiste, a percussão com o corpo, fazendo ritmo com as palmas das mãos, construindo uma melodia mais entrosada, harmoniosa e boa de se ouvir e ver, prende a atenção do público e faz com que a experimentação do treinamento de actores e actrizes, proposto pela técnica experimental do Núcleo de Pesquisa em Artes da Cena Bimphadi, comece a ganhar fundamentos e visibilidade a partir da escola formal. O exercício era para prova, mas, por consequência da sua performance, já foi exibido várias vezes e continua sendo pedido para exposições em actividades extraescolares.

---

1 Cerimônia de iniciados feita a jovens no princípio da idade adulta, para mostrar à comunidade que a menina ou o rapaz já está pronto para os desafios que o adulto enfrenta e que já pode ser esposa ou esposo.

2 Nome dado ao primeiro filho de gêmeos que nasce da cultura do grupo etnolinguístico ovimbundu, situado no sul de Angola, nas províncias do Kwanza Sul, Bié, Huíla, Huambo, Cunene e Namibe.

**Imagem 1** - Foto tirada em sala de aula no momento da preparação.



**Fonte:** o autor (2022).

A experiência adquirida na dedicação ao ensino do teatro levou-nos a crer que o teatro é capaz de edificar pensamentos socioculturais muito fortes. A escola, em conjunto com representações de diversos segmentos, instituições e entidades da educação do Estado, participa da responsabilidade de sistematizar o plano estratégico de formação continuada a partir do que o público precisa e, ao mesmo tempo, mediar e estimular as instituições. No teatro, no limite, o compromisso é com a cultura e com a História, por meio da ênfase na leitura da obra de arte em sua contextualização histórica, social, antropológica e estética, pois assim, com ela, se constrói conhecimento.

A aprendizagem torna-se possível e fecunda com a inserção da experimentação, decodificação e sistematização de informação. O ensino público de qualidade é desafio urgente que sensibiliza toda a sociedade. Para que haja um teatro de qualidade, reitere-se, a escola deve se tornar protagonista das acções a serem desenvolvidas.

É notável, nesta a abordagem, a ideia do actual. Buscamos, dessa forma, ampliar, ilustrar, sugerir e dar solução aos problemas sociais constatados, de modo a construir uma sociedade melhor. Certamente sabemos que o ensino do teatro não tem muitos anos de estrada em Angola, tal como o ensino das artes em geral, embora existam instituições antigas com um movimento tímido e pouca expressão, mas é fundamental pensar na qualidade do ensino das artes e do ensino em geral, para que o teatro tenha o

seu lugar e espaço de convivência na vida de cada cidadão. É importante realçar que as diversas áreas da vida social e humana que o teatro experimenta têm um pendor educativo muito forte para ilustrar, sugerir, emocionar, viver sensações e sensibilidades humanas intrínsecas ao conhecimento e saber. Tudo quanto se faz na época actual é dado como conhecimento que se pode partilhar por meio do teatro.

Sendo assim, o teatro tem um lugar essencial na cadeira da frente no sistema de ensino e aprendizagem. Dessa feita, queremos que o ensino do teatro não fique apenas estagnado no tempo, na imitação, na importação de hábitos e costumes artísticos alheios, que nos prende à triste sensação de sermos inautênticos e vemos nossa criatividade escapar por falta de políticas de incentivo e valorização da leitura óbvia e interpretativa do produto artístico teatral. Devemos olhar o teatro como elemento preponderante no processo de aprendizagem, tal como um conjunto de codificações, que ajuda a estudar um fenómeno e facilitar a comunicação. Dessa forma, deve ser bem compreendida a comunicação teatral aos estudantes de artes, de modo que se tenha a noção correta dos signos e a sua manipulação.

Apesar de considerado ainda novo, o ensino do teatro nas escolas de especialidades artísticas, desde o ensino médio ao ensino superior, dá grandes passos a partir de 2015. Ainda assim, há uma necessidade de o teatro fazer parte do currículo do ensino geral do Ministério da Educação, para a formação integral de crianças e jovens e também, ao mesmo tempo, para que o mercado futuro seja próspero aos que se formam em artes, e que o teatro possa jogar com o seu papel fundamental na sociedade.

Nessa ordem de ideias, sugerimos ao governo de Angola, através do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura e Turismo, encontrar pontos convergentes para que o teatro não seja uma imitação eurocêntrica, mas sim um fenómeno ligado ao ser, no seu habitat, transformando o seu meio e sua cultura.

## REFERÊNCIAS

- CAPINGALA, J. C. **Métodos e técnicas de ensino**. Luanda: CIS, 2012.
- CONRAD, G. **O acrobata da imaginação**: o estado psicofísico imanente às técnicas teatrais no trabalho do ator. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/201123>. Acesso em: 08 set. 2022.
- DESGRANGES, F. **Pedagogia teatral**. São Paulo: Hucitic, 2006.
- SCHNEIDER, E. M. **Didática aplicada ao ensino**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SPOLIN, V. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

# O TEATRO INFANTOJUVENIL EM LUANDA/ANGOLA: UM NOVO COMEÇO COM UM FUTURO OU RETROCESSOS?<sup>1</sup>

Ernesto Paulo Guelengue<sup>2</sup>

**E**ste texto tem o propósito de abordar sobre o teatro infantojuvenil em Angola. Para tanto, no início, o texto apresenta algumas perspectivas críticas em relação ao tema, destacando algumas questões relativas ao que se fez e tem-se feito para crianças e adolescentes no campo do teatro. A partir disso, na sua sequência, o texto trata das experiências profissionais da Companhia Amiguinhos do Bairro, enfatizando sua história e sua atuação como sendo de relevância no contexto do teatro infantojuvenil na sociedade angolana, em particular em Luanda.

## O TEATRO INFANTOJUVENIL EM LUANDA/ANGOLA

O teatro é uma arte que permite a expressão livre de cada indivíduo sem distinção de nada ou de ninguém, onde cada um respeita a opinião de todos e todos respeitam a opinião de cada um, no acto de fazer e ver, ou seja, é uma arte que permite a um ser humano se pôr no lugar de um outro ser, de outra pessoa, de um animal ou de um objeto, através do faz de conta e, a partir disto, criar um meio de relações, com empatia e projeção para a vida. Assim, o teatro é, para a criança, também um meio de potenciar ou projectar um adulto com valores éticos, educativos e, sobretudo, culturais. É um excelente meio de entretenimento, educação e informação, que permite a troca de energias no aqui e agora. O acesso ao teatro em Angola, e particularmente em Luanda, ainda é para uma classe de pessoas com maiores possibilidades financeiras. Quem tem acesso aos poucos espectáculos que acontecem ou ao próprio teatro nas escolas particulares são, na maioria, crianças de famílias de classe média, alta ou de famílias que têm um contacto directo com as artes e, em particular, com o próprio teatro, sendo que a grande maioria das crianças que estuda nas escolas públicas não tem acesso por vários motivos, tais como: a impossibilidade económica, a falta de incentivo e de políticas de educação artística por parte de quem governa, o que se reflecte também na escassez de salas e de

---

1 Este texto foi escrito por incentivo e com a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karyne Dias Coutinho, coordenadora do Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender, que investiga conexões entre arte e educação junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), desde Natal(RN), Brasil.

2 Ernesto Paulo Guelengue (Kaliki Kalisange) concluiu o Ensino Médio em Teatro em 2018, no Instituto Politécnico de Arte (Cearte). Actualmente, é professor de Acrobacia e Pantomima da mesma instituição. Natural da província do Huambo/Angola, frequenta actualmente o 4º ano do curso de Teatro na Faculdade de Artes da Universidade de Luanda (FArt/UniLuanda). É actor, palhaço, mimo, malabarista e coordenador da Companhia de Teatro Infantil Amiguinhos do Bairro. E-mail: kalikikalisange@gmail.com.

centros culturais nos municípios e nos bairros (até mesmo as centralidades não foram projectadas para tal).

O teatro é um meio de interação e relações humanas que possibilita diversas formas de comunicação e expressão. Os benefícios que essa bela arte traz para o aprendizado da criança são de grande relevância, porque a criança joga e brinca não simplesmente por diversão, mas sim como necessidade de exteriorizar o que lhe vem de dentro e olhar para o mundo à sua volta, e entender que ela faz parte dele e que neste mesmo mundo existem outros seres que a circundam e a compõem, porque com o teatro é permitido errar e compreender que a vida cresce errando, mas que estamos unidos e trabalhamos em grupo.

Todos esses elementos, entre outros, são bastante fundamentais para a educação ou a formação do indivíduo, daí a importância de dar abertura aos profissionais da arte na educação, para fazerem e exercerem a sua profissão como uma forma também de contribuir na educação e equilíbrio do ser humano. Mas, infelizmente, não existe vontade política por parte de quem dirige ou toma as decisões de aplicar as leis que permitam ao ensino do teatro ser uma realidade para todos os níveis de ensino.

O teatro infantojuvenil em Angola tem tido pouca representatividade, pouco se faz sobre ou para as crianças e adolescentes actualmente no nosso país no que toca à arte e, em especial, ao teatro infantojuvenil. O que tem existido são algumas companhias de teatro infantil, que por sinal fazem teatro para criança com ou sem apoios institucionais: na maioria das vezes, não existem esses apoios, mas ainda assim existem pessoas que fazem e têm produzido teatro infantojuvenil, mesmo que ainda em baixa escala, a meu ver, porque penso que se poderia fazer mais e haver mais pessoas preocupadas com esse público. Não existem políticas públicas que nos facilitem ou permitam exercer a nossa profissão e viver dela como as outras profissões, que infelizmente são tidas como as mais importantes, enquanto a nossa é vista em Angola como uma de gente que não tem nada para fazer, gente que só faz rir e nada mais do que isso.

De modo geral, as crianças e os jovens, em sua maioria situados nas zonas suburbanas, têm acesso ao entretenimento “barato”, um entretenimento a partir de videoclips sexualizados, com nudez exposta, com conteúdo não apropriado para essas idades, mas infelizmente são os tipos de conteúdo de acesso fácil e rápido a partir das redes de televisão e redes sociais via internet. Não existem centros culturais nos municípios ou bairros, os únicos teatros adaptados que temos são centralizados e elitizados. Já várias vezes presenciamos crianças nos teatros convencionais (para adultos), em horas que pensamos não serem apropriadas e com um conteúdo e forma também não apropriados das obras às quais as mesmas às vezes têm tido acesso. Não sabemos de concreto se as famílias têm acesso prévio às sinopses das obras exibidas ou o que tem se passado de facto; apesar de às vezes a intenção das famílias ser positiva, no sentido de quererem cultivar a cultura dos filhos no contacto com o teatro, pensamos que tem sido num horário inadequado e com obras não apropriadas para tal. Ou seja: aos finais de semana, temos

espectáculos para adultos, mas para as crianças quase que nada se faz. No que se refere a obras teatrais, pensa-se nas crianças apenas em datas comemorativas, principalmente nos meses de junho e dezembro, fora disto somos poucos que pensamos em produzir sem pensar nessas datas.

Durante muitos anos, a Associação Angolana de Teatro para a Infância e a Juventude (Assatij), em Luanda, dinamizou essa arte com o propósito de servir como uma associação de alavanca e promoção do teatro nos anos em que esteve activa, promovendo formações, oficinas, espectáculos e festivais que capacitaram muitas crianças e jovens, inclusive que foram tirados do mundo do crime através da arte, e que hoje constituem o mercado das artes cénicas (teatro convencional) em nível nacional. Considero importante dizer também que a Assatij teve uma grande relevância e fez muito pelo teatro nacional, mas atualmente nada se escuta em relação às ações da Assatij, e penso que deveríamos ouvir mais e ver mais os seus feitos nos dias atuais.

Em relação ao que vem sendo dito até aqui, é importante destacar que conhecemos mais a realidade da capital do país, que é Luanda, onde a arte tem tido mais expressão devido aos privilégios de centralização, na capital, de quase tudo dentro do nosso país no que se refere à cultura (e não só), e também porque muitos jovens saem do interior para viver na capital em busca de melhores oportunidades, o que é também preocupante.

Temos Companhias ou Grupos Teatrais que se preocupam com esse público que, infelizmente, tem sido bastante invadido por conteúdos de entretenimento que não os ajudam a crescer de forma equilibrada e saudável. Mas seria bom que surgissem outras companhias para mais produções existirem, apesar das enormes dificuldades que quase todas já existentes enfrentam. Uma dessas Companhias é a Amiguinhos do Bairro, sobre a qual passaremos a tratar neste texto.

## **A CONSTITUIÇÃO DA COMPANHIA AMIGUINHOS DO BAIRRO**

Amiguinhos do Bairro é uma Companhia constituída desde 2017, a partir das experiências adquiridas ao longo dos anos de formação no Instituto Médio Politécnico de Arte (Complexo das Escolas de Arte - Cearte), onde surgiu nossa Companhia, vocacionada na promoção de serviços infantis por intermédio de espetáculos e outras atividades artísticas e culturais, tais como: teatro, música, malabarismo, pintura facial, acrobacia, pantomima e contação de histórias e estórias contextuais e adequadas às crianças. Nosso maior objetivo é o de proporcionar entretenimento dentro dos valores estético, moral e social, para o desenvolvimento e equilíbrio do ser humano enquanto criança, bem como promover um diálogo interativo com a cultura e a sociedade angolana. As apresentações passam sempre por levar nosso repertório onde for solicitado, particularmente para os centros infantis, colégios, empresas e outros similares, que têm recebido com grande satisfação e entusiasmo os Amiguinhos do Bairro.

Como referimos, a Companhia nasceu quando éramos ainda estudantes do Instituto Médio Politécnico de Arte (Cearte), que congrega cinco áreas de formação, a saber: Teatro, Dança, Música, Cinema e Artes Visuais e Plásticas. O referido instituto existe desde 2015, e foi nesse ano que os fundadores da nossa Companhia ingressamos no Cearte, com exceção de um, que ingressou no ano seguinte. A partir daí, foi-se germinando tudo, apesar de que em nossos dois primeiros anos do curso ainda não pensávamos em criar a Companhia, e eu, particularmente, nem pensava algum dia trabalhar com ou para crianças. Mas, em 2017, sentimos a necessidade de criar a Companhia para promover conteúdos voltados para as crianças. O nosso mestre e coordenador da área de Teatro, professor José Teixeiras (mais conhecido como “Chetas”), que é o nosso principal orientador desde os nossos primeiros contactos com a arte dentro da academia até os dias actuais, sempre nos orientou para esse caminho do teatro infantil devido às nossas habilidades em lidar com disciplinas como Acrobacia, Pantomima, Animação de Figuras, entre outras. Embora no primeiro ano do curso não houvesse um professor de Pantomima nem de Animação, no segundo ano recebemos o professor cubano Abdel Soto, especialista nas duas disciplinas, mas ele infelizmente não leccionou por tanto tempo, não cumprindo com a carga lectiva dos programas devido a algumas dificuldades de material, principalmente na disciplina de Animação.

Assim, em 2017, eu e o colega José Lucas Muyemba (Kandmiba) criamos um exercício de pantomima que engloba o malabarismo, que é o robô, apresentado várias vezes em actividades da escola, e no mesmo ano o apresentamos em uma actividade de Natal solidário, um evento realizado pela maior companhia de telefonia do país, a convite de um dos nossos professores. Naquele mesmo ano, o Cearte participou de um evento de Natal solidário de um shopping center, e foi atribuída ao colega José Luamba a responsabilidade de criar uma música sobre o Natal, intitulada “Natal Feliz ou Encantado”, criada por ele com nossa coautoria (Lucas e eu), entre outras questões e tarefas artísticas que nos foram delegadas por nossos professores e por nosso coordenador.

Então, José António Luamba teve a ideia de criar um grupo que se dedicaria a fazer músicas para crianças, junto a outros três colegas (Muxito, Eduardo e Cláudio). Após nossa formação em Pantomima, Lucas e eu decidimos também criar um grupo de animação infantil, para o qual convidamos alguns colegas do teatro e também Horácio, das artes visuais e plásticas, por suas habilidades com a pantomima. Foi assim que, juntos, começamos a capacitar os colegas, dando formação de pantomima e malabarismo.

Da união desses dois grupos (o de música para crianças e o de animação infantil), nasceu a Companhia Amiguinhos do Bairro. Entre nós, quem tinha mais experiência em trabalhar com crianças era, inicialmente, o Lucas, que já fazia apresentações dentro e fora da escola, apresentando peças infantis com a direcção do nosso professor cubano, mas o restante de nós ainda não tinha essa experiência, apesar de nossas habilidades.

Seguimos nos capacitando, e alguns de nós participamos da formação de pantomima fora do Cearte, com nosso professor Abdel, realizada pelo Festival Internacional

de Teatro de Angola, onde tivemos o privilégio de aprofundar tanta coisa que nos serviu também como base ou princípio dessa grande aventura. A formação teve duração de aproximadamente três semanas, e dela saímos muito melhores, sobretudo Lucas e eu.

Assim, em síntese, nossa Companhia começou com sete jovens: 1) Ernesto Paulo Guelengue (Kaliki), que é actor-malabarista, mimo e palhaço, e actual coordenador da Companhia; 2) José Lucas Muyemba (Kandimba), que é Actor-Palhaço, Mimo e Director Musical; 3) José António Luamba (Luambito), que é actor-palhaço e director artístico; 4) José Muxito (Maravilha), que é actor-palhaço e encenador; 5) João Eduardo Manuel, que é actor-palhaço e fotógrafo; 6) Cláudio Venda, que é designer e *marketista*; e 7) Horácio Gaspar, que é actor-mimo.

Em relação à nossa formação, os seis primeiros nos formamos em Teatro (em nível de Ensino Médio), nas seguintes especialidades: professores de Educação e Expressão Dramática, e professores de Técnica de Actuação e Animação de Figuras. Concluimos o curso em 2018 e estamos atualmente cursando Teatro (em nível de Ensino Superior) na Faculdade de Artes da Universidade de Luanda (eu estou no último ano do curso, os outros colegas cursam atualmente o 2º ou o 3º ano da mesma faculdade). O sétimo integrante concluiu o Ensino Médio no curso de Artes Visuais e Plásticas em 2022; por ter contacto com o teatro na igreja e por dominar técnicas de pantomima, passava mais tempo no Departamento de Teatro, apreciando nossos trabalhos, sobretudo de pantomima, área fundamental para o teatro para crianças, de acordo com nossos professores que sempre nos aconselharam a nos juntarmos para constituirmos uma Companhia.

Começamos por fazer nossas apresentações internamente na escola, com nossos exercícios de pantomima, malabarismo, acrobacia, palhaçaria e canções infantis, e todas as actividades de carácter infantil eram delegadas à nossa apresentação. No ano de finalização do nosso curso de Teatro no Ensino Médio, começamos a nos expandir como Companhia: às vésperas do Natal de 2018, recebemos uma proposta de fazer uma apresentação numa creche ou centro infantil a convite da coordenadora dessas redes de centros infantis representadas em vários locais de Luanda e, em contrapartida, teríamos oportunidade de ter os nossos primeiros empregos. Foi assim que nos apresentamos às crianças, e os encarregados gostaram e divertiram-se bastante.

A partir do ano seguinte, passamos a ser chamados a trabalhar como professores de creches, e foi assim que tivemos nossos primeiros empregos na nossa Companhia e como professores de Expressão Dramática. Posteriormente, fomos tendo solicitações de escolas privadas, empresas e pessoas singulares para realizarmos trabalhos de animação infantil: trabalhamos por dois anos para uma empresa de detergentes em alusão ao Dia Mundial da Lavagem das Mãos, onde apresentamos peças de teatro de intervenção.

Atualmente, nossa Companhia Amiguinhos do Bairro cresceu, com a inserção de mais três colegas artistas: Anaximandra Bernardo, que é artista plástica também formada pelo Cearte e actualmente frequenta o 2º ano de Artes Visuais e Plásticas na Faculdade de Artes da Universidade de Luanda, é a responsável pela criação de cenários

e adereços; Hamilton Soneka, que foi colega nosso de turma no Cearte e actualmente é estudante também da Faculdade de Artes, no 2º ano do curso de Teatro, é aderecista; e Camba Lopes, finalista do Cearte em 2022, é o produtor da Companhia.

## **OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DA COMPANHIA AMIGUINHOS DO BAIRRO**

As criações da nossa Companhia são feitas fundamentalmente partindo de improvisos. Ou seja, trabalhamos partindo de um tema de um conto ou outro tipo de texto, improvisando, e assim vão surgindo os nossos textos (dramaturgia de cena). Pegamos um conto que normalmente nos foi contado ou um texto criado por um de nós, e a partir de algum tema específico desse conto criamos as canções, as acções e depois é assim que vai surgindo o texto. Não tivemos ainda um trabalho que parte do texto para a cena, mas sim da cena para o texto, e a tendência dos nossos trabalhos tem sido essa: partindo das nossas experiências e memórias é que surgem as nossas criações, com um trabalho de criação que normalmente dura de três a seis meses ou até mais tempo, a depender da complexidade do trabalho e das performances.

Desde sua criação e no decorrer dos anos de funcionamento da Companhia, temos trabalhado com obras nossas, de criação colectiva e de adaptação de contos locais para o teatro, com o objectivo de promover e dar mais importância às nossas histórias e escritas feitas por nós. Nesse sentido, temos produzido teatro musical, com a primazia de compor canções em línguas nacionais, principalmente em umbundu e em kimbundu, que são, respetivamente, a segunda e a terceira línguas mais faladas em Angola, depois do português (que acabou se tornando a língua oficial).

Assim, a maior parte de nossas obras é baseada em narrativas de cada povo, a exemplo da obra que intitulamos *A casa do grilo* (2022), uma peça de teatro recriada a partir de um conto que a mãe de um de nossos integrantes (José António Luamba) narra sempre para ele e para seus irmãos quando ainda eram crianças e adolescentes, como parte do povo ambundu, da província de Malanje, falantes da língua kimbundu.

Nossa obra teatral *A casa do grilo* teve um processo de criação bastante complexo. Trata-se da adaptação de um conto com o qual já tínhamos tido contato em 2016, na aula de Animação de Figuras, em que o professor pediu para que cada um de nós trouxesse um conto local para realizarmos um exercício da prova. José António Luamba contou-nos e o montamos (foi quando ainda nem pensávamos em criar a Companhia). Passaram-se anos e, em 2021, já com o trabalho da Amiguinhos do Bairro, iniciamos o processo de criação tendo esse mesmo conto como referência. Isso se deu no próprio Cearte, por ser o local de trabalho de alguns de nós como professores, e também tem servido como um dos principais locais de ensaios da Companhia, de modo que todos os nossos trabalhos sempre começam por lá e depois são levados para um outro espaço, que é um salão de festas aos finais de semana, onde um de nós (Muxito) é o responsável por algumas actividades artísticas lá realizadas.

**Imagem 1** - Cenário do Espectáculo *A casa do grilo* (2022).



**Fonte:** o autor (2022).

A criação de *A casa do grilo* começou a partir de duas músicas. A primeira foi criada no momento de aquecimento, com som de animais como o Macaco (personagem interpretado por mim), o Leão (interpretado por Horácio), o Grilo (interpretado por Lucas), o Cabrito (interpretado por Eduardo). Essa música, que intitulamos de “*Endjui Tu Papali Ko*”, é uma canção em língua umbundu, que quer dizer “venham para brincarmos”. Essa é uma canção e, ao mesmo tempo, uma brincadeira feita nas vésperas da Lua cheia, cantada e brincada por crianças e adolescentes quando há intenção de um encontro num lugar habitual, é como um convite ao encontro: há sempre alguém que começa chamando para atrair os demais, e funciona da seguinte maneira: primeiro chamando “*Ndawali wekuti endjui tu papaliko oloheta viene solekiko va kwetueeeee*”, e do outro lado quem estiver atento e ouvir primeiro responde, dando o sinal de que está a caminho: “*heeeeeee*”, e continuam a chamar até que outras crianças e adolescentes se pronunciem, e quando encontram-se dois, três ou mais, eles vão cantando todos de uma só vez até todos chegarem, formando o circo a cantar e dançar, e assim vão juntos formando outras brincadeiras, até o último chegar. A outra canção é intitulada, em língua kimbundu, “*Nzo Yami*”, que quer dizer “minha casa”. Foi-nos também ensinada por nosso director artístico, José António Luamba, que a aprendeu com sua mãe.

Assim, na obra teatral *A casa do grilo* fizemos um encontro de culturas locais: há uma parte que faz referência ao povo ovimbundu, falante da língua umbundu, na qual adaptamos canções, jogos e brincadeiras vivenciadas por mim (Ernesto Guelengue), como parte da minha infância e de outras canções criadas por mim nessa minha língua materna, como memórias que fazem parte de mim; e há outras partes também do kimbundu, canções transmitidas pela mãe de José António Luamba, como parte de suas memórias; e, de modo geral, com as memórias de todos nós. Também recriamos a obra com algumas canções em português, que são a maioria.

**Imagem 2** - Imagens do espectáculo *A casa do grilo*.



**Fonte:** o autor (2022).

Como referimos, nossos trabalhos partem sempre de uma criação colectiva, sendo que os contos que trabalhamos nos são transmitidos na oralidade: pegamos a temática de um conto e levamos para o palco, recriando o conto artisticamente, fazendo uma dramaturgia de palco, onde começamos a improvisar partindo da temática principal do conto, música ou brincadeira, que transformamos num produto artístico para as crianças.

Além de *A casa do grilo*, destacamos aqui outra obra nossa, já no contexto de existência da Companhia, que se chama *Os palhaços atrapalhados* (2022), que adaptamos a partir da performance *Robô*, também criada por nós, em 2019, como um exercício de aula realizado ainda antes da existência da Companhia.

**Imagem 3 - Performance *Robô* (2019).**



**Fonte:** o autor (2019).

**Imagem 4 - Espectáculo *Os palhaços atrapalhados* (2022).**



**Fonte:** o autor (2022).

E outra obra nossa que queremos destacar aqui, atualmente em processo de criação, é intitulada *Uma noite de luar no Reino de Tchissola*, uma adaptação de um conto que eu mesmo escrevi. Nessa obra, estamos a trabalhar com estudantes de Teatro, Música e Dança do Cearte, que atuam na peça como actores, actrizes, músicos e bailarinas, e também com uma professora, que é cantora. Todos, cada um a seu jeito, vão compondo a beleza do espectáculo.

Participamos do Festival Internacional de Teatro (CIT) com as obras *Os palhaços atrapalhados* e *A casa do grilo*, a convite do mesmo Festival, que nos considerou como a Companhia que poderia trazer presente o lado infantil do Festival, sendo que a maioria das obras lá exibidas é para adultos. Esse reconhecimento também nos motiva a seguir.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as nossas obras tiveram uma recepção positiva e calorosa pelo nosso público, e esse tem sido um dos motivos que nos fazem trabalhar cada vez mais, porque as crianças sempre vibraram com as nossas criações e sempre existiu aquela sede de “quando é que terá mais?”. Acredito que isso se dê também porque as nossas obras são normalmente bastante interativas e participativas, não deixamos em nenhum momento a criança esfriar ou estar fora do espectáculo, ligando com o que o nosso director artístico diz: que o teatro feito pela Companhia Amiguinhos do Bairro tem um carácter lúdico e pedagógico. Os nossos trabalhos têm uma vertente que vai divertir as crianças, e elas encaram aquilo como uma forma de jogar e brincar devido à interação direta que acontece constantemente, com brincadeiras, que são uma forma de troca de energias e vivências naquele espaço.

O nosso maior público, como é óbvio, é composto de crianças, mas também temos tido adolescentes e adultos, que são os pais, as mães e demais pessoas da família que acompanham as suas crianças, que normalmente são de classe média, já que a maior parte das obras foi apresentada nos teatros do centro da cidade. Mas também temos tido apresentações para a classe mais popular, que é economicamente desfavorecida, principalmente em actividades nos centros de acolhimento, onde apresentamos serviços de animação, de palhaços, mimos e malabaristas, acompanhados de nossas canções.

Actualmente, não temos ainda um espaço nosso onde podemos trabalhar todos os dias, nem um sítio administrativo da Companhia, e isso tem nos dificultado trabalhar ou ensaiar com frequência, de modo que as nossas produções não têm sido constantes, mas estamos a nos organizar para tal, porque o nosso objectivo é de nos tornarmos uma das maiores Companhias de teatro infantil do país, o que já somos de Luanda, mas ainda assim almejamos alcançar outros públicos e contribuir para o equilíbrio e o desenvolvimento da nossa sociedade, com a nossa arte.

Acreditamos que o teatro é um meio extremamente importante para transmissão de nossos valores culturais próprios, por isso pensamos ser fundamental ter essa prática de criar obras com valores culturais locais, que podem ser aceites e apreciados em qualquer parte do país ou do mundo, onde qualquer criança consiga divertir-se e vivenciar momentos mágicos e únicos. Mas a nossa maior preocupação são as crianças do nosso país, que devem ser educadas e instruídas a partir dos nossos símbolos culturais nativos, que são fundamentais para a construção dos futuros homens e mulheres. Um desses símbolos é a língua nativa de cada povo. Pensamos que nossas línguas devem ser transmitidas de diversas formas, e uma dessas formas é a arte, fundamentalmente

a arte feita para crianças. Desejamos que as crianças brinquem, joguem, cantem mais com jogos, canções e brincadeiras locais, que são mais praticadas nas zonas não urbanizadas e, principalmente, no interior do país, mas essa é uma prática que aos poucos vai se perdendo em algumas regiões. Pude constatar esse fato quando estive na minha terra natal e notei que as crianças já não brincam mais como era antes, porque hoje têm outros meios que lhes ocupam, como, por exemplo, a televisão. Então, achamos necessário recriar essas nossas práticas para que não desapareçam e fiquem esquecidas no tempo. Ao recriarmos, no teatro, pensamos que talvez assim as crianças podem começar a dar valor e fazer parte dos seus jogos e brincadeiras, principalmente crianças das cidades que não têm contacto directo com essas práticas locais.

Finalizo este texto reiterando um dos princípios fundamentais da Companhia Amiguinhos do Bairro: desde a nossa fundação, pautamos em não adaptar obras já existentes, sobretudo se forem de outras realidades, e principalmente aquelas que são muito conhecidas. Nosso objectivo é trabalharmos partindo das nossas criações e trabalhar com contos locais que nos são contados pelos nossos mais velhos e outros criados por nós mesmos. Assim, procuramos recriar essas histórias, brincadeiras, jogos e canções porque pensamos em dar valor às nossas vivências e partilhar com os nossos mais pequenos, que são o futuro e devem conhecer e valorizar nossas culturas e histórias, para que não se apaguem.

# APONTAMENTOS PARA UMA TRAJETÓRIA DO TEATRO PARA A INFÂNCIA E JUVENTUDE NO AMAZONAS

Jorge Bandeira

## Parte I

*Ao Leidson Ferraz.*

Começo este artigo refletindo sobre minha própria limitação como crítico teatral aqui em Manaus, pois desde 1992 tenho assistido e escrito sobre nosso teatro amazonense, mas meu foco principal foram o teatro adulto e os elementos exponenciais da performance. O teatro infantil, ou, como assinalam alguns, o teatro para infância e juventude, não foi o meu foco principal nessa atividade de crítico. Saliento, em minha defesa, nem tanto elegante, que o tempo para dar conta de toda essa produção artística em Manaus e nos demais municípios amazonenses não me permitiu escrever com assiduidade sobre essa importante vertente de nosso teatro.

Começo a partir dos anos 1940, compreendendo, portanto, o período do pós-guerra (1939-1945), para iniciar estes registros esparsos sobre a dinâmica do teatro infantil por aqui, no território amazonense. Américo Alvarez e Gebes Medeiros são os nomes que primeiro me chegam neste resgate da memória do teatro infantil.

Américo Alvarez foi, no final dos anos 1930 e durante as décadas de 1940 e 1950, e no começo dos anos 1960, um dos grandes expoentes de nosso teatro infantil. Foram, em média, 27 anos de intensa produção de peças teatrais e esquetes, entre as quais surgem personagens emblemáticos dessa ação cênica de Américo. Cito dois que se destacaram e tiveram um sucesso tremendo entre as crianças nos anos de 1950 a 1965: Vovó Branco e Vovó Preto.

Américo e Gebes, cada um com suas atividades, algumas vezes trabalhando em parceria, foram nomes marcantes para duas gerações de crianças e jovens que lotavam os teatros para assistir aos ensinamentos e sabenças desses amáveis personagens. Esses dois artistas, juntamente com Jorge e Aldemar Bonates, marcaram suas épocas.

As transformações no mundo e nos comportamentos sociais, onde podemos destacar as mudanças na juventude a partir do advento do rock (especialmente com os Beatles e os Rolling Stones) foram componentes essenciais para provocar um choque geracional que alcançou o teatro, em todas as suas variações e gêneros. Porém, destacamos aqui a importância desses nomes para a compreensão dessa gênese do teatro infantil e

suas manifestações ao longo da década seguinte, o final dos anos 60 e os anos 70 do século passado.

Os discípulos teatrais de Américo Alvarez, nessa linha do tempo, são os agitadores culturais Titio Barbosa e Oscarino Varjão. É a prevalência do teatro infantil e do teatro de bonecos por toda a década de 1970. Aqui, destacamos que o Brasil estava vivendo o período de ditadura militar de extrema-direita, período lamentável que começa em 1964 e vai até 1985. Foi um período em que a liberdade artística vivenciou a censura, por meio da proibição de peças e da perseguição a um número grande de artistas.

Titio Barbosa foi um guerreiro do teatro infantil, e tive a grata satisfação de entrevistá-lo ainda em vida, em sua querida Escola Bambi, que ficava localizada na avenida Epaminondas, no Centro de Manaus. Titio Barbosa lotava o Teatro Amazonas com suas montagens, dentre as quais destaco *O casamento de Dona Baratinha* e *A guerra dos chocolates*.

Casa cheia era a tônica do teatro do querido Titio Barbosa, pois as crianças lotavam o teatro, onde quer que estivesse aquele senhor de indefectível bigodão branco. Era um incansável, levando por muitos finais de semana um mar de crianças e jovens para assistir às suas montagens, geralmente feitas por atores e atrizes mirins, num curioso sistema de até três sessões por dia, em decorrência da afluência de espectadores que compravam o bilhete para acessar o teatro.

Titio Barbosa exercia praticamente todas as funções técnicas e administrativas de seu teatro: lembro dele perambulando por várias escolas com um bloco de ingressos, e geralmente vendia todos com rapidez. Era um excelente divulgador teatral.

Participei, ainda garoto, de duas produções do Titio Barbosa, e posso garantir que me diverti bastante, inclusive com os erros que eram cometidos por toda a garotada em cena. Um detalhe bem curioso é que algumas vezes as crianças efetuavam apenas pantomimas no palco, dublando as vozes de personagens, já que era comum o uso de aparelhos toca-discos, pois o teatro era sucesso inclusive na indústria fonográfica. Muitos contos infantis foram gravados nos anos 1960 a 1988. Quando acontecia de um dos discos utilizados ter um riscado que fazia a agulha “engatar” numa frase, o ator ou atriz mirim ficava repetindo a frase do disco avariado, o que gerava uma risada geral da audiência. Nunca irei me esquecer dessas gafes teatrais do Titio Barbosa, que, aliás, foi pioneiro aqui no Amazonas em ter o primeiro programa infantil ao vivo da TV amazonense, entre 1975 e 1978.

Outro nome importante do teatro infantil foi o do ventríloquo Oscarino Varjão e de seu boneco famoso, o Peteleco. Oscarino se apresentava em Manaus e em vários municípios do Amazonas, com apresentações também em outros estados do Norte. Era um exímio ventríloquo e inclusive teve o nome registrado no famoso *Guinness Book*, o livro dos recordes, como o ventríloquo com mais tempo de atividade no mundo, com quase 60 anos de atividades na ventriloquia de forma ininterrupta. Foi tão significativo seu feito, que ele chegou a participar do *Programa do Jô*, onde Jô Soares constatou a versatilidade de

Oscarino e Peteleco. Esse registro de Oscarino e Peteleco no Jô está disponível na íntegra no YouTube. Vale a pena conferir.

O humor de Oscarino e Peteleco alegrava a criançada, feito de forma direta e com muitas pegadinhas, e as crianças se divertiam com as peraltices do Peteleco. No final da década de 1970, já em 1979, novos nomes começam a desbravar essa seara do teatro infantil, e o legado dos artistas aqui citados permanece como um poderoso farol nesse novo caminho a desbravar da maravilhosa arte do teatro infantil.

## Parte II

*Dedicado a Socorro Langbeck (Beckinha) e Neuza Rita, artistas formadoras de gerações do teatro infantil amazonense.*

Ao longo da década de 1970, Manaus passa por diversas transformações sociais, especialmente em decorrência das atividades da Zona Franca de Manaus, criada em plena ditadura militar, no ano de 1967. Em relação às atividades cênicas, talvez uma das mais consolidadas foi o circo, com a passagem de diversas companhias circenses por Manaus e alguns municípios do Amazonas. Era comum a divulgação das sessões e espetáculos nas principais ruas de Manaus, onde caminhões e carretas levavam as atrações da fauna exótica dos circos de antanho que se apresentavam na cidade. Leões e elefantes, chimpanzés e outros animais da fauna africana chamavam a atenção dos transeuntes de nossa cidade e eram a alegria da garotada. A atividade circense predomina em toda a década de 1970, e foi um elemento catalizador e estimulante para o teatro infantil em Manaus, em especial pelo estrondoso apelo dos palhaços e suas *gags*. O circo era pura diversão.

A lista de grupos de teatro infantil começa a crescer em Manaus a partir dos anos de 1980, denotando uma dinâmica de temporadas em alguns teatros e auditórios, inclusive em escolas públicas, onde as atividades começam a ser incluídas nos conteúdos programáticos do ensino das artes, no que se denominava Educação Artística naquela época.

O grupo Serelepe foi um importante grupo de teatro de bonecos, que se apresentou em vários locais de Manaus. O Serelepe levava a arte do teatro de bonecos de forma lúdica às crianças, e destacamos Leyla Leong e Luís Bitton como dois expoentes desse importante grupo do final dos anos 1970 e início dos anos 1980 em Manaus.

Em 1979, acontece a primeira edição da Mostra de Teatro Infantil em Manaus, da qual temos o registro de três edições. Em 1980, essa Mostra alcançou sua segunda edição, cujo espetáculo de destaque foi a consagrada peça *Pluft, o Fantasminha*, texto de Maria Clara Machado, do Grupo de Teatro Grito, com a direção conjunta de Ângelo Monteiro e Socorro Langbeck, a Beckinha. A terceira Mostra de Teatro Infantil, realizada em Manaus e patrocinada pela Superintendência do Teatro Amazonas, acontece no ano de 1981, sendo que mais uma vez o destaque ficou para o Grupo Grito, com a peça *Putz, a menina que buscava o Sol*, com direção de Beckinha e Ângelo Monteiro.

Em 1983, registramos a atividade do Grupo Evolução, numa direção coletiva do texto de Nilo Bivar, *Viagem à terra do Rei Ditárus e sua escrava Dodô*. O Grupo Evolução era bastante atuante no teatro infantil, e em 1984 já aparece em cena com a montagem de *O Pequeno Príncipe*, adaptado da obra de Saint-Exupéry. É importante destacar que o Grupo Evolução tinha uma característica de trabalho coletivo, o que demonstra que essa era uma vertente de trabalho em grupo apreciada por seus integrantes.

A década de 1980 foi pródiga em teatro infantil, apesar de os espaços públicos não terem a estrutura necessária para muitas das apresentações, inclusive eram insuficientes para o volume de obras teatrais, que aumentava a cada ano, com grupos surgindo em todas as regiões da cidade de Manaus.

Em 1987, já no período de distensão da ditadura militar no Brasil, e um ano antes da promulgação da Constituição de 1988, registramos as apresentações de *O passarinho azul*, texto e direção do conhecido artista amazonense Wagner Mello, mestre e professor de muitos artistas e influência para muitas gerações de atores e atrizes.

O trabalho cênico de Raymond de Sá está então em pleno vigor com as apresentações de textos de sua lavra dramaturgica, com destaque para a encenação de *Do lado de dentro do lago do Iguapenuzinho*, com a direção do próprio autor e montagem do Grupo de Teatro Incidente Selvagem.

Ao longo dos anos 1980, em especial no final dessa década, entre 1987 e 1989, notamos que os grupos começaram a ganhar um espaço de destaque em eventos públicos e privados, o que levou o Estado a ter um programa específico para escoar essa prolífica produção de teatro infantil, enquanto a classe artística do teatro se organizava e lutava para garantir a abertura de novos espaços cênicos para esses importantes artistas e grupos, dentre os quais se destacam as atividades do Teatro Escola, pela abrangência com que levava estudantes para apreciarem o teatro infantil no Teatro Amazonas, no Teatro dos Artistas e dos Estudantes (hoje Teatro Américo Alvarez).

Estava sendo sedimentado o terreno para a próxima década, os anos de 1990, e um novo aparato estrutural para o teatro, com o surgimento de novos espaços da Secretaria de Cultura do Estado do Amazonas, teatros e auditórios para abrigar espetáculos e temporadas teatrais. O teatro infantil continua a cumprir sua missão, levando crianças e jovens a conhecer a magia do teatro.

### Parte III –

*Em memória de Selma Bustamante.*

Começamos a década de 1990 com produções em temporadas, em Manaus e alguns municípios do Amazonas. A trupe de teatro de rua conhecida como Os Birutas fez muito sucesso no início dos anos 1990, com esquetes teatrais, *gags* circenses e paródias de cantores e personagens de filmes. As crianças amavam Os Birutas. O saudoso bonequeiro Paulo Mamulengo fazia apresentações para crianças e jovens, em residências e escolas,

praças públicas e teatros, inclusive realizando oficinas de construção de bonecos para a comunidade em Manaus e em Paricatuba, vilarejo próximo de Manaus, onde residia.

O texto de Leyla Leong, *Essa tal de natureza*, foi montado em 1992, e ao longo de 1993 entra em triunfal temporada no Teatro dos Artistas e dos Estudantes, hoje Teatro Américo Alvarez. A direção foi de Théo Corrêa, importante ator, diretor e maquiador do nosso teatro. Em 1993, na cidade de Itacoatiara, o Grupo Itacoateatro coloca em cena a peça *O quati papa-ovo*, a partir do texto do escritor Jorge Amado. A direção foi de Ruy Brito, grande nome da cena teatral amazonense, agitador cultural e um dos baluartes das lutas teatrais da Federação de Teatro do Amazonas, a Fetam. Ruy fixou residência na cidade de Parintins.

No ano de 1994, temos a produção da Companhia Teatral Azuarte, na montagem de *Maria Palito e a bruxa apaixonada*, com texto e direção de Adailson Veiga. No ano de 1995, o Grupo de Teatro Américo Alvarez realiza a temporada de *A floresta e os bichos contra o homem-fogo*, texto do veterano ator Custodio Rodrigues, com direção de Jorge Bandeira. Já em 1996 ocorre a temporada de *Os animais que sonhavam*, da Azuarte, com direção de Adailson Veiga. A década de 1990 foi pródiga em produções de teatro infantil, com produções de vários grupos, em vertentes teatrais as mais diversificadas, e a partir de 1995 os espaços de apresentações foram ampliados, surgindo então muitas casas de espetáculo, teatros públicos e também de iniciativa privada, quando o teatro infantil teve seu momento de ouro. Em 1996, o Grupo Baião de 2 realizou inúmeras apresentações, dentre as quais a montagem de *O flautista de Hamelin*, adaptado do antigo conto literário. As montagens do Baião de 2 eram coordenadas por Selma Bustamante e Edgard Lippo, artistas de São Paulo que eram do importante grupo de teatro infantil Vento Forte e que fixaram residência em Manaus e por aqui montaram diversos espetáculos de teatro infantil.

No ano de 1997, acontece a montagem de *Rapunzel*, da companhia teatral Azuarte, com direção de Adailson Veiga. Também registre-se que 1997 é o ano da primeira montagem da importante companhia teatral Taua-Cáa, com texto e direção de Iran Lamego.

Em 1998, o importante grupo de teatro Metamorfose leva aos palcos *O mistério dos ovos de chocolate*, com direção da fundadora do grupo, a diretora Socorro Andrade. Nesse mesmo ano, o Metamorfose faz temporada com *O segredo da floresta*.

As fábulas e contos de fada foram fartamente montados por vários grupos teatrais em Manaus e no interior do Amazonas, dentre os quais destacamos as produções do Grupo de Teatro Metamorfose e o Apareceu a Margarida, o segundo dirigido e fundado por Michel Guerrero.

Em 1998, destacamos duas produções da Associação Amazônia Arte-Mythos, grupo dirigido por Narda Telles. As montagens de *A cigarra e a formiga*, adaptado da fábula de Jean de La Fontaine, adaptação feita por Paulo Queiroz, fez um grande sucesso em

Manaus. O grupo Arte-Mythos montou nesse mesmo ano o espetáculo *Órfãos das águas*, adaptação de Narda Telles do texto de Wilson Nogueira.

Ainda em 1998, o Grupo Baião de 2 realiza sua célebre montagem de *História de um barquinho*, texto de Ilo Krugli. Em 1999, o diretor Wagner Mello dirige *A revolta dos brinquedos*, texto de sua autoria.

Podemos perceber que as produções e os processos de montagem do teatro infantil feito em Manaus e em alguns municípios amazonenses tornaram-se dinâmicos, com várias montagens, de textos autorais ou consagrados na cena teatral brasileira, além de adaptações das mais diversas, de fábulas, contos universais, narrativas dos povos originários e ribeirinhos, clássicos da literatura brasileira e estrangeira, enfim, o teatro infantil sempre foi agraciado por muitas montagens locais, nos mais diversos lugares, dos centros das cidades às periferias.

Quando comecei estes apontamentos, surgiram inúmeras informações dos amigos e amigas do teatro. Saliento que a ajuda de vocês será imprescindível para corrigir algum dado impreciso e também ampliar, na medida de nossas possibilidades, os registros da produção do teatro infantil feito em Manaus e em outras cidades do Amazonas.

Este é um tratamento inicial para um tema de alta envergadura de pesquisa, sendo o marco cronológico os anos compreendidos entre 1940 e 1999, buscando referendar grupos e montagens do teatro infantil feito no Amazonas. Por enquanto, ficamos por aqui, no compromisso de salvaguardar a memória de nosso teatro infantil, lembrando que as novas incursões nesse tema, a partir de registros de produções artísticas feitas de 2000 até 2022, certamente irão citar outros importantes grupos e artistas independentes. Grupos como o Arte&fato, ArtBrasil, Pintando o 7, Ulha Já, Jurubebas, Trilhares, Buia Teatro, Souflé de Bodó Company, Espatódea, Menina Miúda, Zona Cultural, Rosa Malagueta, Alecrim Nativo, Vitória Régia, Pombal, Dell'Arte, Grupo de Teatro Anima, Fábrica Mágica, Tambarola, Teatro Tempo, Arte Cristã, Saci, Língua de Trapo, Téspis, Beija-Fulô, Movimento Teatro Jovem, Ato Cênico, Teatro Fênix e Teatro Plural são alguns dos grupos que continuaram a tradição do teatro infantil no Amazonas. Viva o teatro infantil amazonense!

The page features a white background with decorative geometric shapes in the corners. On the left side, there are triangles in red, dark blue, green, and yellow. On the right side, there are triangles in yellow, green, dark blue, and red.

**REPLANTANDO O ENSINO DE TEATRO  
INFANTOJUVENIL  
(EDUCAÇÃO BÁSICA)**

# A ENCENAÇÃO E SEUS PROCESSOS CRIATIVOS COMO METODOLOGIA PARA ENSINO DO TEATRO NA EDUCAÇÃO BÁSICA<sup>1</sup>

Marcos Clóvis Fogaça

O foco desta pesquisa é a educação básica, com crianças e adolescentes do Ensino Fundamental II. Disserto sobre os processos com montagens teatrais nas eletivas de teatro e para o Festa - Festival de Teatro Estudantil do Altamir. Ao realizar esse festival, muito do ofício do diretor e encenador teatral precisou ser evocado, sem deixar de lado o olhar do professor de teatro.

Dentre todas as terminologias que dialogam com a metodologia da encenação no ambiente escolar, escolhi os termos *professor-encenador* (SANTOS, 2019) e *diretor-pedagogo* (HADERCHPEK, 2016), que evidenciam os saberes específicos de montagens teatrais no ambiente escolar, refletindo sobre as metodologias que geram aprendizagens a partir do teatro, seu processo criativo e os saberes oportunizados com a apresentação dos resultados, o produto teatral.

Atrelando o termo *diretor* ou *encenador* com o ofício pedagógico do ensino do teatro e o olhar formativo dos discentes para a cena, busco construir reflexões do ensino das encenações na escola, refletindo sobre nossos plantios e nossas colheitas. Em alguns momentos, portanto, este trabalho irá dialogar com os termos *encenador* e *diretor* como sinônimos. O objetivo prioritário é identificar como essa função se relaciona com a de professor e como esse fazer acontece no espaço escolar.

A Escola de Ensino Integral Professor Altamir Gonçalves situa-se no bairro Jardim Belmejo, Zona Oeste da cidade de Sorocaba (SP). O bairro tem uma população de classe média baixa, porém, essa característica não é a refletida na escola, pois nossos 411 estudantes pertencem a várias classes sociais e vêm dos quatro cantos da cidade e do município vizinho Votorantim.

Nosso público, abordado no relato que compõe esta pesquisa, pode ser assim caracterizado em termos de faixa etária: nas três turmas de 6º ano e três turmas de 7º ano, os estudantes possuem entre 11 e 12 anos, sendo, portanto, ainda crianças. No almoço, elas realizam variadas brincadeiras, como pega-pega e polícia e ladrão. Muitas delas ficam no celular e em grupos, conversando. Temos também três turmas de 8º ano e três de 9º ano, com idades entre 13 e 14 anos. Estão entrando na adolescência. O horário de al-

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso do mestrado profissional em Ensino de Artes Cênicas, do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas da Unirio, com o título *O teatro na escola pelo olhar do Diretor-pedagogo*, defendido em junho de 2022.

moço dessas turmas é separado do das crianças, pela quantidade de estudantes na escola. Observando o intervalo dos adolescentes, notamos que a brincadeira de correr quase não existe; eles preferem ficar no celular, deitados no pequeno pátio.

A grande procura para estudar na escola se deu pela transformação que nela ocorreu, pois em 2013 tornou-se a primeira unidade do interior do Estado de São Paulo a fazer parte do Programa de Ensino Integral (PEI), um projeto que já possuía resultados significativos em outros Estados brasileiros, como Pernambuco e Rio de Janeiro.

O Programa de Ensino Integral definiu um modelo de escola que propicia aos seus alunos, além das aulas que constam no currículo escolar, oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. Não apenas o desenho curricular dessas escolas é diferenciado, mas também a sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar, enquanto instrumento de planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades de toda comunidade escolar (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, p. 12).

Até 2012, a unidade escolar apresentava baixos resultados nas avaliações do Idesp - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com altos índices de evasão. Em 2012, o resultado foi de 1,36, em uma meta de alcançar o índice 6 até 2030. Em 2019, atingimos a marca de 5,99 no Idesp.

O Idesp – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado. O Idesp e as metas fixadas norteiam o trabalho da equipe da escola na direção desta melhoria do ensino e da gestão escolar, com o apoio da Secretaria de Estado da Educação (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012, p. 1).

A ampliação do tempo do professor na escola, a introdução de novas disciplinas, como Projeto de Vida, Eletivas, Orientação de Estudos, Práticas Experimentais, Nivelamento, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foram fortalecendo as relações e os laços entre professores e discentes, aumentando o sentido e o significado da vida escolar, e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico dos educandos.

O sucesso dos resultados é consequência de uma equipe engajada nos processos educacionais e que não mede esforços para aprendizagens significativas com os discentes. Nesse contexto, a partir de 2013, o teatro foi inserido na escola.

#### **DISCIPLINA ELETIVA: POSSIBILIDADE METODOLÓGICA PARA ENSINO DO TEATRO**

A princípio, o ensino do teatro era desenvolvido como disciplina eletiva, na qual os professores criam, articulando com o currículo comum, aulas que ampliem o conhecimento, proporcionando novas formas de aprendizagem. A partir de temas variados, são oferecidas disciplinas semestrais e o estudante tem a oportunidade de escolher qual cursar: “As disciplinas eletivas ocupam um lugar central [...] oferecendo um espaço privi-

legiado para a experimentação, a interdisciplinaridade e o aprofundamento dos estudos” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2014, p. 29).

Logo no primeiro semestre, em 2013, foi oferecida uma eletiva de Jogos Teatrais e Encenação. Nessa disciplina, criamos uma montagem para ser apresentada no 7º Festival Estudantil de Teatro da Polícia Militar.

O tema do festival, naquele ano, foi criado a partir da célebre frase de Paulo Freire: “Quem ensina aprende, quem aprende ensina”. Incentivou-se que as escolas interessadas de Sorocaba desenvolvessem uma montagem teatral. Os resultados foram apresentados em um auditório na cidade, com disponibilização de equipamentos de luz, projeção e som.

Realizamos o espetáculo *Giovana Dance*, que contava a história de uma menina com síndrome de Down, que tinha o sonho de entrar em uma escola de dança, mas não era aceita em nenhuma academia.

A aluna que fazia a personagem Giovana era uma criança com síndrome de Down, e todo o processo com jogos teatrais e criação de cenas foi pensado para que a discente pudesse participar ativamente. Para mim, professor que estava começando a lecionar naquela unidade escolar, foi uma experiência enriquecedora. Reporto-me ao que diz Desgranges (2011, p. 26): “a experiência artística se coloca, desse modo, como reveladora, ou transformadora”.

Com a apresentação, ganhamos no festival o prêmio de Melhor Espetáculo, o que fortaleceu a construção da identidade da escola naquele início do novo modelo de ensino. A apresentação e o prêmio foram necessários para estabelecer na escola a importância das aulas de teatro e as inúmeras contribuições que o seu ensino poderia oferecer à formação de crianças e adolescentes. Sobre a relevância das premiações para o reconhecimento dos grupos de teatro, Gama (2008, p. 92) afirma:

É bem verdade que, muitas vezes, as premiações oferecem aos grupos a oportunidade de serem reconhecidos não só fora do contexto estudantil, mas também dentro das suas instituições de ensino. É comum os encenadores afirmarem que depois de serem premiados, os diretores de escola passam a valorizar mais suas atividades de teatro. Para esses grupos, o reconhecimento do seu trabalho é fundamental à sua continuidade.

A escola, que apresentava um cenário de descrédito, com estudantes desmotivados, começava a dar os seus primeiros passos. Com foco em um ensino transformador, estava nascendo uma nova escola, que teria na sua identidade o teatro como marca e cultura.

No segundo semestre desse primeiro ano, realizamos a eletiva de Circo e Teatro, na qual os números circenses desenvolvidos com os discentes a partir de oficinas foram inseridos em uma dramaturgia. Apresentamos o espetáculo *Na carreira*, que conta a história de quatro palhaços que estavam desesperados, pois o prefeito queria pôr o circo abaixo para construir um shopping no local. Os palhaços, ao descobrirem que o prefeito

nunca tinha ido ao circo, resolvem mostrar o quanto um espetáculo circense é maravilhoso. Encantado com o que viu, o prefeito decide não derrubar a lona.

**Imagem 1** - Apresentação *Na carreira* (2013), na E. E. Professor Altamir Gonçalves, Sorocaba (SP).



**Fonte:** o autor.

Era um começo de trabalho, e na primeira montagem realizada na escola o figurino era todo preto, com roupas que as crianças tinham em casa. Já no espetáculo *Na carreira*, o que realizamos foi um garimpo nas roupas que a escola dispunha. Ainda não havia, de minha parte, uma preocupação com o ensino das visualidades. Fazíamos com o que tínhamos, e a imagem mostra essa mistura de figurinos e fantasias.

Em 2014, foi criada a eletiva de Teatro e Folclore, na qual as lendas e cantigas de roda fizeram parte do processo, assim como os jogos tradicionais e cirandas. Durante o percurso, de forma colaborativa, foi escrita a dramaturgia da peça intitulada *Vestido de chita*. Minha colega de trabalho Emília França, naquela época, ensinava violão na hora do almoço. Ela e seus estudantes passaram a cuidar da sonoplastia e da trilha sonora. O espetáculo resultou em uma montagem em que as atuações eram acompanhadas por um coral de crianças cantando as músicas tradicionais ao som do violão.

Com *Vestido de chita*, participamos mais uma vez do Festival de Teatro da Polícia Militar, do Festival Sesi Sorocaba de Teatro Estudantil e do Feto - Festival de Teatro de Belo Horizonte (MG). Nesse trabalho, contamos com a ajuda do estagiário de teatro Emerson, que pensou a estética do espetáculo. Nas aulas de Arte, construímos os bonecos que compuseram as apresentações.

**Imagem 2** - Apresentação *Vestido de chita* (2015), no Auditório Pedro Salomão José, Sorocaba (SP).



**Fonte:** o autor.

A escola também contratou uma costureira para confeccionar o figurino da montagem. Iniciávamos, portanto, o engajamento da equipe em um pensamento estético para as montagens estudantis.

A atuação do elenco e do grupo de tocadores de violão é integrada e se completam uma com a outra. Música e narrativa se colocam ao serviço de numa narrativa épica, entrecortada por diálogos e músicas, acompanhados de projeções, que vão sugerindo os espaços reais e mitológicos percorridos pela dupla de personagens. (TORRES NETO, 2015, np)

As eletivas de Teatro na unidade escolar eram um sucesso. Muitas crianças queriam participar, mas ficavam de fora pelas poucas vagas ofertadas. Resolvi, assim, privilegiar o trabalho com o teatro nas aulas de Arte, para proporcionar a todos os estudantes a experiência com o fazer e o apreciar teatro.

## **CURRÍCULO DE ARTE E O FESTA - FESTIVAL ESTUDANTIL DE TEATRO DO ALTAMIR**

Resolvemos compartilhar os produtos cênicos das salas em um festival na escola. Para isso, foi preciso olhar para o currículo oficial de Arte e analisar quais mudanças precisariam ser feitas. A partir de então, começou-se a pensar em um currículo que privilegiasse o que as crianças e adolescentes apresentavam e necessitavam naquele momento como aulas de teatro, ou seja, um lugar para jogar, brincar e improvisar.

Em 2015, ano da primeira edição do festival, o ensino de Arte era pautado no currículo proposto pela Secretaria da Educação de São Paulo, criado em 2008. A disciplina de Arte era estruturada em uma cartografia, com vários “lugares” chamados de territórios, que provocavam as aprendizagens de conceitos e conteúdos. Os territórios da

arte presentes no currículo eram: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais.

Esses conceitos e conteúdos abordavam as linguagens da arte e seu hibridismo. O teatro tinha seu espaço e relevância, mas, ao escolher desenvolver um processo de montagem teatral com as turmas, algumas linguagens não seriam desenvolvidas com profundidade, porém não seriam abandonadas, visto que o *Currículo do Estado de São Paulo*: linguagens, códigos e suas tecnologias prevê que as “conexões entre as linguagens podem ser feitas de modo mais aberto” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 144).

Mesmo privilegiando o ensino do teatro no currículo de Arte, as outras linguagens não ficariam de fora. Eu abarcaria todos os territórios da arte criados para o desenvolvimento das aprendizagens. Elas estariam presentes na criação dos elementos da linguagem teatral, como cenários, figurinos, sonoplastia e coreografias.

No meu planejamento, olhei para esses territórios, para os conteúdos e habilidades do bimestre e repensei um currículo para a escola, que não abandonaria o currículo oficial, mas que oportunizasse um ensino de teatro na nossa unidade escolar. Deveria traçar nosso próprio caminho, sem deixar de lado os conceitos e temáticas tão bem articulados no documento oficial. O material trazia algumas questões que me fizeram refletir:

Como provocar o encontro com a arte no espaço escolar? Com quais campos da arte se faz um pensamento curricular para a área, tal qual partitura de uma música nova? Com quais signos se fazem processos educativos que impulsionem a aprendizagem da arte como inovação? (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2010, p. 147)

Minha contribuição para o encontro com a arte no espaço escolar tinha que partir do teatro, linguagem que me move no mundo e que transborda. Dessa maneira, de fato, eu poderia encontrar respostas para um currículo pulsante de encontro com a arte na educação básica, pensando nas crianças e adolescentes e no que o ensino de Arte poderia contribuir para as suas vivências na escola. Seus desejos apareciam nos inúmeros inscritos nas eletivas de Teatro, nos vários pedidos para aulas práticas, na agitação e participação quando um jogo teatral era realizado.

Eu tinha como objetivo que todas as turmas montassem um espetáculo de teatro, mas no planejamento vieram-me alguns questionamentos: quais eram as possibilidades de trabalhar a montagem de teatro na sala de aula sem ter apenas como foco o produto final? Como articular as trocas de aprendizagem entre as salas? Como apresentar os resultados dos trabalhos de maneira reflexiva a partir do que a criança e o adolescente desejam? Como investigar/registrar o processo criativo vivenciado pelos discentes? A partir desses questionamentos, foram estabelecidos alguns fios condutores para o projeto.

Ao término do planejamento, as proposições foram apresentadas para a Professora Coordenadora de Área (PCA), Solange Helú, que assim relata:

O professor me procurou falando da sua vontade de realizar montagens teatrais com todas as salas. Juntos, pensamos como articular a criação de peças atreladas ao currículo de Arte, e chegamos à ideia do Festa. Hoje o festival é uma cultura na escola, sendo marca registrada na rede.

Mais do que criar uma peça para apresentar, minha expectativa era propor aos estudantes uma experiência estética e reflexiva. Para isso, o processo de criação em teatro esteve sempre presente em meus objetivos. Com ele, os discentes poderiam pensar frequentemente sobre o caminho que estavam trilhando, e, se necessário, intervir no percurso para ser gratificante o ponto de chegada. Nesses momentos de reflexão sobre o processo de criação, eu identificava os interesses das crianças e jovens e procurava trazer para as aulas um trabalho com o teatro que se relacionasse com esses interesses.

A criação do festival foi importante para articular os saberes e a formação de público pelos próprios estudantes. O conceito de formação de plateia foi um grande aliado, pois contribuiu para aproximar as apresentações do público, criando diálogos sobre as peças, instigando o protagonismo juvenil, propondo apreciações e reflexões sobre teatro.

A sigla Festa - Festival Estudantil de Teatro do Altamir surgiu da minha reflexão sobre como deveria ser encarado o ensino de Arte nas escolas, como uma grande comemoração e festividade. O projeto teve sua primeira edição em 2015, e no ano de 2022 foi realizada a sua sétima edição. Durante esses anos, as aprendizagens com o ensino do teatro na escola foram muitas.

## **INÍCIO DO PROCESSO: ABRINDO UMA CLAREIRA**

Sair da sala de aula e ir para o pátio, para a quadra. Se isso não for possível, amontoar as carteiras, abrir uma clareira e realizar a “transformação do espaço vazio perante nossos corpos em espaço de jogo” (LOMBARDI; SOUZA, 2020, p. 241). Vivenciar os jogos tradicionais é o primeiro passo que costumo dar com o ensino do teatro na escola.

Depois, vivenciamos os jogos teatrais propriamente ditos, principalmente os presentes n’*O fichário de Viola Spolin* (2006). No caso de classes lotadas com 35 estudantes, como as turmas em que leciono, dividi-las entre jogadores e plateia é uma ótima solução. Assim, os jogadores exploram melhor o espaço cênico e a plateia, ao ver os outros jogando, têm a oportunidade de observar o corpo que está em cena e suas soluções criativas enquanto alimentam a vontade de jogar: “A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro se houver uma arte da observação” (DESGRANGES, 2010, p. 32). Vemos, em um relato de uma criança participante da dinâmica, a importância da exploração do espaço cênico:

Semana passada, nós fizemos as assinaturas corporais<sup>2</sup>. Eu achei muito legal ser a plateia por primeiro, porque eu consegui ver como eu fazia as letras do meu

---

<sup>2</sup> Atividade em que, caminhando pelo espaço cênico, os alunos “escrevem” seu nome com o corpo no espaço, usando os níveis e direções.

nome e, quando chegou a hora de fazer o meu nome, eu consegui! Foi muito legal, a minha apresentação foi muito rápida, porque eu só fiz “Ana”. Então eu fiz várias vezes para que todos entendessem. Eu aprendi que o espaço cênico pode ser em qualquer lugar. Só precisa ter o corpo dos atores<sup>3</sup>.

No início, é preciso ter paciência. Haverá momentos em que o caos pode se instaurar, e a energia e a vontade de fazer algo diferente entre as crianças vão dar espaço para a euforia. Muitas vezes, a aula vai se resumir em barulho e agitação. Nessas situações, é preciso criar códigos com os discentes.

Em uma aula de Arte com a turma do 6º ano, em 2015, as crianças estavam participando pela primeira vez de uma oficina com o jogo teatral. Na sala de arte, iniciamos a caminhada no espaço. Foi tanta confusão, que eu quis fugir. O aquecimento estava sendo usado para correr, gritar, abraçar-se. No meu desespero, gritei “pausa!”. De modo repentino, todos pararam e ficaram em silêncio, o que permitiu a escuta e abriu espaço para o desenvolvimento de outros sentidos.

“O silêncio também é enfocado como parte do trabalho, como um espaço dentro do qual os movimentos acontecem e que deve ser percebido pelo ator para que se aproprie dele” (FARIA, 2020, p. 107). Ali descobri que o silêncio é um ótimo recurso para o trabalho com turmas iniciantes, não com o objetivo de reprimir a expressão, mas como forma de propiciar momentos durante o jogo para que desenvolvam uma atenção à paisagem sonora que as cerca, aos sons presentes.

Com a pausa dada, e com ela o silêncio, foi possível dar as instruções do jogo. Seguimos com esse código até o dia em que ele não foi mais necessário. Os jogadores entendiam a caminhada no espaço como aquecimento para a aula. Conseguimos criar, como previu Viola Spolin, “um estado de alerta e um sentido de pertencimento e conexão” (SPOLIN, 2006, p. 42).

Essa conexão favorece a construção do “espaço para o jogo”, que significa criar um espaço interior, uma escuta de si para si mesmo, permitindo que, no espaço coletivo, a criança e o adolescente se relacionem de forma consciente com os momentos de falar e de ouvir, de fazer e de observar. Estamos falando em criar condições para o jogo, de familiarização com o jogo teatral (começando pelo jogo infantil), de criar códigos com o silêncio. O silêncio é também um espaço a ser conquistado, pois o jovem, na sua adolescência, está o tempo todo se relacionando com inúmeras informações. Seu cotidiano é permeado de informações visuais e sonoras vindas de vários estímulos. O cotidiano escolar é feito de ruído. Incentivar o silêncio e dar uma pausa na relação com esses meios são estímulos para a construção de um “espaço [interno] para o jogo”.

## **EM CENA: A LIBERDADE E A RIGOROSIDADE METÓDICA**

Um professor, em suas montagens teatrais com crianças, deve ter em mente que o teatro formal e seus elementos, como figurino, cenografia, sonoplastia, podem ser

3 Registro no diário de bordo de Ana Clara (nome fictício), 6º B.

algo novo para a maioria delas. Assim, é preciso ir revelando aos poucos uma arte teatral que traz alegria e uma forma diferente de aprendizagem, sem deixar de confirmar o quanto o trabalho com encenação é algo sério e precisa da participação ativa do discente:

Dessa forma, o prazer está ligado à descoberta que traz a alegria. A escola pode ser um espaço alegre, mesmo sendo entendido como um lugar de trabalho sério, encerrando uma alegria que não é ingênua. Isto porque vem com a conquista, com a autonomia que liberta para participação ativa, para o questionamento e para escolhas conscientes (OLIVEIRA, 2014, p. 39).

A questão do comportamento e da indisciplina na sala de aula talvez seja o maior desafio para o diretor-pedagogo na educação básica. Trata-se de um cenário diferente do cotidiano de um diretor de companhia. É preciso, como diz Freire (1996, p. 105), ter “rigoriedade metódica” e uma reflexão sobre a liberdade no processo criativo, que precisa estar sempre em observação, em avaliação pelo diretor-pedagogo, pois a “liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”.

Talvez essas questões não estejam tão presentes no cotidiano de um diretor que trabalha com atores profissionais, mas na escola o professor irá o tempo todo ter que pensar em como trabalhar com a indisciplina e suas consequências nas montagens. Por isso, a articulação entre pedagogia e direção é tão importante para o ensino da encenação.

Para que a liberdade esteja sempre presente na fala, no jogo e nas criações cênicas dos estudantes, é necessário realizar cotidianamente reflexões sobre nossos corpos ocupantes no espaço coletivo da sala de aula, entendendo que o diretor-pedagogo tem a função de contribuir para que as ideias e sugestões sejam colocadas em prática. Para isso, é preciso que todos assumam o compromisso na construção de um ambiente democrático:

É interessante observar como, de modo geral, os autoritários consideram, amiúde, o respeito indispensável à liberdade como expressão de incorrigível espontaneísmo e os licenciosos descobrem autoritarismo em toda manifestação legítima de autoridade. A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela (FREIRE, 1996, p. 108).

No início das aulas, principalmente quando estamos no meio da montagem, realizamos rodas de conversa, momento no qual refletimos sobre nossos processos e nossas atitudes perante o grupo. Só existe um caminho para que o trabalho com jovens atores, estudantes da educação básica, dê certo: o da partilha e o de assumir nossas falhas, buscando significados no que estamos nos propondo a fazer e ouvindo o grupo, permitindo que as crianças e adolescentes tomem as decisões.

Assim, juntos, vamos construindo, no cotidiano escolar, experiências enriquecedoras do trabalho em equipe, da autonomia e do teatro como lugar de partilha, de

expressão e, principalmente, de liberdade de opinião atrelada aos deveres e ao compromisso sério com o grupo.

## A PRÁTICA DE ENSAIO E O DIÁRIO DE BORDO

Criar processos teatrais com crianças e adolescentes é uma tarefa que exige muito ajuste de percurso e tomadas de decisão para que, de fato, o trabalho artístico contribua com a aprendizagem e revele nos discentes uma das funções do teatro na escola, “que se propõe a desenvolver e estimular a educação estética do aluno” (SOARES, 2009, p. 49).

Em resumo, no meu trabalho com as montagens teatrais para o Festa, realizo procedimentos que já fazem parte do cotidiano do professor de teatro, como a aplicação de jogos teatrais e criação de cenas a partir do texto escolhido, a escolha dos personagens, o ensaio da peça, a criação de projetos de sonoplastia e visualidades (figurinos, cenários, adereços) e a realização de ensaios gerais, ensaios abertos e apresentações de resultados.

Se nos debruçarmos especificamente sobre o ensaio, veremos que ele vai além de uma preparação para o dia da estreia. Existe uma troca de saberes entre os estudantes e o professor. Todos estão em um ato colaborativo. Cabe ao diretor-pedagogo criar uma atmosfera de partilha, na qual todos se sintam pertencentes e abertos à prática de ensaio. Afirma Spolin (2010, p. 28): “Se o período de ensaio for cheio de tensões, ansiedades, competitividade e mau humor, isto será absorvido pelos atores e seus papéis, e cairá feito uma sombra sobre o trabalho terminado”.

Em uma típica situação rotineira dos ensaios, teríamos cerca de quinze estudantes na plateia, oito em cena, dois na sonoplastia, sete na criação de cenários e três na contrarregagem. Durante a realização de um ensaio geral, algumas crianças passam as cenas, outras assistem às criações, sugerem soluções, criam juntas; outras elaboram cenários, adereços e criações sonoras.

O cenário para a peça da nossa sala, especificamente, foi algo que nenhuma sala tinha trabalhado tanto pra fazer, e no final ele saiu! Sinto que poderíamos ter feito melhor, sem dúvidas. Mas o esforço que tivemos, o tanto que investimos, costurar, cortar, montar, usar ferramentas que de certa forma precisavam de uma certa responsabilidade... Isso foi muito bom, e para mim foi muito marcante<sup>4</sup>.

Como nem todos se sentem à vontade para atuar, é preciso oferecer aprendizagens com os outros elementos da linguagem teatral para que todos se sintam pertencentes ao trabalho do grupo. No meu planejamento, sempre incluo o ensino do figurino e traje de cena, a sonoplastia e a trilha sonora no teatro, a cenografia, os adereços de cena e a maquiagem artística. Como afirma Torres Neto (2021, p. 180), “é preciso ativar campos de trabalho e jogo”:

O teatro dialoga com os mais diferentes materiais e isso renova as demandas sobre a direção como função que lida particularmente com as ideias, as imagens

<sup>4</sup> Registro no diário de bordo de Ana Clara (nome fictício), 6º B.

e sugere as possibilidades criativas [...] dirigir é imaginar modos de ativar campos de trabalho e jogo para que atores, atrizes, compositores e compositoras, técnicos e técnicas ofereçam sua imaginação para fabricar a cena (TORRES NETO, 2021, p. 180).

Para que a cena possa ser fabricada ativando campos de trabalho, é preciso registrar ideias, experimentar cores e texturas. Temos o caderno de arte como suporte para essas experimentações, que passa a assumir a função de diário de bordo. Nele, criamos paleta de cores, croquis de figurino, plantas-baixas de cenários, entre outros estímulos visuais:

Deste modo, podemos dizer que elaborar um diário é fazer emergir a subjetividade de quem o cria, uma vez que, para além de registrar fatos objetivos, o artista e autor, por meio de pensamentos, dúvidas e angústias, pratica um tipo de exposição de seu eu, através de reflexões que lançam luzes e podem ajudar a compreender questões que, antes embrenhado nos meandros do processo de criação e de ensino-aprendizagem, não conseguia descortinar com facilidade (LARCHER, 2019, p. 106).

O diário de bordo tem uma importância significativa no trabalho com o teatro. Ele serve como registro do processo, sendo suporte para criação de ideias, registros artísticos e reflexivos sobre as aulas. Muitas vezes usei-o como uma das avaliações na disciplina de Arte, pois ali eu rememorava a participação e engajamento das crianças e adolescentes nas aulas, analisando suas dificuldades, sugestões e seu olhar para o que estávamos fazendo. Conseguia, assim, identificar algumas subjetividades que não estavam presentes no discurso dos discentes: “A avaliação é um procedimento complexo, uma tarefa sensível e cognitiva que requer ainda mais cuidados por se tratar de uma área na qual os produtos do fazer artístico do aluno expressam sua cultura e subjetividade” (ARSLAN, 2006, p. 79).

O diário de bordo era usado também nos dias em que a rotina escolar, a grande demanda de aulas e os inúmeros ensaios desgastavam os estudantes e o professor. Na pausa necessária, esboçávamos ideias, desenhos, registros poéticos sobre a montagem no diário de bordo, sendo uma boa solução para dias em que faltava energia.

Spolin apresenta a importância de o diretor ser alguém que dê energia para o grupo, inspirando-os para atuar, através do foco e das instruções. Propõe a não realização de ensaios quando o diretor está sem energia, cansado ou entediado, substituindo a atividade por um jogo tradicional ou por uma leitura de mesa encaminhada por um assistente (FARIA, 2020, p. 98).

Aos poucos, a peça ia ganhando forma, cada turma realizava a sua montagem, resolvendo as visualidades, criações de cena e sonoplastia, e refletindo sobre os erros e acertos durante a caminhada cênica. Em um dos seus registros no diário, a aluna Luana escreveu:

Eu achei fantástico o modo como a sala lidou com os problemas e as dificuldades, como enfrentou as intrigas que eram inevitáveis. A sala toda foi protagonista, encontramos meios de resolver tudo e nos concentramos somente nos ensaios, na preparação, no figurino e no cenário. Tivemos problemas por não ter tido tanto a presença do Marcos no cenário e na formação de plateia, porém mais uma vez fomos protagonistas, o cenário ficou incrível e a formação de plateia foi demais<sup>5</sup>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vejo-me como um profissional em transição, em pleno processo de ruptura de uma prática pedagógica estratificada, na busca por novas metodologias de trabalho – um novo aporte da pedagogia teatral – que resultarão, necessariamente, na ressignificação de todo o trabalho que venho empreendendo. Por ainda estar nesse lugar de transição, entre uma liderança mais “assertiva” e uma condução baseada na horizontalidade das relações, chego à conclusão de que venho experimentando com os estudantes vertentes de um processo colaborativo, que, segundo Gama (2010, p. 201), se “constitui numa organização de múltiplas tarefas, na qual cada uma delas é assumida por um integrante do grupo”.

Sabemos que, no processo colaborativo, as funções são exercidas sem hierarquia. Todas as funções são propostas na horizontalidade, “produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos” (ARAÚJO, 2015, p. 48). Mesmo que, em nosso processo, ainda sobressaia a figura do diretor teatral coordenando as ações, os discentes encontram nas práticas teatrais da escola espaço para desenvolverem sua autonomia, propondo, criando e assumindo diferentes funções, o que aproxima nossa prática desse modo colaborativo de construção dramática.

Reflito que as contribuições da montagem teatral na escola suscitam um pensamento que abre espaço para um ensino de teatro plural, em que uma metodologia não exerce uma função superior sobre outras, mas que enriquece os espaços de discussão sobre o cotidiano escolar, o teatro e as criações cênicas com crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. O processo colaborativo como modo de criação. **Olhares**, São Paulo, n. 1, p. 48-51, 2015. Disponível em: <https://www.olharsceliahelena.com.br/index.php/olhares/article/view/8>. Acesso em: 19 fev. 2022.
- ARSLAN, Luciana Mourão. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomas Learning, 2006.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2011.
- FARIA, Alessandra Ancona de. Jogando o jogo teatral no livro do diretor: mais além da montagem teatral na escola. **Moringa – Artes do Espetáculo**, [s. l.] v. 11, n. 2, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/56513>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- GAMA, J. Acerca do teatro e dos festivais estudantis. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**,

---

5 Relato no diário de bordo de Pedro (nome fictício), 9º A.

Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 85-93, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008085>. Acesso em: 8 nov. 2022

GAMA, J. C. M. **A abordagem estética e pedagógica do teatro de figuras alegóricas**: chamadas na penugem. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HADERCHPEK, Robson Carlos. **A poética da direção teatral**: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos. Natal: EDUFRN, 2016.

LARCHER, Lucas. O diário de bordo e suas potencialidades pedagógicas. **ouvirOUver**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 100-111, jun. 2019. Disponível em:

<https://seer.ufu.br/index.php/ouvirover/article/view/42646>. Acesso em: 05 jan. 2022.

LOMBARDI, Lucia Maria Salgado dos Santos; SOUZA, Fernanda Antunes de. Jogos teatrais na formação de pedagogos/as: do espaço vazio à experiência. **Moringa** - Artes do Espetáculo, [s. l.], v. 11, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/view/56533>. Acesso em: 26 out. 2021.

OLIVEIRA, Marcia Cristina Polacchini de. **Arte em Cena**: teatro na escola pública como prática de liberdade. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

SANTOS, Bárbara Tavares dos. **Poéticas da encenação**: tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina sobre a docência da encenação no ensino superior. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **IDESP** - Boletim da E. E. Professor Altamir Gonçalves. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/arquivos2012/016184.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo: SEE, 2014. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. **Currículo do Estado de São Paulo**: linguagens, códigos e suas tecnologias. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2022.

SOARES, Carmela. Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero. *In*: FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (Org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: Edufu, 2009.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Trad. Ingrid Dormien Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. Trad. Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TORRES NETO, Walter Lima. **Introdução à direção teatral**. Campinas: Editora da Unicamp, 2021.

# A MOTIVAÇÃO DENTRO DOS PROCESSOS CRIATIVOS COM LITERATURA E TEATRO NAS AULAS DE ARTE PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II

Vanessa Souza Oliveira  
Vanessa Benites Bordin

## INTRODUÇÃO

Faremos uma exposição, por meio do nosso relato de experiência, sobre como a motivação dos alunos pode ser modificada de acordo com a estratégia utilizada pelo professor em sala de aula e de acordo com o seu contexto social e sua vontade de aprender. Para isso, nos embasaremos na Teoria Social Cognitiva, criada por Albert Bandura (2008), que trabalha com a relação de causalidade recíproca triádica entre três tipos de determinantes – ambientais, pessoais e comportamentais. O termo “motivação” diz respeito à iniciação, direção, intensidade e persistência de um comportamento que, mais especificamente, visa a um objetivo e gera satisfação (BANDURA, 2008). É desejável que a motivação esteja presente em situações de ensino e aprendizagem porque, de acordo com Bandura (2008), a aprendizagem é favorecida quando existe motivação.

O problema de pesquisa que se coloca neste trabalho é: de que forma podemos inserir a literatura e o teatro nas aulas de Arte para o Ensino Fundamental de forma que motive os alunos a participarem do processo criativo de forma significativa e autônoma?

Este trabalho justifica-se pelo interesse na motivação dos alunos, junto com a proposta da disciplina Processos Criativos, durante o 1º semestre do ano de 2022 do mestrado em Letras e Artes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Durante a disciplina, discutimos várias teorias e processos criativos nas quatro linguagens da arte e, em seguida, dado o interesse em função de práticas/experiências pedagógico-musicais, fizemos uma relação entre a motivação e os processos criativos vivenciados em sala de aula no contexto escolar.

Na condição de arte-educadora, o interesse em desenvolver metodologias que motivem e direcionem melhor os alunos, durante as aulas de Arte no ensino regular, foram despertados por se tratar de um desafio enfrentado pelos professores de Arte, pois comumente as aulas são esvaziadas de sentido, principalmente para os alunos, uma vez que as escolas relacionam as aulas de Arte somente com as festividades e datas comemorativas (POUGY, 2011). Em geral, os alunos são deixados para fazerem atividades

“livres”, sem um guia ou orientação técnica e/ou crítica para que aprimorem os seus conhecimentos nas artes.

Afinal de contas, Pougy (2011) questiona, o que os alunos estão aprendendo sobre arte durante as tarefas, além de decorar a escola e participar de eventos comemorativos? Ela responde que, por se tratar de contextos culturais diversos, existem diferentes técnicas e soluções para que esses conteúdos sejam ensinados e aprendidos. Nesse sentido, Bzuneck (2009) relata que alguns profissionais se sentem sem uma direção no que concerne às práticas pedagógicas a serem trabalhadas, a ponto de se sentirem frustrados com qualquer iniciativa em relação à motivação dos alunos. Schwartz (2014, p. 19) traz uma importante reflexão a respeito dessa questão dentro da área de motivação, inclusive mencionando que não existe falta de motivação:

Não existe ausência de motivação. Os sujeitos estão sempre motivados, porém algumas vezes, no caso dos estudantes, suas motivações não vão ao encontro do que os professores desejariam, pois o envolvimento motivado para aprender necessita ser (re)construído na ação, no dia a dia da sala de aula.

Alguns educadores acreditam que podem fazer pouco, sendo que o entusiasmo do professor é de suma importância para que os alunos tenham a curiosidade e interesse aguçados no cotidiano da sala de aula e, assim, sintam-se motivados, mantendo a atenção no processo de aprendizagem de modo participativo, envolvendo-se e buscando aprender cada vez mais. Schwartz (2014, p. 17) menciona a importância de um professor consciente da sua influência e percepção no ambiente escolar:

Quanto à influência do contexto do ensino e da aprendizagem, é possível apontar alguns aspectos que nele interferem: o modo de iniciar a aula, as interações do professor com os alunos e as que acontecem entre eles, o modo de propor as atividades, a explicitação dos critérios avaliativos e a coerência desses com a prática docente. É preciso pensar que a atuação dos professores, fatores que se encontram sob o seu controle, podem interferir, qualificar ou anular os padrões motivacionais dos alunos.

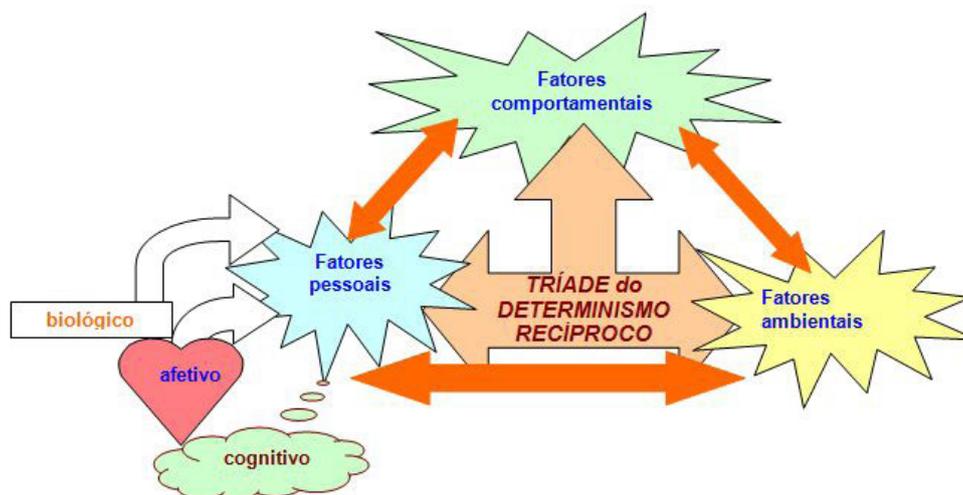
Em vista disso, este relato de experiência aborda uma vivência exploratória nas turmas do 7º e 8º anos de uma escola de ensino regular situada no interior do Estado do Espírito Santo, em que foi realizada uma parceria com a professora de Português para trabalharmos dois romances da literatura: *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Os alunos leram a literatura proposta em sua turma, trabalharam questões linguísticas da época, escreveram uma releitura em conjunto e, ao final do bimestre, apresentaram a obra em forma de teatro.

Esperamos reunir aqui contribuições para professores de Arte e outras disciplinas, inspirando de alguma forma o seu trabalho na escola com os alunos, de maneira motivacional, para que criem e se envolvam em produções, de modo a opinarem coletivamente sob a guia do professor, assim desenvolvendo o saber autônomo de forma significativa.

## A MOTIVAÇÃO NO PROCESSOS DE APRENDIZADO

Em se tratando da Teoria Social Cognitiva, criada por Albert Bandura, na qual nos embasamos, o que torna essa abordagem atraente é a ênfase no interacionismo, que caracteriza a relação de causalidade recíproca triádica entre os tipos de determinantes. São eles: o ambiente, o pessoal (como as dimensões afetivas e cognitivas da personalidade) e o comportamental (BANDURA, 2008):

**Figura 1-** Reciprocidade triádica e determinismo recíproco. Interação entre os fatores pessoais, comportamentais e ambientais, além da interdependência entre os mesmos.



**Fonte:** Rubens Venditti Júnior e Pedro José Winterstein, disponível em: <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 15 - Nº 145 - Junio de 2010.

Bandura investiu em muitas pesquisas e orientações sobre motivação de professores e alunos, destacando que a motivação é muito importante para que as tarefas ou atividades sejam cumpridas. E a relação de causalidade recíproca da teoria nos mostra a importância e influência do ambiente no comportamento humano, que este traz heranças afetivas, biológicas e cognitivas, influenciando e sendo influenciado pelo ambiente e seus comportamentos, e vice e versa. Bertolini e Silva (2005, p. 58) complementam:

Ambientes que promovem a cooperação (ao invés de competição), que respeitam as diferenças individuais e valorizam as diversas habilidades do ser humano (ao invés da ênfase maciça na habilidade intelectual), são fundamentais na promoção da motivação para a aprendizagem adequada.

Em muitas situações, é criada uma competição entre os alunos, de forma nociva, cooperando para que alguns se sintam incapazes de realizar os desafios propostos pelo professor, promovendo inclusive o *bullying* entre os colegas. Não há uma receita específica, mas é importante que o educador analise o nível evolutivo dos alunos, sua história passada e suas expectativas. Então, Bzuneck (2009, p.30) enumera algumas questões dentro da motivação, que é importante o professor considerar:

[...] é preciso que se levem em conta diversas questões como estas: por acaso tem interesse intrínseco por aquele assunto? Enquanto ele valoriza aquela tarefa ou a disciplina, ou seja, que importância pessoal tem pra ele? Que expectativa

ele alimenta em relação aos objetivos daquela tarefa: a de aprender com ela, ou simplesmente de concluí-la e entregar? Estará mesmo orientado para aprender, ou para aparecer, ou simplesmente para ter algum sucesso com o mínimo de esforço? Qual o seu conceito de grau de esforço que, segundo ele, se deve aplicar nas tarefas escolares? Acredita ter condições pessoais de êxito? Ele vê a tarefa desafiadora, porém ao seu alcance? Todas essas questões revelam alguns entre os múltiplos aspectos da motivação e que podem alterar-se em função do tipo de tarefa, da influência dos colegas, do *feedback* recebido no percurso e assim por diante.

Com as sugestões de Bzuneck (2009), verificamos que é importante o(a) professor(a) observar e conhecer mecanismos ligados à motivação para ter êxito em suas propostas, mas consciente de que não existe uma receita pronta. Essa experiência se deu quando eu estava como professora de uma rede particular de ensino, localizada no interior do Estado do Espírito Santo, que atendia principalmente alunos de classe média dos municípios do entorno e de todo o Brasil<sup>1</sup>.

Realizamos esse trabalho com as turmas do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II, durante as aulas de Arte, em que eu lecionava, e nas aulas de Português, com a professora Jéssica Gravino. Na escola em que trabalhamos, as aulas de Arte estavam previstas na matriz curricular desde o Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio, com uma aula semanal de 50 minutos. As aulas de Arte eram realizadas em uma sala equipada com vários armários divididos para colocar os materiais em separado para cada turma e os materiais didáticos do professor, que ficava de posse da chave dos armários; um quadro branco para as aulas; uma mesa grande de formato redondo, ao redor da qual os alunos sentavam-senas cadeiras; um balcão para utilizar de apoio para demonstrações, exposições e nas aulas, disposto com uma pia para lavar os materiais e/ou as mãos após as aulas; um bom espaço ao redor da mesa para atividades em grupo, que podíamos utilizar para as dinâmicas; e um auditório ao lado da sala de Arte, que se unia com as outras salas de aula no complexo para realizar os ensaios e outras atividades que os professores e a escola julgassem necessários.

Rascunhei um projeto cujo nome era “Inventando Moda”, com todas as turmas e seguimentos da escola, e fiz parceria com os professores que estavam dispostos a inovar em suas aulas. Nesse caso, especificamente, a professora de Português do Ensino Fundamental II aceitou a parceria. Discutimos várias ideias para colocar em prática que estivessem dentro do projeto político-pedagógico da escola e dentro das matrizes curriculares com as duas turmas. Após ela fazer uma consulta em suas aulas com os alunos, foram escolhidas as duas obras: *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, publicado em 1899, para a turma do 7º ano, e *A Moreninha*, um romance do escritor brasileiro Joaquim Manuel de Macedo, para a turma do 8º ano.

Ao ser contratada pela escola em questão, no 2º semestre do ano letivo de 2014, percebi que eu precisava escutar os alunos e conhecê-los. Então, elaborei um ques-

---

1 Relato no diário de bordo de Luana (nome fictício), 9º B.

tionário simples e solicitei que os alunos o preenchessem para conhecer a área artística em que estavam envolvidos e os seus interesses pessoais. A partir das respostas desses questionários, elaborei as minhas aulas dentro do projeto político-pedagógico e a metodologia que adotaria nas aulas. Por isso, sugerimos ter um ponto de partida antes de propor uma atividade com as turmas. Em nossa experiência relatada neste artigo, o nosso ponto de partida foi este questionário. Segue abaixo o modelo, para inspiração de professores interessados nessa didática:

**Pesquisa Artística – 3º Bimestre - 2014**

Objetivo: Conhecer os talentos artísticos dos(as) alunos(as) e as suas expectativas com a disciplina de Arte.

Professora: Vanessa Souza

Disciplinas: Arte

Aluno(a): \_\_\_\_\_

1. Data de Nasc.: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_
2. E-mail: \_\_\_\_\_
3. Cidade: \_\_\_\_\_
4. Estado: \_\_\_\_\_
5. Turma/Série: \_\_\_\_\_
6. Religião: \_\_\_\_\_
7. Você se considera um(a) cantor(a)?  
Sim ( ) Não ( )
8. Quais as atividades artísticas que você exercia até o ano passado?  
Coral ( ) Banda ( ) Orquestra ( ) Ministério de Louvor ( )  
Solos vocais ( ) Solos instrumentais ( ) Companhia de teatro ( )  
Grupo de teatro ( ) Companhia de dança ( ) Ministério de Dança ( )  
Outros: ( ) \_\_\_\_\_
9. Já estudou música?  
Sim ( ) Não ( )
10. Já estudou teatro?  
Sim ( ) Não ( )
11. Toca algum instrumento musical?  
Sim ( ) Não ( )  
Se respondeu SIM, quais? \_\_\_\_\_

12. Já apresentou alguma peça de teatro?  
Sim ( ) Não ( )
13. Sabe ler partituras?  
Sim ( ) Não ( ) Mais ou menos ( )
14. Se respondeu positivamente à pergunta número 13, com quem aprendeu partitura?  
Escola de música ( ) Professor particular ( ) Pai, parente, amigo ( )  
Aulas em vídeo pela internet ( ) Igreja ( ) Autodidata ( )
15. Já fez algum outro curso na área artística ou domina com fluência alguma delas?  
Telas ( ) Teatro ( ) Dança ( ) Artesanato ( )  
Moda ( ) Fotografia ( ) Sonoplastia ( ) Produção de vídeo ( )  
Outros: \_\_\_\_\_  
Gostaria de participar de algo ou algum evento, utilizando as suas habilidades artísticas aqui na escola?  
Sim ( ) Não ( )
16. Como era o ensino de Arte na escola em que você estudava?  
\_\_\_\_\_
17. Você gosta da disciplina de Arte?  
Sim ( ) Não ( )
18. Tem expectativas com a disciplina de Arte aqui no Colégio \_\_\_\_\_?  
Sim ( ) Não ( )
19. Se há expectativas, descreva-as nas linhas abaixo: \_\_\_\_\_



**Seja Bem-vindo(a)!!!  
Estamos felizes com a sua presença!!!  
Att., profª. Vanessa Souza.**

Nas respostas dos questionários, os alunos revelaram que tinham o desejo de que as aulas de Arte fossem dinâmicas, que pudessem fazer “algo diferente” do que somente leituras e desenho livre. Além disso, me surpreendi com as disposições artísticas que os alunos possuíam, de modo autônomo em sua maioria. Por isso, quando nós, professoras, dialogamos, sabíamos que mesmo que os alunos não tivessem tido curso de teatro, eu poderia incentivar e ir ensinando um pouco da base.

Uma análise da aprendizagem social, todavia, enfatiza as influências recíprocas de fatores pessoais e ambientais no processo de inovação. Por meio de suas ações, as pessoas determinam em parte a natureza de suas experiências. Por meio de sua capacidade de manipular símbolos [representação simbólica] e do

pensamento reflexivo [autorreflexão] para a ação inovadora, elas podem gerar novas ideias e criar novos ambientes para si e para os outros (BANDURA, 2008b, p. 54).

Partindo do exposto, segundo Araújo (2019, p. 33), podemos afirmar que a relação entre motivação e criatividade promove positivamente os ambientes de aprendizagem. A autora prossegue, afirmando que:

Desse modo, cabe aos professores o compromisso de oferecer aos discentes uma variedade de materiais e recursos, encorajá-los em suas realizações criativas, valorizar suas competências e produções (ensinando-os também a fazê-lo), incentivando e mediando a aquisição de novas habilidades. Tais condutas, além de atender as necessidades básicas dos aprendizes, facilitam a aprendizagem musical nas interações do indivíduo com o seu meio físico e social, propiciando ricas experiências e possibilidades de desenvolvimento musical (ARAÚJO, 2019, p. 33).

Dessa forma, mesmo que a autora se refira às aulas de educação musical, acreditamos que a estratégia é eficaz em todas as disciplinas. No nosso caso, foi uma parceria interdisciplinar entre a disciplina de Arte e Português, em que trabalhamos de forma conjunta para que envolvêssemos os alunos e estes participassem, elaborando o trabalho final em grupo. Em primeiro lugar, a professora de Português captou o interesse dos alunos por romances e escolheu duas obras de modo a despertar o interesse deles pela leitura. Pois, segundo Bzuneck (2009, p. 15), “uma primeira estratégia motivacional consiste em capitalizar interesses pessoais e valores dos próprios alunos”.

De acordo com Eco (2021), o leitor de uma obra literária recebe um complexo de estímulos, colocando-se em relação individual e privada com a página escrita. Os alunos das duas turmas não estavam muito habituados com a leitura, por isso, no início do projeto, que havia sido criado na escola inteira, sendo um tema diferente para cada turma, possibilitava-se o despertar para o estímulo da imaginação ao ler e criar. As primeiras semanas foram desafiadoras para nós e para os alunos, mas, com o decorrer das semanas, quando terminaram a leitura, foi realizado um debate com os alunos, e percebi que eles gostaram do que leram, relatando os aspectos da história com os quais concordavam e dos quais discordavam e os detalhes que mais gostaram da história.

Propus que assistissem aos filmes *A Moreninha* (1970) e *Dom Casmurro* (2014), disponíveis na plataforma YouTube gratuitamente, para que pudessem fazer o comparativo com a literatura e trazerem as suas análises críticas. Depois disso, organizamos vários grupos nas salas de aula para dividir as funções necessárias: bailarinas, roteiristas, cenógrafos(as), coreógrafos(as), dramaturgos(as), figurinistas, maquiadoras, sonoplastas, lideranças, atores e atrizes, assistentes de palco e marketing. Apoiamo-nos em Campos (2018), quando menciona as diferenças dos alunos entre si, nas aptidões mentais, nas reações emotivas, no esforço empregado nas tarefas e nas preferências por certas atividades. A autora continua dizendo o seguinte:

As diferenças individuais também podem ser consideradas, no que se refere às variações do indivíduo em relação aos outros, de onde decorre a necessidade da escola conhecer cada aluno, em suas variações interindividuais, a fim de que sejam respeitadas as características de cada um, para se alcançar uma aprendizagem rápida e eficiente (CAMPOS, 2018, p. 144).

Em consideração às habilidades e preferências de cada aluno, cada um escolheu a função que queria desempenhar. A equipe dos roteiristas escreveu o roteiro junto com as professoras para que a turma o representasse por meio do teatro. Esse foi o segundo desafio para eles, por isso, foi necessário escrevermos no tempo deles, fazendo passo a passo, até que o texto fosse concluído.

A cada etapa, nós, professoras, fazíamos a orientação aos alunos e os apontamentos e observações passo a passo, até o dia da apresentação final. Marcamos o dia e horário com o local da apresentação para evitar imprevistos. Verificamos que à medida que os dias se passavam, os alunos tinham ideias cada vez mais criativas a respeito de como o teatro poderia ser realizado para ficar o mais parecido possível com a leitura que fizeram e de acordo com o material mais acessível à nossa disposição. E, por isso, concordamos com Bzuneck (2009, p. 19), ao defender que

[...] para a motivação dos alunos, as próprias tarefas devem ser estimulantes e, para tanto, precisam ter a característica de desafios. Entende-se por tarefas desafiadoras aquelas que tenham um grau intermediário de dificuldade, isto é, que não sejam nem fáceis e nem difíceis demais.

O aluno que foi o ator principal em *Dom Casmurro* era um aluno extremamente tímido, com quem a turma com frequência “brincava” sobre sua capacidade intelectual, pelo fato de ser um aluno com pouca vivência e sem maldades; mas, à medida que fomos trabalhando a questão do respeito próprio e o respeito para com os colegas, nós aproveitamos a oportunidade de estimular as habilidades que acreditamos que o aluno possuía, incentivando-o a ler o livro, a participar da releitura da estória e da equipe que escreveria o roteiro, para que, ao se envolver, tivesse a experiência com o processo criativo e o sentimento de pertencimento.

A autora Rosane Araújo (2015) menciona em seu artigo as crenças de autoeficácia, de acordo com a Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura, cujo foco é o comportamento motivacional humano inserido em um contexto social. Para Bandura (2008), a crença de autoeficácia pode ser considerada como julgamento da capacidade pessoal de alguém para enfrentar alguma situação. Porém, não significa autoestima, que é um julgamento do amor-próprio, e nem locus de controle, que é a crença de que os resultados são causados pelo comportamento ou por forças externas: “A autoeficácia indica um nível de motivação na qual sujeitos agem baseados nas suas convicções, portanto, uma motivação de base afetiva” (ARAÚJO, 2015, p. 50).

As alunas que iriam participar do baile mencionado em *A Moreninha* ficaram tão empolgadas e envolvidas, que criaram várias maneiras de apresentarem o baile. Fui

consultada se elas poderiam alugar uns vestidos que representassem a época ou algo próximo e, com a minha confirmação, fomos a um brechó, e a senhora que nos atendeu, muito impressionada com o projeto escolar, fez um preço bem acessível para elas. Retornamos de lá eufóricas.

Pougy (2011) afirma que a releitura é a recriação de uma obra de arte que traz consigo o estilo de quem lê, e que esse é um modo de aprendizado e um exercício criativo. Criatividade, segundo a autora, é

A capacidade ou habilidade humana de unir elementos díspares – imagens, sons, gestos, movimentos, ideias, conceitos e teorias, “estocados” no imaginário e na memória de quem cria. É fonte de invenção artística, bem como científica e filosófica. Quanto mais repertório, mais “matéria-prima” de criação (POUGY, 2011, p. 67).

Os alunos se envolveram de tal forma, que começaram a marcar ensaios extras entre eles, a fim de que pudessem criar a coreografia das cenas e o figurino de todos os atores envolvidos e fazer adaptações no roteiro. Nós escolhemos o ambiente dentro do espaço escolar em que faríamos o fechamento do bimestre, e a escola nos auxiliou com material para o cenário após entregarmos uma lista; a cada aula, nós ensinávamos e treinávamos com os estudantes a postura, a expressividade corporal, gestual, a dança, a coreografia, os textos falados, a narração, e era possibilitada uma vivência sociocultural, estimulando a capacidade criativa dos alunos ao desvendar o que a obra queria comunicar.

Outro ponto importante que notamos nos alunos foi que a concentração e a atenção deles durante as aulas melhorou consideravelmente, e principalmente o processo criativo em grupo ficou mais solidário, com momentos de bastante interação e respeito. A seguir, algumas fotografias da apresentação final dos alunos do 7º e 8º anos:

**Figuras 2 a 15 - Teatro *Dom Casmurro*, de Machado de Assis – Turma do 7º ano.**



Figura 2



Figura 3



Figura 4



Figura 5



Figura 6



Figura 7



Figura 8



Figura 9



Figura 10



Figura 11



Figura 12



Figura 13



Figura 14



Figura 15

Fonte: acervo de Vanessa Souza Oliveira

**Figuras 16 a 30 - Teatro *A Moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo – Turma do 8º ano.**



Figura 16



Figura 17



Figura 18



Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura 22



Figura 23



Figura 24



Figura 25



Figura 26



Figura 27



Figura 28



Figura 29



Figura 30

Fonte: acervo de Vanessa Souza Oliveira

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que houve um grande crescimento criativo e motivacional em todos os(as) alunos(as) das respectivas turmas, nos âmbitos da criação textual, coreografia, figurinos, convivência empática e respeitosa, troca de saberes, atenção, concentração, com aprendizado autônomo e bastante significativo em todas as áreas citadas. Ao final do projeto, os estudantes se sentiram muito realizados e felizes por conseguirem concretizar a montagem da peça teatral, dentro das possibilidades deles e com muita eficácia. E nós, professoras, muito orgulhosas por testemunhar e promover o desenvolvimento de cada um deles dentro do processo.

Como arte-educadores, propomos que esses processos criativos sejam estendidos a todos quantos quiserem proporcionar em suas aulas um ambiente mais cooperativo e empático, em que as dificuldades sejam compartilhadas, debatidas, resolvidas e superadas por todos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C.; VELOSO, F. D. D.; SILVA, F. A. C. Criatividade e motivação nas práticas musicais: uma perspectiva exploratória sobre a confluência dos estudos de Albert Bandura e Mihaly Csikszentmihalyi. *In: ARAÚJO, R. C. (Org.). Educação musical, criatividade e motivação*. Curitiba: Appris, 2019, p. 17-39.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. Motivação para prática e aprendizagem da música. *In: ARAÚJO, Rosane Cardoso; RAMOS, Danilo (Org.). Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 45-58.

BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. *In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S.*

- (Org.). **Teoria Social Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 15-41.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BORUCHOVITCH, E., Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: BORUCHOVITCH, E.; Bzuneck, J. A. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 9-36.
- CAMPOS, D. M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ECO, U. **A definição da arte**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.
- HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and teacher education**, Amsterdã, n. 14, 1998, p. 835-854. Disponível em: <http://rpforschools.net/articles/ASP/Hargreaves%201998%20The%20emotional%20practice%20of%20teaching.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- POUGY, E. **Arte**: soluções para dez desafios do professor. 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. São Paulo: Ática, 2011.

# ANTÍGONAS EM CONVÍVIO: OLHARES DOCENTES SOBRE O ENSINO DE TEATRO A PARTIR DA PRÓPRIA HISTÓRIA

Paulo de Queiroz Martins  
Eneila Almeida dos Santos

O presente artigo traz o relato de experiência de uma prática pedagógica voltada para o ensino de dramaturgia, realizada com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Tempo Integral Marquês de Santa Cruz, em Manaus (AM), no âmbito do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), que tem o convívio como foco de investigação e caminho metodológico.

O Prof-Artes é oferecido em rede nacional, sendo realizado simultaneamente nas Instituições de Ensino Superior associadas, nas quais ocorre o Exame Nacional de Acesso e a realização do curso. A Universidade Federal do Amazonas (Ufam), por meio da Faculdade de Artes (Faartes), é uma das associadas ao programa, em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Nesse programa, sob orientação da Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eneila Almeida dos Santos, estou desenvolvendo uma metodologia de ensino de dramaturgia baseada em uma experiência de convívio, que será aqui apresentada parcialmente, tendo em vista que a pesquisa, iniciada no ano corrente, ainda está em fase de conclusão e será defendida no início de 2023. Entretanto, penso que seja pertinente compartilhar algumas observações sobre o que já foi realizado.

Toda a pesquisa parte de minhas próprias experiências em convívio com o teatro, que se iniciam ainda no quintal de minha casa, onde, nas festas juninas de minha infância, assistia às apresentações teatrais que minha mãe e minhas tias faziam e que eram a grande atração da noite. Essas experiências foram fundamentais na minha percepção sobre o teatro e, posteriormente, na minha construção artística e docente, tornando-se, por isso, objeto de estudo de meu interesse enquanto pesquisador.

O exercício da docência, da pesquisa e do fazer artístico exigem o comprometimento, a compreensão e a revisitação constante da própria história daquele que se propõe a tal exercício, visto que essas funções ou atribuições não estão dissociadas do que as antecede historicamente. Todo docente já foi estudante. Todo pesquisador já foi sujeito de pesquisa de alguém, ainda que empiricamente. Todo artista já foi pesquisador de sua estética e poética.

Para além dessa autoanálise, é preciso também um olhar atento ao contexto de ensino-aprendizagem no qual se está inserido, levando em conta tanto as condições estruturais quanto as diferenças individuais e culturais de cada personagem desse contexto: escola, estudante, sistema de ensino.

Revisitando minha própria história e percebendo o que me construiu enquanto docente-artista-pesquisador, identifico elementos que me foram extremamente relevantes, dos quais não encontramos equivalentes, neste atual momento, dentro da escola na qual leciono e onde a pesquisa foi realizada: a apreciação estética, a prática artística e a leitura de histórias escritas, contadas ou encenadas no convívio familiar, escolar e artístico, que me permitiram escrever e/ou reescrever minha história e criar outras a partir dessas vivências.

Assim sendo, pensar a construção de uma metodologia de ensino de dramaturgia me instiga a reabrir as páginas de minha trajetória, a fim de entender como as experiências por mim vividas influenciaram no percurso que me trouxe até aqui, as motivações de minhas escolhas teóricas, práticas e poéticas, e como estas se relacionam com minha prática docente.

Minha percepção sobre o ensino de teatro na escola citada, com todas as suas lacunas e dificuldades impostas, me incitou a buscar uma alternativa que me permitisse potencializar a prática docente, a fim de possibilitar o exercício da criação poética e artística e a análise crítica do mundo, por meio da dramaturgia, valorizando a autonomia de cada estudante nesse processo.

A partir das orientações da professora Eneila e no convívio constante da partilha acadêmica e docente, passamos a vislumbrar possíveis caminhos para a construção dessa metodologia. Uso aqui o verbo no plural por entender que, mais uma vez, o convívio é determinante na construção e na troca de saberes e fazeres, sendo, assim, o resultado de uma experiência compartilhada e dialógica.

Como base para as reflexões teóricas sobre essa autoconstrução e sobre a prática proposta, buscamos em Dubatti (2016), Dewey (2010), Fischer (1987) e Larrosa (2002) os referenciais iniciais nos conceitos que propõem em relação ao convívio e à experiência.

Não poderia deixar de me valer das palavras de Dewey (2010, p. 109) para esclarecer, mesmo que pontualmente, em que visão de experiência me amparo:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver. Nas situações de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu e do mundo implicados nesta interação modificam a experiência com emoções e ideias, de modo que emerge a intenção consciente.

Assim entendidas, as experiências vividas não são determinantes, no sentido de acabadas, fechadas, não passíveis de releitura e reinterpretação. Ao invés disso, são

parte de algo que se inicia e caminha enquanto caminha a própria vida, e nesta se aperfeiçoa, se multiplica, se renova. O próprio ato de escrever sobre essas práticas não é senão uma experiência que se constrói enquanto escrevo.

Da mesma forma, a própria pesquisa ganha novos contornos e se transforma enquanto vai sendo experienciada, tendo em vista que a experiência não é estática e que os caminhos foram sendo construídos em convívio.

De acordo com Dubatti (2016), convívio é toda relação não mediada pela tecnologia, e tecnovívio a que se dá através das tecnologias. Destaco esse ponto por perceber a distância entre os modos de relação presentes em minha infância e os que permeiam as vivências dos meus alunos, assim como pelas marcas que o momento pandêmico pode deixar no pós-pandemia devido ao isolamento territorial que nos impôs:

[...] há uma questão fundamental que destaca as diferenças entre cultura de convívio e cultura tecnovivial. Por que a cultura tecnovivial não foi restringida? Porque não é contagiosa. As reuniões territoriais do corpo atual são contagiosas. É o melhor elogio que lhes podemos fazer: o contágio – como o entende Antonin Artaud, em *O teatro e seu duplo* – propõe uma zona da experiência humana que vai além da linguagem, que se conecta com a inefabilidade do espaço e da matéria (DUBATTI, 2020, n.p.).

Destaco aqui a pertinência dessas palavras de Dubatti se contextualizadas dentro do panorama da pandemia de Covid-19 que assolou de maneira tão trágica o Estado do Amazonas, repercutindo de maneira catastrófica em nossas relações de convívio, afetando de maneira muito mais severa a infância e a juventude com a qual trabalho.

Ora, impossível negar ou não tomar conhecimento dos impactos causados pelo isolamento forçado que tal evento nos impôs. Os altos índices de transtornos psicológicos foram maciçamente divulgados, discutidos e, até hoje, se refletem em nosso cotidiano. Os estragos causados no âmbito do sistema educacional, que não estava preparado para tal calamidade, foram incontáveis e levarão ainda um longo período para que possam ser reparados. Esse foi outro elemento motivador da escolha do tema desta pesquisa.

Faço uso das palavras de Fischer (1987, p. 13) para traduzir o que descobri nos contatos iniciais com a arte teatral e que busco transpor para a prática aqui proposta: “A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias”.

Para elaborar tal metodologia, partimos da investigação sobre pontos que julgamos pertinentes para sua construção: como estimular o convívio em sala de aula? Pode o convívio ser o ponto de partida para uma construção dramatúrgica? Será o convívio o principal motor para a compreensão dos dilemas humanos que se transformarão em dramaturgia? Aquilo que se nos passa/passou pode, enquanto memória, fornecer material para a criação dramatúrgica? Como elaborar uma metodologia de ensino de dramaturgia que seja baseada nessa experiência de convívio? Como elaborar uma metodologia que se sustente nessa tríade?

Inicialmente, propus como texto provocador a tragédia *Antígona*, de Sófocles, como objeto de estudo e pesquisa.

Antígona é a jovem que, deliberada e corajosamente, se coloca em oposição e confronto direto e fatal ao poder de Creonte para dar ao seu irmão, Polinice, o túmulo a que todo mortal tem direito, ainda que, por decreto de Creonte, seja condenada à morte. Corajosa, fiel e ciente de seu papel cidadão, Antígona não se acovarda diante do próprio destino. Antes, encontra neste a motivação que a leva a não se omitir.

Tomar essa personagem como provocadora da proposta aqui relatada é uma estratégia que visa a provocar, por meio da idade da personagem e de sua coragem de enfrentar as estruturas de poder, uma identificação nos jovens estudantes, que, segundo observações feitas em sala de aula, são muitas vezes tolhidos em sua liberdade de expressão dos sentimentos e ideias. Era essa experiência de autonomia que nos interessava agora: fazer com que os estudantes se sentissem também encorajados a partilhar, questionar, propor, observar, ressignificar e compartilhar suas próprias experiências e saberes, tornando essa prática uma experiência construída a partir do convívio e vivenciada nele.

Como bem explicado por Larrosa (2002), essa experiência não poderia ser uma experiência de um professor que se coloca, como o próprio Creonte do texto estudado, acima e distante dos estudantes, alijando-os do processo criativo e de descoberta. Antes, os estudantes são vistos como construtores do próprio conhecimento e devem ser estimulados a buscá-lo e compartilhá-lo, sob pena de virmos a falhar definitivamente em nosso processo educacional:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (BONDÍA, 2002, p. 24).

Diante do exposto até aqui, elaborar uma proposta pedagógica que aliasse ensino de dramaturgia, convívio e poética exigiu uma análise do contexto no qual os participantes estão inseridos, seja esse o contexto social e/ou educacional. Para além de analisar o contexto, foi necessário também observar as lacunas existentes quanto a essa área específica de ensino e quais possibilidades de intervenção poderiam ser criadas, de maneira a preencher tais lacunas.

O ponto de partida foi pensar os materiais didáticos disponibilizados na escola e os conteúdos exigidos na grade curricular. Ressalto aqui que minha prática docente no ensino formal tem início no ano de 2016 e completo, portanto, sete anos de docência. Destaco esse ponto porque entendo ser importante salientar que minhas inferências se dão nesse prazo determinado, não conhecendo a realidade que antecede esse período.

Embora recente, minha prática docente me permitiu perceber que existe uma deficiência muito grande quanto ao ensino de dramaturgia na educação formal, especificamente na escola onde trabalho. Grande parte dos materiais didáticos disponibilizados relega esse elemento da linguagem teatral a um ensino que se limita ao estudo superficial dos gêneros dramáticos, textos teatrais e trabalhos de algumas companhias teatrais e seus autores.

Durante esses sete anos, não encontrei nenhum material que propusesse um método de criação dramatúrgica. Além disso, esses conteúdos muitas vezes são elencados de maneira não cronológica e sem nenhum aprofundamento, seja nos estilos, épocas ou concepções.

Gostaria de observar aqui que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) sugere, nas orientações para a área de Linguagem - Arte no Ensino Fundamental - Anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, a necessidade dessa prática na sala de aula e que, portanto, esta não deveria deixar de ser explorada em sua máxima potência: (EF69AR27) Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo (BRASIL, 2015, p. 209).

Essa habilidade, elencada entre tantas outras, me provocou a buscar uma metodologia que propiciasse não só o estudo de dramaturgias já escritas e os diversos gêneros nos quais elas se inserem, mas, principalmente, a produção de novas dramaturgias a partir das estudadas, dando ao estudante a oportunidade de entender os conteúdos expostos e produzir, a partir deles, novos discursos, ampliando suas capacidades de expressão estética, simbólica, subjetiva e cidadã.

Entretanto, como dito anteriormente, não observei nos livros didáticos disponibilizados uma proposta contínua e aprofundada que direcionasse essa pesquisa e essa prática de maneira sistemática. Vejamos: não afirmo que não haja experiências e/ou práticas similares à que eu proponho, muito pelo contrário. Inclusive, encontrei durante minha pesquisa uma que me serviu de inspiração e que irei comentar em momento oportuno. O que problematizo aqui é o caráter burocrático de alguns livros didáticos que valorizam o conteudismo.

Penso que limitar esse processo de ensino à assimilação de conteúdos, em detrimento de uma prática viva, que permita aos estudantes uma visão mais ampla de mundo, relacionando o micro ao macrocosmo, partindo de experiências pessoais e subjetivas para questionar o contexto no qual está inserido de maneira artística e criativa, pensando e representando esteticamente a própria existência, é desperdiçar todo o potencial do ensino de Artes enquanto agente transformador do indivíduo e do mundo.

Ainda, no mesmo documento, quando se fala nas dimensões do conhecimento que devem ser observadas no ensino de Artes, pode-se inferir que para que se atinjam tais habilidades é preciso que sejam oportunizados esses processos de criação e expressão, em consonância com as vivências individuais e subjetivas dos estudantes, a fim de que os

mesmos, durante o processo criativo, possam fazer escolhas de acordo com suas histórias de vida e seu repertório cultural, social e afetivo.

São seis as dimensões elencadas no documento, propostas de maneira indissociável e indispensável. No entanto, cito duas que me são caras: a dimensão da criação e a da expressão. São-me caras pela associação que faço da relevância dessas duas dimensões na minha trajetória, influenciando o artista, o docente e o pesquisador. Tecerei aqui um breve comentário sobre ambas, a fim de contextualizar a pesquisa e os fundamentos que a norteiam.

A dimensão da expressão me foi e me é cara porque me permitiu perceber o mundo e ressignificá-lo simbolicamente, dando a ele uma roupagem que pode ser acessada por meio da percepção estética, sensível. O exercício da expressão estética, compreendida como aquela que visa a ser acessada pelos sentidos, me amplia as possibilidades de comunicação, compreensão e análise crítica do mundo. É-me cara, ainda, pela possibilidade de mediar os processos criativos dos estudantes, permitindo-lhes acessar os mesmos conhecimentos que acessei e/ou produzirem novos conhecimentos que me permitem expandir essa prática de maneira contínua e dialógica.

Expressão: refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades (BRASIL, 2015, p. 194).

Diferentemente do que se poderia pensar, a dimensão da expressão exige um pensamento racional, organizado e metódico, a fim de, utilizando-se dos meios, processos e elementos da linguagem artística, produzir conhecimento, elaborar discursos, proporcionando a percepção de como reorganizar esses elementos dando materialidade às subjetividades e negociando, assim, sentimentos e ideias em um contínuo processo de autoconstrução.

Outra dimensão que me é cara é a dimensão da criação:

Criação: refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações (BRASIL, 2017, p. 194).

Criar exige a investigação daquilo que se pretende criar, enquanto tema; experimentação daquilo que se dispõe para o processo de criação, enquanto materialidade; e dos processos de utilização dos materiais e ferramentas pertinentes a cada linguagem artística, enquanto técnica. Não se cria a partir do nada. Para criar, é necessário o domínio em alguma escala dos meios de criação. Portanto, essa dimensão é relevante, no sentido

de oportunizar aos estudantes os meios de conhecer diferentes maneiras de utilização dos meios de criação.

Sem deixar de atender às demais dimensões do conhecimento durante todo o processo, é nessas duas que focarei, por entender que ambas possuem uma relação com a escrita dramática e propiciam o convívio, que é, também, foco deste trabalho.

Dubatti (2016) afirma que teatro é a produção da *poiesis* espectralada em convívio, que, por sua vez, provoca no espectador a criação de novas *poiesis*. Creio, portanto, não ser aceitável que se negligencie tal possibilidade no âmbito educacional, limitando-se a ensinar teorias dissociadas de práticas criativas. Além disso, encontro na definição de Dubatti (2016, p. 38) uma correlação com as dimensões que me são de interesse: O teatro consiste em um acontecimento convivial no qual, por divisão do trabalho, os integrantes do convívio produzem e espectam acontecimentos poéticos corporais (físicos e físico-verbais).

Esse convívio é agente propiciador de trocas de experiências e vivências, propiciando novos olhares sobre diferentes realidades. Essa percepção do novo, do diferente e do outro amplia os próprios horizontes daqueles que convivem. A criação e/ou espectralação da *poiesis*, enquanto meio para a percepção de si e do outro, possibilita a reinvenção dessas realidades e a criação de outras possíveis realidades. Já a espectralação da *poiesis* age como provocadora de uma *poiesis* emergente, latente e instigadora de novas reflexões e percepções.

Espectar e produzir *poiesis* em convívio são elementos indissociáveis no processo que proponho. Isso dá pelo fato de que, durante todo o processo, os participantes tanto produzirão seus discursos poéticos quanto serão espectadores da produção poética dos demais participantes. Esse processo dialógico permite que, ao espectar o que o outro produz, o estudante se mantenha inquieto e repense o próprio processo. Essa é a proposta do convívio.

De que maneira fazer isso quando se encontra, muitas vezes, principalmente nessa fase escolar, estudantes que, intimidados pelas opressões existentes no próprio meio escolar, muitas vezes se calam quando provocados a partilhar opiniões, ideias e criações? É parte dessa metodologia, ainda em processo, que passo a descrever nas próximas linhas.

Penso que seja fundamental deixar aqui expostas as sequências didáticas, divididas em consonância com as três categorias por mim criadas, que elaborei a fim de mediar o processo. Essas categorias são: conteúdo programático, exercícios de convívio e o processo de criação dramática. Exponho a seguir o que são cada uma dessas categorias, ao mesmo tempo em que descrevo quais práticas já foram realizadas até aqui e quais serão os passos seguintes da proposta.

Em relação ao conteúdo programático abordado, optei por focar em alguns conceitos de dramaturgia, história da dramaturgia, gêneros dramáticos, elementos da

linguagem teatral e concepção cênica. Cada um desses conteúdos será abordado, a fim de que os participantes da pesquisa possam ter uma melhor compreensão do que se pretende ao longo do caminho.

Devo ressaltar que o conceito de dramaturgia por mim utilizado nesta pesquisa está para além do texto teatral propriamente dito. Antes, ele entende como dramaturgia todos os elementos que, em conjunto, ajudam a contar a história que será criada durante o processo: cenário, figurino, trilha sonora, interpretação e maquiagem.

Dramaturgia designa então o conjunto de escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização, desde o encenador até o ator, foi levada a fazer. Este trabalho abrange a elaboração e a representação da fábula, a escolha do espaço cênico, a montagem, a interpretação do ator, a representação ilusionista ou distanciada do espetáculo (PAVIS, 2015, p. 113).

É essa concepção de dramaturgia que justifica a escolha dos conteúdos abordados. Ao pensar dramaturgia de maneira mais ampla, percebo a necessidade de contribuir para que os estudantes ampliem também suas percepções acerca do conjunto que se pretende articular de modo a compor a obra, dando-lhes, para isso, ferramentas com as quais poderão refletir, elaborar, organizar e construir suas próprias leituras do universo dramático proposto e transpô-las para a cena.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CATEGORIA DE CONTEÚDOS

### HABILIDADES:

(EF69AR25) Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

### OBJETIVOS:

Introduzir o conceito de dramaturgia e sua evolução histórica

Identificar as diferenças entre os gêneros dramáticos.

Diferenciar os gêneros épico e dramático.

Conhecer os principais dramaturgos trágicos e suas obras.

AULA	OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
AULA 1, 2, 3	ELEMENTOS DA LIGUAGEM TEATRAL	AULA EXPOSITIVA - RODA DE CONVERSA PESQUISA, SEMINÁRIO, DEBATE PESQUISA E DEBATE, RODA DE CONVERSA Iniciei fazendo uma introdução sobre o conceito de dramaturgia, enquanto obra literária, e segui contextualizando a transformação desse conceito ao longo do tempo. Em seguida, pedi que as equipes pesquisassem sobre a história de <i>Antígona</i> , tragédia e os autores trágicos a fim de que entendessem o dilema apresentado na tragédia, os personagens envolvidos, os temas discutidos e algumas características da tragédia. Após a apresentação dos seminários sobre a tragédia de <i>Antígona</i> , passei a indagar sobre a compreensão do que havia sido estudado. PROVOCAÇÕES: qual o tema? Que momento da história foi mais impactante? Qual a opinião deles sobre o fim da história? Dessa forma, seguimos dialogando, enquanto eu os estimulava, dando-lhes pistas sobre possíveis relações dos temas percebidos por eles com a realidade em que vivemos. Esse exercício foi realizado em, aproximadamente, três aulas a fim de que pudéssemos explorar o maior número de nuances que aparecessem em nossas especulações.
AULA 4, 5, 6, 7, 8, 9	CONCEITO DE DRAMATURGIA EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DRAMATURGIA	
AULA 10, 11, 12, 13	GÊNEROS DRAMÁTICOS TRÁGICO E ÉPICO	
AULA 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	OS PRINCIPAIS AUTORES TRÁGICOS: ÉSQUILO, SÓFOCLES E EURÍPEDES <i>MEDÉIA</i> , <i>ANTÍGONA</i> E <i>PROMETEU ACORRENTADO</i>	

Em relação aos exercícios de convívio, conforme o conceito de Dubatti (2016), optei por elaborar atividades que substituíssem as fronteiras do tecnovívio pela proximidade do convívio territorial. Em alguns momentos, esses exercícios foram realizados em duplas e, em outros, em grupos um pouco maiores.

Dividi os exercícios de convívio nas seguintes categorias: percepção, escuta, olhar, fala, serviço e debate. Cada uma delas será explicada detalhadamente em momento oportuno.

Entendo, a partir de minhas leituras, que as tecnologias, embora tenham sua função na vida prática, não podem substituir as relações presenciais. Ainda assim, percebo que elas se impõem, de forma quase opressora, no cotidiano da sala de aula, em detrimento de um convívio humano e direto. Deparando-me com essa realidade, percebi a necessidade de encontrar um meio de solucionar ou amenizar os efeitos dessa problemática. Mas como fazê-lo?

Procurando achar uma resposta para essa pergunta, debruicei-me sobre a necessidade de provocá-los ao ponto em que essas opressões se dissipassem ao contato com o encorajamento e a troca de experiências, propondo pequenos núcleos de discussão, inicialmente a fim de que os processos criativos se tornassem menos amedrontadores e que os alunos encontrassem nesses núcleos um local de acolhimento e troca convival.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CATEGORIA DE CONVÍVIO

### HABILIDADES:

(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.

### OBJETIVOS:

Oportunizar relações de convívio em sala de aula.

Estimular o debate de ideias.

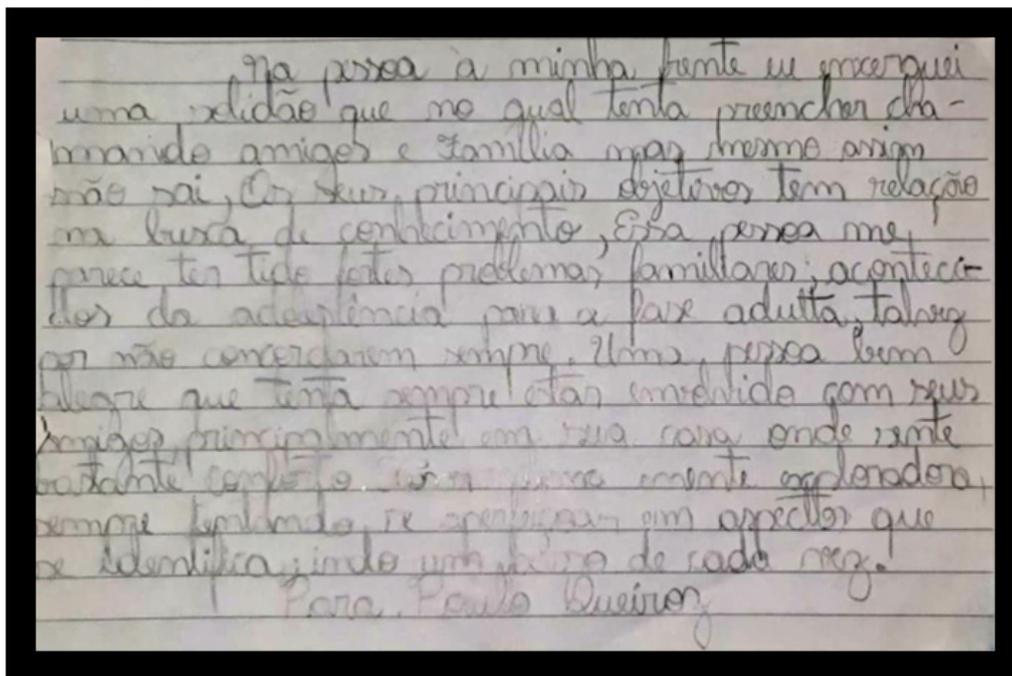
Promover a interação convivial e a troca de saberes.

Refletir sobre nossas relações.

AULA	OBJETO DE CONHECIMENTO	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO
AULA 1, 2, 3	PERCEPÇÃO CORPORAL, ESCUTA, TÉCNICAS DE RESPIRAÇÃO, ESCRITA SUBJETIVA.	<p>DEBATE, RODA DE CONVERSA</p> <p>Para iniciar a criação desses grupos, propus o seguinte exercício de percepção do outro: os estudantes, em duplas, virando as cadeiras na direção das que se encontravam imediatamente ao lado e sem opção de escolha, deveriam ficar sentados em suas cadeiras, voltadas uma de frente para a outra, próximos ao ponto de tocarem os joelhos uns dos outros.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Após essa arrumação, coloquei uma música instrumental e calma, a fim de levá-los a um clima de concentração, e pedi que se olhassem nos olhos sem desviar o olhar e permanecessem assim pelo tempo de 15 minutos.</li><li>- A orientação era de que fosse um olhar neutro, acolhedor, sem julgamentos e nem investigação. Somente acolher a existência do outro de modo a ter uma experiência com ele.</li><li>- O objetivo do exercício proposto era fazer com que os participantes somente olhassem, sem pressa. Que tivessem nesse momento uma experiência de convívio que, ainda que constrangedora e incômoda, como alguns relataram, pudesse aproximá-los ou ao menos permitir que se olhassem mais atentamente.</li><li>- Após os 15 minutos, pedi que escrevessem imediatamente o que haviam conseguido enxergar na pessoa que estava à sua frente.</li><li>- Em seguida, pedi que a dupla trocasse os papéis, permitindo que cada um lesse o que o outro escreveu sobre si e que, na parte posterior da mesma folha, escrevessem como se sentiam lendo o que havia sido escrito sobre cada um deles.</li></ul>

Aproveito a oportunidade para reproduzir um relato de um dos estudantes que, devido à falta de outro que pudesse lhe fazer dupla, realizou o exercício comigo.

**Figura 1** - Carta de um estudante sobre exercício “olho-no-olho”.



**Fonte:** acervo do autor

Se coloco aqui, como exemplo dos relatos sobre o exercício, essa imagem cujo texto se refere a mim, é porque compreendo que, como mediador do processo, não poderia deixar de me inserir nele. A minha participação, embora atenta e observadora, também se deu de maneira experiencial e passiva, no sentido de que todas as regras propostas no exercício também se aplicaram a mim. Penso que estar inserido dessa forma no processo torna a interação entre eles mais completa, visto que eu, a partir do exemplo, os encorajo. Posteriormente, apresentarei alguns desdobramentos desse e de outros exercícios.

Os exercícios de convívio estão sendo conduzidos a partir da minha percepção do andamento das atividades e em concomitância com o processo de criação dramática.

Passarei a relatar aqui alguns exercícios propostos no processo de criação dramática. O processo ainda está em andamento, por isso tentarei relatar a fase inicial, apontando algumas dificuldades encontradas.

A partir da pesquisa inicial sobre *Antígona*, da apresentação do seminário e com os grupos já reunidos, a segunda atividade realizada foi a de pensar novos rumos para a personagem, fazendo alterações no enredo. A ideia era que eles propusessem, a partir de qualquer momento posterior ao que Antígona questiona se sua irmã, Ismênia, a ajudaria a enterrar Polinice, outras possibilidades para que Antígona não sucumbisse ao destino trágico.

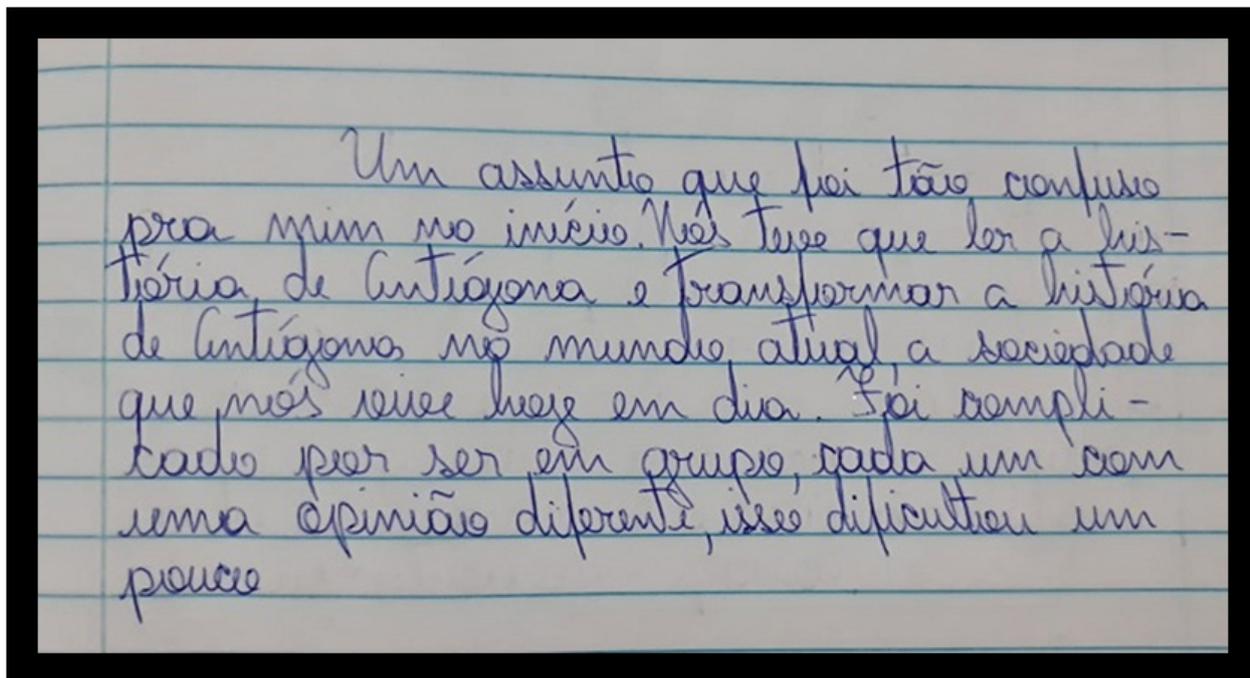
Com essa provocação, os estudantes poderiam modificar, a partir desse ponto e quando achassem necessário, a resposta de Ismênia ou qualquer outro elemento textual posterior e, assim, interferir na trama, dando a ela outras soluções dramáticas para a personagem.

Esse primeiro momento foi altamente produtivo e de uma intensa atenção e euforia por parte dos grupos, que se empenharam em colocar suas próprias soluções para a insatisfação que sentiam quanto ao fim de Antígona. A maioria dos grupos destacou a injustiça sofrida por Antígona, e foi justamente esse o ponto de mutação proposto nos trabalhos.

Posteriormente, pedi-lhes que dessem uma nova roupagem à história, propondo a abordagem de um tema atual de nossa sociedade e transportando a tragédia para nosso tempo. Essa atividade foi um pouco mais demorada devido à falta de habilidade de alguns grupos no que tange à textualidade, compreensão da estrutura trágica, correlação entre temas atuais com um enredo pré-definido, entre outros fatores. Entretanto, não desisti e continuei problematizando e apontando caminhos para que os trabalhos fossem sendo aprimorados. O processo ainda não foi concluído, e estou analisando os enredos produzidos a fim de que passemos à próxima fase.

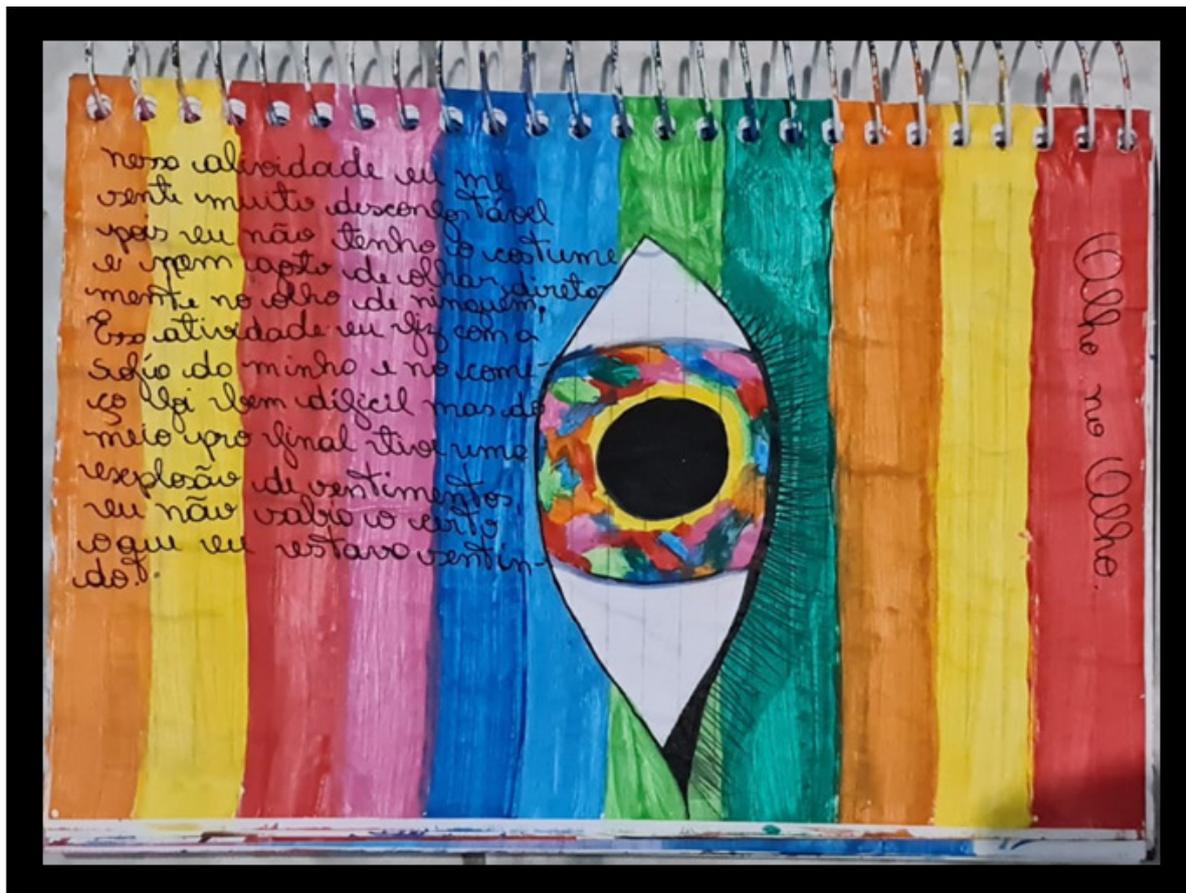
Solicitei que, individualmente, eles fizessem um portfólio para registrar visual e textualmente cada momento do percurso criativo e como esses momentos reverberam em suas subjetividades. Compartilho a seguir alguns relatos dos estudantes que julgo importantes para a compreensão do processo e de suas reverberações.

**Figura 2:** Portfólio 01



**Fonte:** acervo do autor

Figura 3: Portifolio 02



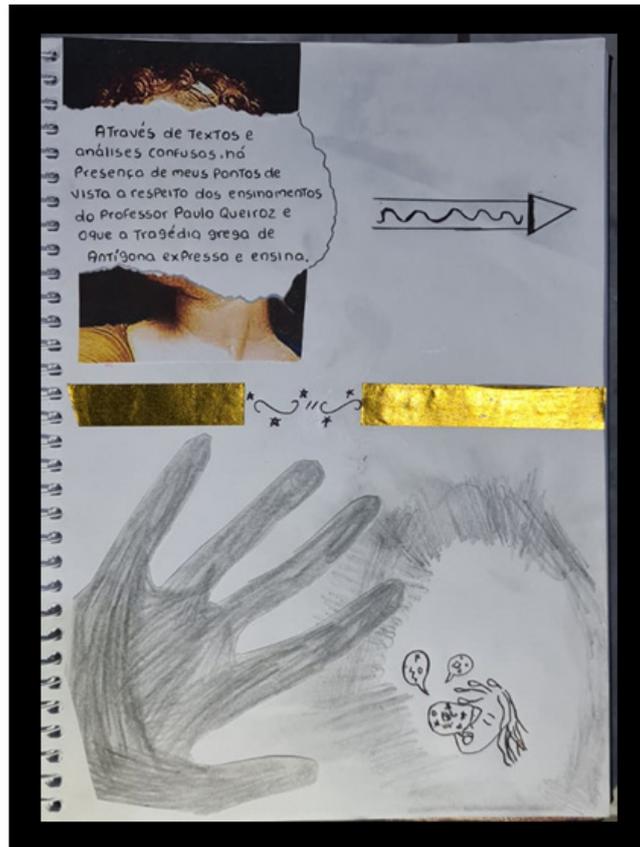
Fonte: acervo do autor

Figura 4: Portifolio 03



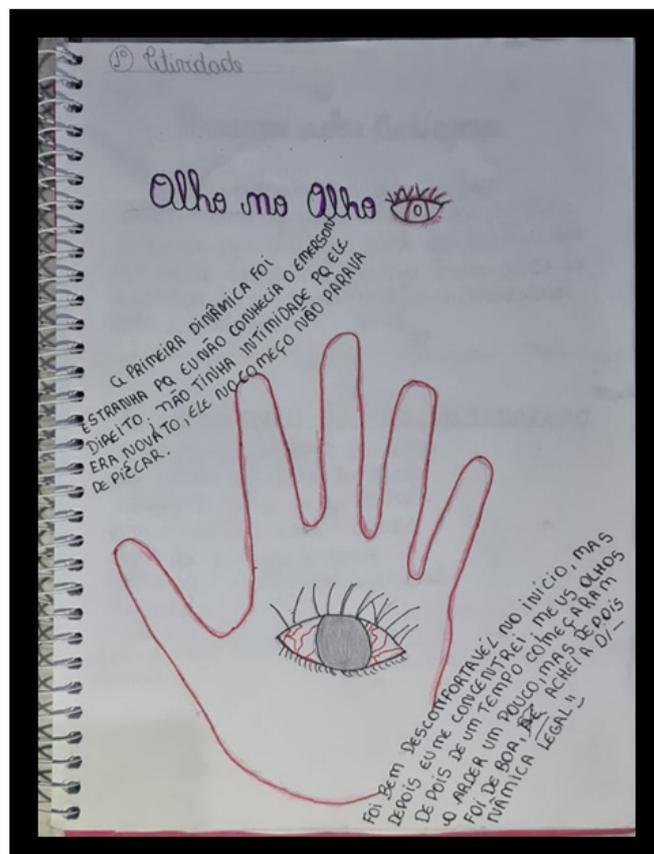
Fonte: acervo do autor

Figura 5: Portifolio 04



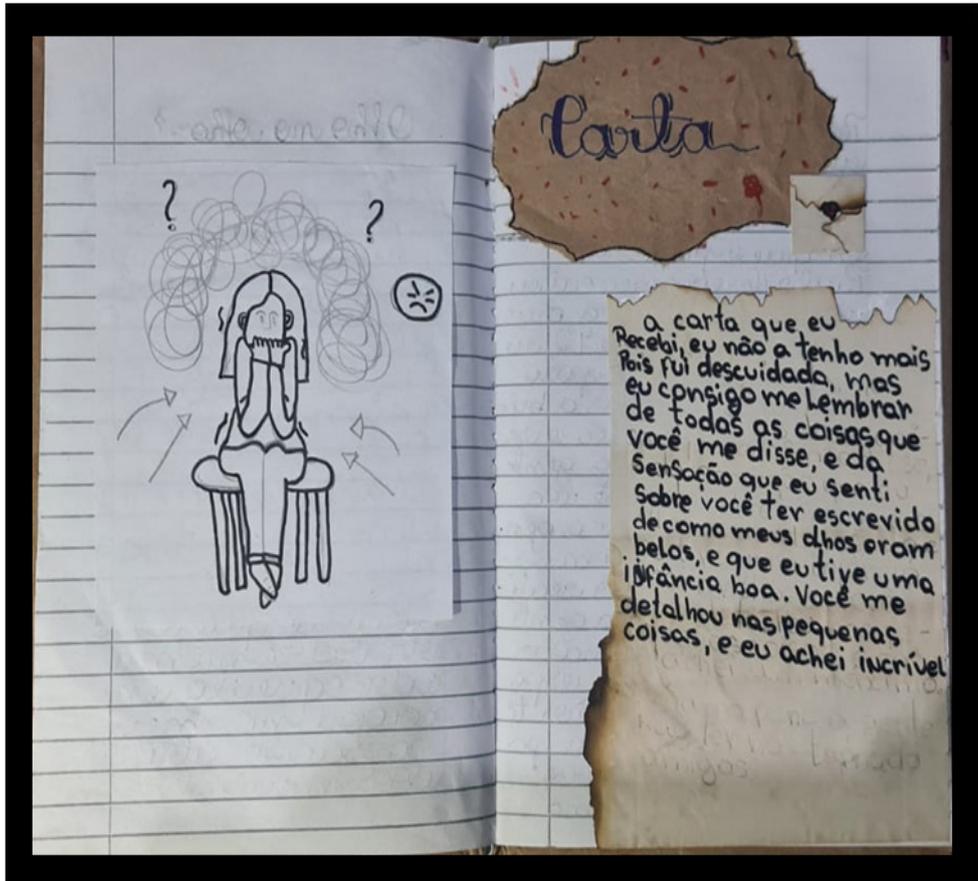
Fonte: acervo do autor

Figura 6: Portifolio 05



Fonte: acervo do autor

Figura 7: Portifolio 06



Fonte: acervo do autor

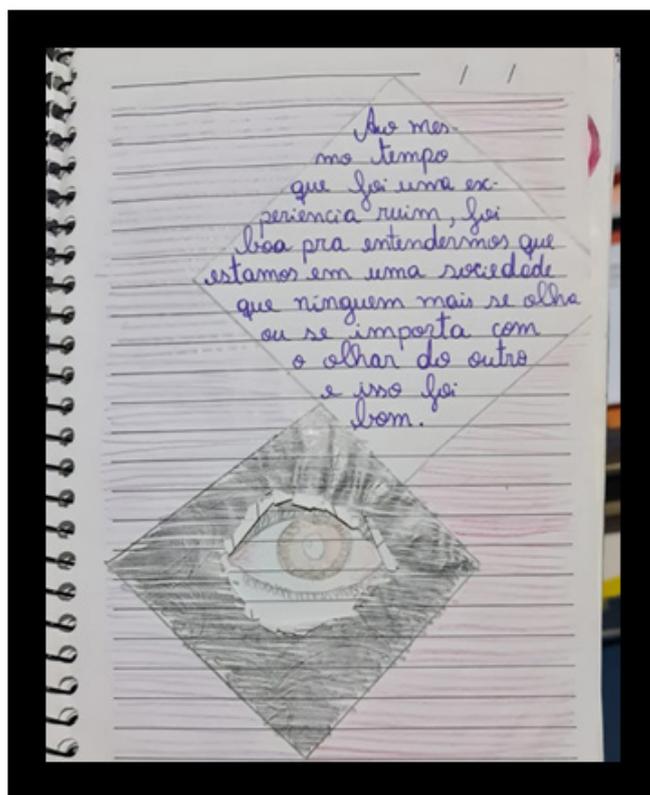
Figura 8: Portifolio 07



Fonte: acervo do autor



**Figura 11:** Portifolio 10



**Fonte:** acervo do autor

Esse trabalho está e continuará sendo realizado ao longo de todo o processo. Mais adiante, os grupos serão redivididos por área: texto/cena, cenografia, figurinos/maquiagem, iluminação, maquiagem, interpretação, sonoplastia/iluminação e interpretação. Cada um desses grupos produzirá portfólios específicos de cada área, relatando os processos de criação coletivos.

Após a qualificação desta pesquisa para a fase final, seguimos nos processos de criação e execução das dramaturgias propostas, que culminarão na montagem do espetáculo criado pelos estudantes. Esse processo será descrito posteriormente.

A pesquisa aqui apresentada teve alguns percalços pelo caminho que atrasaram de alguma forma o andamento do processo. No entanto, não vejo nesses percalços algo que inviabilize a continuidade e conclusão da pesquisa. Excesso de atividades docentes paralelas, atividades do calendário escolar, dificuldades de conseguir espaço, sequelas deixadas pela pandemia de Covid-19 nos estudantes, crises de ansiedade, depressão e tantas outras situações que ocorreram dentro dos muros da escola exigiram que se dispendesse mais tempo do que o previsto para alinhar algumas atividades.

Em contraposição a esses percalços, consigo enxergar, porém, a possibilidade de uma experiência que se tornará rica em conhecimento e aprendizado.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **BNCC** – Base Nacional Comum Curricular. Brasília: 2015. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>. Acesso em: 20 jul. 2022.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 20-28, abr. 2022. Disponível em: [scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC](https://scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC). Acesso em: 10 jun. 2021.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos**: introdução a uma filosofia do teatro. Trad. Sérgio Molina. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.
- DUBATTI, Jorge. A pandemia revelou o poder do convívio. [Entrevista cedida a] Márcio Bastos. **Revista Continente**, Recife, dez. 2020. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/240/ra-pandemia-revelou-o-poder-do-convivior>. Acesso em: 13 jun. de 2021.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Trad. Leandro Konder. 9. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação n°19, 2002.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

# CONTRIBUIÇÕES LÚDICAS DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NA FORMAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jackeline dos Santos Monteiro

## INTRODUÇÃO

O trabalho em questão apresenta as contribuições lúdicas da contação de história e formas animadas na formação de crianças da educação infantil, realizado no período de junho a agosto de 2022, por meio do Estágio Supervisionado em Pedagogia da Universidade Zayn Educacional, no Centro Municipal de Educação Infantil (Cmei) João Barbosa.

O Cmei João Barbosa está localizado na rua 26, s/n, Conjunto 31 de Março, Japiim I, Zona Sul da cidade de Manaus (AM). A gestora da escola se chama Andréa Pimentel, e a unidade escolar funciona das 7h às 11h e das 13h às 17h. A modalidade de ensino é creche (maternal III) e educação infantil, atendendo crianças entre 3 e 5 anos de idade. Em média, são 14 crianças matriculadas por turma.

A proposta de trabalhar com teatro de formas animadas e contação de história nesse estágio surge a partir das experiências que a autora já desenvolve através do coletivo que integra, o Allegriah Grupo de Arte e Cultura, que atua há 10 anos de forma itinerante na cidade de Manaus e em algumas cidades do interior do Amazonas. Esse coletivo desenvolve atividades formativas e apresentação artística por meio dos projetos: *Os contadores de era uma vez*, *De coisa em treco uma história*, *As memórias de Kadu e Duda e Kadu, Duda e Lelé em novos caminhos*, que têm como alvo o público infantil, embora alcancem o público adulto também.

A análise de dados se deu especificamente nos períodos de observação e regência do Estágio Supervisionado, em que se teve acesso direto às crianças de todas as turmas durante a observação, mas somente ao 2º período durante a regência. O objetivo é apresentar relatos da prática do estágio concomitantemente às contribuições positivas do lúdico a partir da contação de história e formas animadas, apresentando conceitos dessas técnicas e sua relação com os objetivos estabelecidos para a educação infantil pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio de uma pesquisa exploratória e descritiva, a partir de observações realizadas durante as práticas, com olhar e escuta sensíveis durante todo o processo.

Todos os elementos desta pesquisa se concentram nas crianças do 2º período, considerada a última etapa da educação infantil, chamadas de “Crianças pequenas (4a–5a11m)” pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 28).

As principais referências utilizadas, além dos documentos que regem a educação, são Marcellino (1990), Sarmiento (2011) e Sisto (2005).

O artigo se divide em três tópicos: 1) *BNCC e a criança*, que apresenta as principais características da criança e o objetivo da educação infantil, segundo o olhar da BNCC para com esse público; 2) *Relação do lúdico e a contação de história e formas animadas*, em que se contextualizam conceitos sobre os assuntos do tópico e suas principais características; e 3) *Práticas pedagógicas realizadas no Cmei João Barbosa*, que apresenta o que foi desenvolvido, de acordo com os resultados da pesquisa em questão.

## **BNCC E A CRIANÇA**

A educação infantil é o primeiro contato da criança fora de seu círculo familiar, é o momento de contato com outras realidades, de ter acesso a diferentes conhecimentos, sem ignorar sua realidade cultural e social.

Há pais e mães que ignoram esse período escolar, ora dizendo que a criança só faz brincar, ora cobrando que ela seja obrigada a aprender a ler, dando-lhe responsabilidades escolares, e isso muitas vezes prejudica o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dessas crianças.

Para se produzir um plano de trabalho pedagógico para essa fase escolar, é preciso conhecer não somente os documentos que regem a educação básica, mas o papel da criança, o que o contexto histórico fala sobre as crianças como um todo, uma vez que há quem as trate como um papel em branco, ignorando as bagagens de conhecimento que elas já adquiriram em seu círculo familiar.

Na Idade Moderna, Descartes (2005) define a criança como um ser dependente e fraco, que precisaria de proteção e disciplina rígida. Considera a criança um ser irracional. Rousseau (1991), por sua vez, reconhece a infância como um momento diferente na vida do ser humano e defende que a criança não é um adulto em miniatura. Propõe uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exercícios. Durkheim (1978) foi quem primeiro buscou tecer os fios da infância aos fios escola, com o objetivo de “moralizar” e disciplinar a criança.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu Artigo 4º, definem a criança

[...] como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 37).

Dessa maneira, toda e qualquer atividade precisa ser pensada entendendo que a criança tem muito que oferecer, pois ela é um ser curioso e, dependendo de sua faixa etária, pode surpreender muito, levando em consideração que nesta pesquisa estamos falando de crianças da faixa etária entre 4 e 5 anos, no final da segunda infância, o que a BNCC (BRASIL, 2018, p. 28) chama de “Crianças pequenas (4a–5a11m)”.

Segundo os eixos da educação infantil (interações e brincadeiras), para que as crianças tenham condições de se desenvolver e aprender, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e, a partir disso, cinco campos de experiência. Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. E os campos de experiência: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Para essa faixa etária, recomenda-se como objetivos específicos: “Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas” (BRASIL, 2018, p. 28). Dessa maneira, a partir da etapa de observação do estágio, foi utilizado o trabalho pedagógico com a contação de história e as formas animadas, por se perceber a possibilidade de com elas alcançar os objetivos estabelecidos pela BNCC para a educação infantil.

## **RELAÇÃO DO LÚDICO E A CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E FORMAS ANIMADAS**

Muito se fala sobre a ludicidade na educação infantil, as práticas pedagógicas por meio da brincadeira, o lazer no ambiente escolar, até mesmo na própria BNCC podemos ver esses apontamentos, mas até que ponto os educadores têm pensado sobre essa importância? O que se entende sobre o lúdico?

Huizinga (*apud* MARCELLINO, 1990) define duas maneiras de se chegar ao lúdico: por meio do “jogo”, que tem a sua essência no divertimento (prazer, agrado, alegria), promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio do faz de conta ou de outros recursos; e o domínio da festa, que faz a relação do jogo com os elementos: eliminação da vida cotidiana, predomínio da alegria, combinação de regras com liberdade.

Assim sendo, o autor nos apresenta o lúdico como o brincar de duas maneiras diferentes, que podem ser a contação de história e as formas animadas, estas especificamente relacionadas ao objeto e ao fantoche.

O contador de história convida a todos para uma viagem sem sair do lugar: ele pode se transformar no que quiser, pode voar com os pés no chão, pode nadar sem se molhar, navegar dentro da imaginação e sair facilmente de qualquer situação.

Sisto (2001) diz que a contação de história permite diferentes leituras, não somente das palavras, mas do gesto, das pausas, do silêncio, dos movimentos corporais e das expressões faciais. Assim, quando colocadas no lugar do observador, as crianças

terão uma leitura, e quando experimentarem o lugar do contador, poderão explorar diferentes dimensões das leituras que tiveram enquanto observadoras.

Não podíamos deixar de falar sobre o *griot*, que tem um papel fundamental no contexto da contação de história, principalmente no que se refere a histórias africanas. Segundo Braz (2016, p. 3),

*Griot* é a denominação dos contadores de histórias da África. São considerados sábios muito importantes e respeitados na comunidade onde vivem. Através de suas narrativas, eles passam de geração a geração as tradições de seus povos. O termo pertence ao vocabulário franco-africano, criado na época colonial para designar narrador, cantor, cronista e genealogista que, pela tradição oral, transmitia a história de personagens e famílias importantes para as quais estavam a serviço.

Com a figura do *griot*, é possível buscar meios de apresentar a valorização ancestral por meio de histórias africanas e sair do olhar da escravidão romantizada, buscar apresentar histórias sobre o respeito cultural entre os colegas, levando-os a entender que, independentemente de nossa cor, somos todos seres humanos.

Ainda nesse lugar, é possível brincar com diferentes elementos, sendo eles os objetos e os fantoches (um objeto qualquer pode se transformar em um avião na voz do contador de história e explorar diferentes planos corporais).

As formas animadas são um campo da linguagem cênica em que os personagens são representados por “formas” animadas pelos atores-manipuladores, que criam a impressão de vida que é percebida pelo público. Quaisquer que sejam as formas escolhidas, esse campo do teatro tem como elemento comum a manipulação de objetos, que, pela ação do ator-manipulador, transforma algo puramente material, sem vida, em algo que o torna personagem, ou seja, que pensa, deseja, sente e age.

A contação de história e as formas animadas são algumas das maneiras mais eficientes de se trabalhar na educação infantil, porque permitem alcançar muitos dos objetivos estabelecidos pela BNCC, sendo alguns deles:

- (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.
- (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.
- (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.
- (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive.

- (EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
- (EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
- (EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.

Esses são alguns dos objetivos sugeridos pela BNCC para a educação infantil, especificamente para o 2º período, o que respalda todo o trabalho pedagógico pensado para o estágio e aqui apresentado com resultados qualitativos.

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS NO CMEI JOÃO BARBOSA**

As práticas, como já mencionado anteriormente, aconteceram com as crianças do 2º período, última etapa da educação infantil, na faixa etária de 4 a 5 anos de idade. Foram três turmas: 2º C, D e E. Foram trabalhados os mesmos conteúdos e metodologias em todas as turmas, o que mudou foi a sequência didática. Por esse motivo, serão apresentadas as práticas por momentos, não baseados em dias, nem semanas, e sim momentos como um todo.

#### **1º MOMENTO: O ENCONTRO DE CHAPEUZINHO VERMELHO COM AS CRIANÇAS**

Para chamar a atenção e a curiosidade das crianças para o início das atividades, a pesquisadora/estagiária chegou à sala de aula vestida de Chapeuzinho Vermelho, cantando: “Nessa estrada agora eu vou depressinha, levar essa cesta para a vovozinha”.

Os olhos das crianças brilharam ao ver Chapeuzinho Vermelho com uma cesta que aparentemente elas conheciam e onde haveria doces, mas nessa história não eram doces.

Naquele momento, iniciava a primeira interação direta da pesquisadora/estagiária com as crianças do 2º período do Cmei João Barbosa. A Chapeuzinho perguntou se elas a reconheciam e se sabiam o que tinha na cesta.

Chapeuzinho Vermelho é um clássico da literatura, porém bastante antiga, e, ainda assim, é quase impossível alguma criança não conhecê-la. Para esse momento, foi feita uma adaptação, apenas para abrir a porta para outras histórias que estavam na cesta dessa personagem: contos e lendas amazônicos e africanos.

Chapeuzinho Vermelho, ao mesmo tempo em que interagiu com as crianças, as conduziu para sentar em círculo no centro da sala, onde foi colocada a cesta e tirado o tecido que a cobria. Dali foram compartilhados vários livros; algumas crianças, em sua curiosidade, chegaram mais perto e pegaram alguns livros.

Foi sugerido que escolhessem um único livro, e elas escolheram o do Boitatá, conhecido também como a Cobra Grande. Chapeuzinho, então, fez as seguintes perguntas:

- Onde vive a Cobra Grande?
- O que ela faz?
- Por que faz?

Era uma história de que elas tinham conhecimento porque as professoras já a haviam contado. Algumas responderam que ela vivia na floresta, protegia a mata, tinha olhos de fogo, entre outras respostas. Geralmente, eram feitas adaptações de quase todas as histórias, e com essa não foi diferente.

Chapeuzinho contou que o Boitatá tinha olhos de fogo para assustar os caçadores que destruíam a floresta e o meio ambiente, que era fiscal da natureza e conscientizava as pessoas para que não jogassem lixo na rua e nem nos igarapés. Chapeuzinho perguntou para as crianças quem gostaria de ser amigo do Boitatá, pegou um tecido grande, pediu para que cada criança segurasse em uma parte do tecido e disse que agora seríamos uma grande cobra.

Para melhor exercitar o corpo das crianças, foram ensinados o plano alto, médio e baixo, que são uma das características do teatro. Dessa maneira, a brincadeira com a cobra seguiu com a mediação de Chapeuzinho, que perguntava se alguém iria jogar lixo na rua ou na sala de aula, se iriam proteger o meio ambiente assim como o Boitatá.

Só nesses momentos pudemos observar que a atividade pedagógica com contação de história trouxe muitos desdobramentos com o lúdico presente em todos os momentos, pois o brincar se dá até por meio das perguntas, a curiosidade as faz estarem dispostas a experimentar todas as etapas da contação. Percebemos a leitura das imagens, das cores, dos gestos e movimentos corporais na tentativa de imitar o corpo da cobra, desse faz de conta em que é possível pensar a preservação ambiental.

## **2º MOMENTO: BRINCANDO COM AS PALAVRAS NO ENCONTRO COM OS FANTOCHES**

Nesse segundo momento, a pesquisadora/estagiária começou com uma música instrumental infantil e chamou as crianças para dançarem juntas, como se estivessem em uma festa, para despertar o corpo, que ainda estava cansado do pós-almoço, porque o estágio acontecia no período vespertino e algumas vezes elas chegavam um pouco sonolentas, mas depois da dança não paravam mais.

Foi trabalhado com elas um trecho do poema “Borboleta sabe mais”, de James Misse (2016, p. 6):

Um, dois, três,  
Quatro, cinco, seis,  
Sete, oito, nove,  
Para doze faltam três.  
Você diz que sabe muito.

Borboleta sabe mais.  
Anda com a perna pra cima,  
Coisa que você não faz.

Antes da leitura do poema, foi realizada a contação da história da borboletinha inteligente, para que imaginassem de que borboleta estávamos falando. Em seguida, iniciou-se o processo da leitura para que elas acompanhassem, com o objetivo de elas conseguirem falar sozinhas e brincar com esse poema como uma brincadeira em roda.

Quando foi ensinada a primeira estrofe do poema, sempre depois do nove as crianças diziam o dez, talvez porque estão na transição do 2º período para o Ensino Fundamental e já aprenderam a contar até dez ou até mais do que dez, e por isso falavam contando com o dez no final.

Foram experimentadas diferentes formas para que se desse mais vida a esse poema. As brincadeiras com os planos baixo, médio e alto ocuparam os diferentes espaços da sala de aula, ao mesmo tempo em que o poema era falado em conjunto, batendo palmas, os pés, em estátua, entre outras.

Para ampliar a composição, foram apresentados a elas os fantoches. Para elas, foi um momento único, a empolgação ao ver os fantoches foi grande, e houve autonomia para pegarem os fantoches e os manipularem com trechos de histórias já contadas e até com o poema que haviam acabado de aprender.

Foram divididos três grupos com até cinco crianças, porque todas queriam manipular os fantoches, mas não havia o suficiente para todas. A partir da divisão, enquanto um grupo apresentava o poema manipulando os fantoches, os demais assistiam silenciosamente, respeitando o grupo em destaque.

## **PROCESSO AVALIATIVO**

O processo avaliativo para essa faixa etária não é um olhar numérico ou de julgamento do que se aprendeu ou não:

A avaliação na educação infantil não é de promoção, aprovação ou continuidade. É uma avaliação a partir desse olhar do professor que procura observar o quanto e como cada criança se aproximou daqueles objetivos de aprendizagem. [...] Deve-se pensar em como manter a continuidade, por isso, essa avaliação não tem que acontecer em novembro, mas desde fevereiro, de maneira a sentir a turma e ter tempo de trabalhar em cima do que foi observado (BRASIL, 2018, p. 38).

O processo avaliativo foi realizado por meio desse acompanhamento diário, registrando-se em diário de bordo se os objetivos foram alcançados ou não e, para além disso, 30 minutos antes do encerramento de todas as aulas eram distribuídas folhas de A4 em branco para que as crianças pintassem desenhos livres. Em uma das aulas, uma criança desenhou os planos baixo, médio e alto. Sempre desenhavam algo referente à aula, e quando entregavam os desenhos era perguntado o que haviam desenhado naquele papel.

A partir dos encontros realizados, escrevi poemas que podem ser usados como uma ideia de material didático para se trabalhar o lúdico, a musicalização e a própria fruição, sendo alguns deles:

**Vamos brincar**

Cena 1

Era uma vez...

Humm

Era duas vezes?

Risos

Gritos

Agitos

Plano baixo

Plano médio

Plano baixo

Agora só vocês

Cena 2

Risos

Mãos na cabeça

Mãos no ombro

Mãos na barriga

Mãos no joelho

Mãos nos pés

Estátua

Cena 3

Passos lentos

Plano médio

Somos zumbis

Zumbis no espaço

De encontro com o outro lado

Movimentos engraçados

Movimentos escancarados

Com risos aguçados

Estátua

Plano baixo

Baixíssimo

Fim.

**Brincadeira de criança**

Elas são rápidas

Inteligentes, agitadas

Não perdem tempo nas palavras

De tudo acham graça

Elas só precisam ser amadas

Na tentativa do acertar

Elas vão te contar  
O que elas querem desenhar  
Mas você precisa acreditar  
No que elas querem te mostrar  
É apenas o amor  
Em formato de rabisco  
**Olhar da inocência**

No olhar de uma criança  
Vemos esperança  
Encontramos a pureza  
A grandeza do brincar  
Do acreditar que a vida  
Pode ser vivida  
com amor e gratidão  
Mas que as palavras  
Precisam vir do coração  
É só olhar nos olhos  
de uma criança  
Que a sua criança  
Entrará na dança

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer da pesquisa, observou-se a importância do lúdico no processo de desenvolvimento das crianças da educação infantil como um todo. A criança não brinca só por brincar, a participação do educador nesse processo é fundamental para se chegar aos objetivos propostos pela BNCC.

Não se pode ignorar os conhecimentos prévios que as crianças possuem, pois elas são seres sociais e culturais que, a partir de experimentações com a contação de história e as formas animadas, podem entender com mais facilidade o mundo à sua volta.

Ao se experimentar o lúdico a partir da contação de histórias e formas animadas, foi possível acessar partes mais criativas dessas crianças, desafiando-as a explorar diferentes espaços em suas memórias, gestos e movimentos, colocando-se no papel de diferentes personagens por meio do faz de conta e da imaginação, e respeitando as diferenças.

As histórias, ou estórias, não precisam ser contadas exatamente como estão nos livros, é possível adaptá-las para os objetivos da proposta. Esse é um caminho que facilita o processo, como, por exemplo, quando Chapeuzinho leva na cesta livros, e não doces, é porque o objetivo naquele momento é apresentar as diferentes histórias para as crianças, que fizeram leituras não de palavras, mas de imagens, formando até uma nova história a partir do que viam.

Pode-se afirmar que a qualidade das atividades pedagógicas lúdicas com a contação de história e formas animadas deu uma autonomia maior para as crianças, com uma expansão de conhecimento de mundo, da própria realidade social e cultural.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas**: máscaras, bonecos, objetos. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRAZ, Júlio Emílio. **Griot** – Histórias que ouvimos na África. São Paulo: Melhoramentos, 2016.
- DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- KOUDELA, Ingrid. **A ida ao Teatro**. São Paulo: Sistema Cultura é Currículo, 2010.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990.
- NETO, Manoel Dionizio. **Rousseau**: um olhar sobre a infância e a educação. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001. Disponível em: <https://www.unicamp.br/~jmarques/cursos/2001rousseau/mdn.htm#:~:text=Assim%2C%20a%20inf%C3%A2ncia%20passa%20a,se%20formar%20enquanto%20homem%20natural>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- REYNA, C. P. Vídeo e pesquisa antropológica: encontros e desencontros. **MAE**: Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, Campinas, n. 6, p. 255-267, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/109264>. Acesso em: 14 dez. 2010.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36733>. Acesso em: 10 nov. 2022.
- SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Curitiba: Positivo, 2005.

# OFICINA DE TEATRO LAMBE-LAMBE COM CRIANÇAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vitória Renata da Silva e Silva  
Gislaine Regina Pozzetti

**E**ste artigo traz o relato de uma experiência pedagógica em escola pública de Manaus, junto ao público do 1º ano do Ensino Fundamental, a partir do projeto de extensão “Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática”, inserido num projeto maior, denominado “Escola Humanizada”.

O projeto de extensão “Teatro lambe-lambe” é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gislaine Regina Pozzetti, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e tem como objetivo a pesquisa da linguagem do teatro lambe-lambe, engajando pessoas para a formação de multiplicadores e a experimentação da prática, por meio de oficinas telepresenciais e em escolas e instituições sociais, buscando, assim, a popularização da linguagem no âmbito artístico e do ensino, bem como a formação de espectadores.

O projeto “Escola Humanizada”, por sua vez, tem como objetivo aproximar discentes dos cursos de graduação da UEA com a educação básica, permitindo a estes vivenciar práticas educacionais inovadoras, bem como desenvolver a autonomia do discente em formação e dos alunos da escola. Logo, a autonomia se dá em duas dimensões: enquanto futuro professor, desenvolvendo a autonomia de seus alunos, e enquanto discente, desenvolvendo sua autonomia para a futura docência. O projeto é coordenado pela Prof<sup>a</sup>. M<sup>a</sup>. Carolina Cecília Carvalho Nogueira, desenvolvendo-se num modelo de escola de aplicação, em que o ensino e a aprendizagem, por meio dos projetos, resultem em uma formação qualitativa. Atualmente, é desenvolvido na Escola Municipal Prof<sup>a</sup>. Maria das Graças Andrade Vasconcelos.

Nesse cenário, para nossa experimentação artístico-pedagógica com crianças entre 6 e 7 anos, sistematizamos nosso planejamento para que a linguagem e a experimentação artística fossem desenvolvidas concomitantemente, seguindo sugestão de Peter Slade (1978, p. 45), que propõe que o trabalho com esse público deve ser uma continuação, um pouco mais elaborada, do trabalho desenvolvido na pré-escola, “evitando-se contar ou mostrar como deve ser feito”.

Entendemos que, para a criança, o caminho é mais prazeroso que a própria descoberta. Nesse sentido, os conteúdos foram separados em níveis, sempre numa dinâmica progressiva de ensino da linguagem e da experimentação prática. De forma lúdica

e participativa, fomos inserindo a origem do teatro e os elementos cênicos, sempre provocando as crianças com objetos, bonecos, contação de histórias etc.

No primeiro momento, deu-se o contato com os objetos que se relacionavam com o conteúdo, em seguida o estudo dos conceitos junto da experimentação artística e, por último, a criação, em que os bonecos ganham vida por meio da manipulação das crianças.

Segundo Ana Maria Amaral (2007, p. 22),

Animar um objeto é deixar-se refletir nele, disse Máximo Schuster. Boneco/objeto animado não é senão energia refletida do ator-manipulador. O que confere vida emotiva e racional ao objeto animado, durante o ato teatral, é a presença direta e atuante do ator sobre esse objeto [...]. O ator confunde a sua própria imagem com a imagem do personagem.

Ainda que nesse momento não estivéssemos interessados em improvisações, estávamos interessados na experimentação do faz de conta e do exercício de manipulação, para que corpo e mente iniciassem um aprendizado conjunto. Nas considerações de Amaral citadas acima, observamos que o “refletir-se” no objeto/boneco inanimado é o que Slade (1978, p. 18) chama de jogo dramático, “a aventura, onde o fazer, o buscar e o lutar são tentados por todos. Todos são fazedores [...], a tarefa do professor é a de aliado amoroso”.

Considerando a faixa etária do nosso público-alvo, e sendo nossa oficina a primeira experiência teatral das crianças, optamos por iniciá-las na linguagem teatral, traçando um caminho que começa nos jogos de faz de conta, passa pelos jogos teatrais e pela introdução dos elementos da linguagem teatral (dramaturgia, cenários etc.), para só então apresentarmos a aventura do teatro lambe-lambe.

O teatro lambe-lambe é uma das últimas criações da linguagem das formas animadas. Surge no Brasil em 1989, com Ismine Lima e Denise di Santos, caracterizando-se pela sua forma independente e itinerante, com peças de curta duração, apresentadas para uma ou duas pessoas somente. Por se tratar de uma casa de espetáculo em miniatura e comportar todos os elementos cênicos, exige, nas apresentações artísticas, muito treino de manipulação. Os personagens são quase sempre bonecos, fantoches, objetos, sombras, as próprias mãos, enfim, uma grande variedade de formas animadas cabe nessa casa, que, por ser pequenina, desperta o interesse de crianças e de adultos.

## **DESENVOLVIMENTO DA OFICINA**

O desenvolvimento da oficina na E. M. Maria das Graças Andrade Vasconcelos, com trinta crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, divididas em três turmas, compreendeu dez encontros divididos em quatro etapas:

A primeira etapa compreendeu três encontros, em que sistematizamos o conteúdo e as experimentações, na perspectiva de realizarmos uma introdução ao teatro e suas origens. Para isso, usamos a contação de histórias com uso de objetos, ao mesmo

tempo em que desenvolvíamos jogos dramáticos e teatrais como estratégia para despertar a ludicidade inerente à criança. Lucia Santaella (2012, p. 186-187) faz uma reflexão bastante pertinente acerca da condição lúdica que os jogos promovem:

Em suma, o lúdico, de que os jogos são a expressão mais legítima, é o lugar no qual as forças da razão e da sensibilidade se fazem presentes. Esta afirmação subsidia, teoricamente, a afirmação de vários autores, ao apontarem para o elevado potencial dos jogos para o desenvolvimento de habilidades socioafetivas e cognitivas. Esse potencial está alicerçado no fato do jogo resultar da aproximação dos impulsos do homem (o sensível, o sensório e o racional) que, somente ao se juntarem, o tornam plenamente humano [...].

Nessa direção, nos apoiamos também nos jogos teatrais enquanto vivências para o desenvolvimento de habilidades motoras, sensórias e cognitivas, que, segundo Neves e Santiago (2009, p. 94),

[...] têm demonstrado alguns efeitos na estimulação de habilidades básicas essenciais ao aprendizado, mas também se constata que tal prática, quando dirigida num intuito pedagógico, favorece, também, a elaboração de questões subjetivas responsáveis por verdadeiros entraves no processo escolar.

Nessa etapa, os jogos nos auxiliaram como proposta para sairmos do lugar cotidiano de ensino-aprendizagem, entendendo que ouvir a criança é parte fundamental para seu processo de criação, ou seja, colocando-a como protagonista da sua história.

Desse modo, no primeiro encontro estabelecemos a dinâmica do círculo, à qual as crianças já estavam habituadas, entretanto, com a diferença de que seríamos nós a ouvi-las. Também propomos que a fala fosse acompanhada de um movimento que todos os demais deveriam repetir, e cada um se mostrou mais aplicado que o outro em oferecer movimentos difíceis de serem repetidos, muitas vezes até pelo próprio propositor. Na continuidade, oferecemos objetos para que as crianças contassem uma pequena história sobre elas, assim, um balde se tornou guarda-chuva, e a lancheira, mala de viagem etc.

Já com todos aquecidos e dispostos para o jogo lúdico, introduzimos a história das origens do teatro, colocando vários lápis no centro da nossa arena, onde cada criança os fazia dançar como se participassem de um ritual dionisíaco. Fomos explicando que no teatro grego a disposição era de semiarena, contamos a história de Téspis e os incentivamos, um a um, a interpretar a ação dramática do primeiro ator. Vale ressaltar que tivemos muitos Téspis com características dos super-heróis – Homem-Aranha, Hulk etc. Assim, fomos envolvendo-as até abandonarmos os lápis e as crianças tomarem lugar no círculo e dançarem como experimento cênico de um ritual.

**Imagem 1** - Registro da primeira aula.



**Fonte:** acervo das autoras

Em seguida, experimentamos outras histórias, sempre usando a mesma estrutura de semiarena para que todos pudessem se ver e interagir com os demais. Uma curiosidade que nos tomou foi a disponibilidade das crianças em contar histórias do dia a dia e a expandida relação que mantêm com o lendário amazônico.

Pozzetti (2015, p. 15) observa que

É interessante perceber a força do lendário amazônico que, ao ser exposto aos impactos de outras culturas, resistiu, estabelecendo processos dialéticos, que garantiram a permanência das lendas até os dias atuais, não obstante suas já referidas recriações.

Por essa relação expandida e presente no cotidiano das crianças, tomamos a exploração das lendas como temática para os trabalhos de experimentação estética a que nos dedicamos na oficina.

Nosso segundo encontro foi voltado para a dramaturgia. Apresentamos aos alunos as várias possibilidades de escrever uma dramaturgia e, considerando a faixa etária, focamos numa escrita através de desenhos – criação de um *storyboard*, onde eles desenhavam contando a história que queriam encenar. O desenho se apresentou como um forte aliado, pois seu caráter lúdico e educativo possibilitou a manifestação de todos, sem julgamentos.

**Imagem 2** - Registro dos storyboards feitos na aula.



**Fonte:** acervo das autoras

Após a escrita/desenho da história, as crianças se juntaram em grupos para que pudessem assim montar as cenas e esquetes. A metodologia consistiu em cada criança apresentar seu *storyboard* para seu grupo e chegarem ao consenso de uma única história. Em seguida, reproduziram fisicamente a história desenhada, sem usarem falas. Para esse experimento, utilizamos a mesma estrutura usada nas dramaturgias para o teatro lambe-lambe:

A potência da micro-dramaturgia do Teatro Lambe-lambe, seja textual, sonora e/ou visual, tem seus mistérios, pois está impregnada das complexidades que a simplicidade exige, pequenas partículas de um cosmos infinito. Essas partículas, de em média 3 minutos, se alimentam de afetos, lembranças e situações cotidianas (POZZETTI, 2022, p. 24).

O que mais nos emocionou foi que chegar à síntese dramatúrgica foi muito simples para as crianças: o que nós, adultos, demoramos uma hora para conseguir, elas fizeram em minutos. Cabe registrar que todas as propostas lançadas às crianças foram, também, desenvolvidas por nós, e dentro do processo de apresentações pudemos ressaltar a importância de entender quando se é espectador, ator, e em que momento somos ambos.

No terceiro encontro, coube desenvolvermos os elementos que compõem a linguagem teatral: cenografia, iluminação, figurinos, sonoplastia etc. Nesse dia, a escola estava promovendo um sarau literário e havia algumas instalações; aproveitamos para levar os alunos, pedindo que observassem e fizessem relação com o que havíamos discutido como elementos cênicos.

**Imagens 3 e 4** - Crianças analisando os cenários das instalações do sarau literário.



**Fonte:** acervo das autoras

Ao retornarmos para nossa sala, discutimos as histórias contadas no sarau e fomos decupando até chegarmos à tríade dos jogos de improvisação: “Onde, o quê e quem?”. Assim, introduzimos os conceitos de espaço dramático e cenografia, de ação e de personagem, e propusemos uma experimentação prática.

As três questões norteadoras oportunizaram um processo criativo surpreendente, pois despertaram para a importância da leitura dos processos apresentados, estabelecendo, também, um processo de formação estética. Peter Slade (1978) afirma que a criança já possui essas habilidades e que só precisa de estímulos e orientação de um adulto conhecedor para desenvolvê-las. Ver as crianças se apropriarem do espaço da sala, modificando a utilidade ou ressignificando as cadeiras e mesas, aponta na direção de que o teatro na educação constrói tessituras que ressignificam nossas práxis, enquanto professores e artistas.

No quarto encontro, nos debruçamos sobre as habilidades motoras para a manipulação de bonecos, usando fantoches, objetos, as próprias mãos etc. Ao encontro dessa atividade, as crianças haviam desenvolvido bonecos de papel com a professora da turma, no decorrer da semana, e elas os trouxeram para a aula de teatro, o que nos ajudou a experimentar vários tipos de manipulação – a manipulação direta no uso dos fantoches e indireta no caso dos bonecos de papel.

Fizemos exercícios de aquecimento e alongamento para preparar o corpo para a manipulação; começamos pelas manipulações dos bonecos que eles já haviam feito e depois pelos fantoches.

Retomamos as lendas como disparadoras para nossa história (a lenda do Mapinguari é a queridinha deles). Cada criança experimentou a manipulação através de uma meia, inserindo vozes e vendo as possibilidades de movimento que o fantoche de meia permite. Para incentivá-los, construímos um Mapinguari de meia, para que eles

pudessem vivenciar o processo de construção de um fantoche, e em seguida construímos um caçador, para que cada criança pudesse animá-los e compor sua dramaturgia.

**Imagens 5 e 6 - Fantoques de meia: Mapinguari e o Caçador.**



**Fonte:** acervo das autoras

A sonoplastia, conteúdo de nosso quinto encontro, se insere como um elemento da dramaturgia que nos ajuda a explorar o sensorio por meio da voz, da música, das onomatopeias, dos silêncios, dos ruídos. Para Roberto Gill Camargo (2001, p. 18), “ao longo de sua história, o teatro tem utilizado os elementos sonoros das mais variadas formas, de acordo com a sua necessidade expressiva”. Nessa direção, compreendemos como os sons e as músicas podem contribuir para a construção de uma história. As crianças escolheram músicas e montaram uma cena baseada nas músicas ou sons que improvisavam. Foi um encontro de muita atividade física e sonora, de muito barulho, risadas e surpresas agradáveis, pois foram apresentados sons bem interessantes, produzidos com o próprio corpo ou pequenos objetos que tínhamos na sala. Encontrar o rugido do Mapinguari foi divertidíssimo!

No sexto encontro, nos aventuramos em apresentar a iluminação e, para tornar mais atrativo, usamos o teatro de sombras. Realizamos exercícios com os tipos de ângulo de luz e experimentamos fazer sombras na parede e construir uma pequena cena. Foram realizados exercícios que facilitaram a compreensão da manipulação em cena, compreendendo tanto os elementos cênicos quanto as possibilidades de manipulação dos bonecos para gerarem sombras. Nas experimentações das crianças com as sombras, discutimos sobre silhuetas vivas e silhuetas estáticas. Nessa aula, os alunos criaram as mais diversas histórias com silhuetas feitas de papel ou até mesmo com as silhuetas deles próprios, elaborando formas com as mãos. Animais ferozes surgiram.

**Imagens 7, 8 e 9 - Iluminação: teatro de sombras.**



**Fonte:** acervo das autoras

As formas animadas foram introduzidas no sétimo encontro: começamos com a manipulação e contação de histórias com o teatro de objetos, para o qual pedimos que as crianças contassem uma história usando os objetos como personagens. As crianças escolheram a lenda da Iara, e assim, com os objetos de sala de aula, pregadores de madeira se transformaram em peixes, e a própria Iara foi uma fita de cetim que havia na sala. Outras lendas foram representadas, mas como já havíamos construído os fantoches do Mapinguari e do Caçador, as crianças os demandavam, e foi um pouco difícil convencê-las de que um objeto pode ser qualquer coisa que quisermos, que é a forma como os animamos que lhe proporciona *anima*, segundo Ana Maria Amaral (2007, p. 23): “a percepção de vida é mais importante do que a percepção das características materiais do objeto ou do boneco animado.

Após esse processo de conscientização, objetos ganharam vida de formas inusitadas para eles e para nós: um chinelo fechado por velcro se aventurou a ser um avião, um pirulito era a árvore dos desejos mágicos. A vantagem de estarmos numa sala do 1º ano do Ensino Fundamental é que ela ainda comporta muitos materiais para o desenvolvimento lúdico e criativo das crianças, e nós tivemos pleno acesso a eles.

No oitavo encontro, começamos a nos preparar para o encontro com o teatro lambe-lambe. Foi o momento de pensar qual história queríamos mostrar em nossa casa de espetáculos, que tipo de manipulação desejaríamos utilizar, e que forma animada nos contemplaria para ganhar vida no palco lambe-lambeiro. Novamente, os fantoches do

Mapinguari e do Caçador roubaram a cena, e nos foi impossível dissuadi-los para que usassem outra forma animada. Fizemos uma retrospectiva das aulas anteriores e nos debruçamos sobre o estudo e experimentação da manipulação do fantoche de meia, conforme escolha das crianças.

**Imagens 10 e 11** - Manipulação do Mapinguari pelas crianças.



**Fonte:** acervo das autoras

No nono encontro, apresentamos a casa de espetáculos e fizemos um *tour* espiado pelo orifício, para que as crianças compreendessem a importância do olhar, da observação, do prazer em ser um espectador e descobrir outros mundos a partir da sua própria experiência de vida, o que Desgranges (2006, p. 24) chama de “chocar os ovos da experiência”:

A imagem de chocar os ovos da própria experiência está relacionada com a idéia de que o espectador, para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo.

O patrimônio de vida das crianças foi muito explorado no decorrer dos sete encontros anteriores, por meio da escuta, do respeito às opiniões. Assim, nos interessamos em oportunizar experimentações artísticas e formar pequenos leitores de espetáculos, mas também nos preocupamos em engajá-los como protagonistas de seus aprendizados. O penúltimo encontro explorou a condição de espectador. Levamos o espetáculo *A captura do Mapinguari* e, uma a uma, as trinta crianças, divididas em três turmas, espiaram pelo orifício e vivenciaram, individualmente, a experiência de ser espectador.

**Imagem 12** - Criança assistindo ao espetáculo de teatro lambe-lambe *A captura do Mapinguari*.



**Fonte:** acervo das autoras

Cada criança, após assistir ao espetáculo, saiu com sua própria história construída a partir de suas vivências individuais e em sociedade, como se uma chave-mestra tivesse aberto as portas de muitas histórias que se encontram no coletivo, mas que possuem particularidades individuais:

Como um livro que só existe quando alguém o abre, o teatro não existe sem a presença desse outro com o qual ele dialoga sobre o mundo e sobre si. [...] Não há evolução ou transformação do teatro que se dê sem a efetiva participação dos espectadores (DESGRANDES, 2010, p. 27).

Com a experiência de espectador, fechamos o ciclo de discussões acerca da linguagem teatral introduzida com o teatro lambe-lambe, a pequena casa de espetáculos que reúne todos os elementos da grande casa e comporta segredos que só podem ser descobertos a partir do olhar de quem se dispõe a espiar pelo orifício.

Para nosso décimo e último encontro, planejamos colocar à disposição das crianças nossas casas de espetáculo, nossos bonecos, fantoches etc., para que, agora conhecedores da linguagem teatral, pudessem manuseá-los com o cuidado e respeito que merecem. Escolhemos a dinâmica do “telefone sem fio”: cada criança assistia ao espetáculo e em seguida o apresentava para um colega, uma estratégia para a multiplicação de fazedores de teatro.

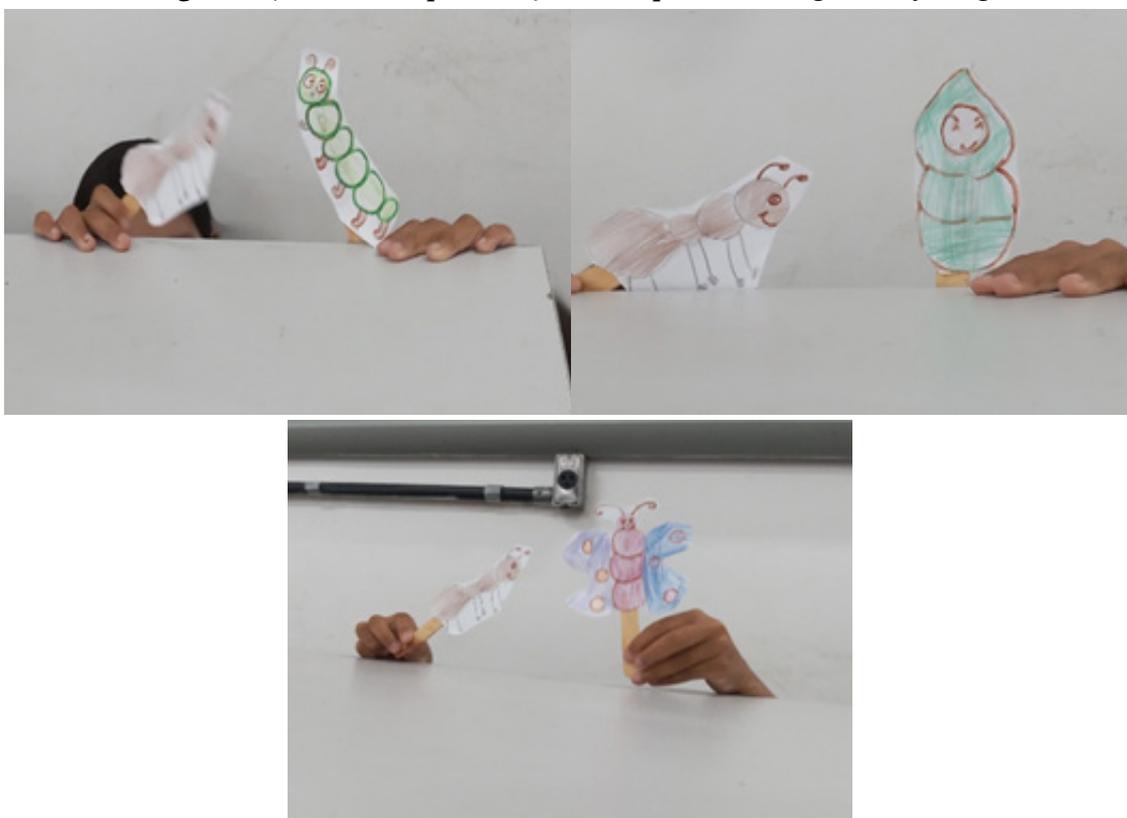
**Imagem 13** - Criança sendo auxiliada em apresentação para outra criança.



**Fonte:** o autor.

Após esse exercício de apresentação, os alunos nos surpreenderam com um espetáculo que eles elaboraram para apresentar: *A lagarta e a formiga*, o qual mostra a amizade de uma formiga e uma lagarta que está prestes a se tornar borboleta.

**Imagens 14, 15 e 16** - Apresentação do Espetáculo *A lagarta e a formiga*.



**Fonte:** acervo das autoras

A saudade já começando a bater, queríamos mais tempo para estar com as crianças, mas desse tempo não somos donos. O ano escolar já se prepara para encerrar, mas, quem sabe, ano que vem tem mais!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios para a implementação efetiva do ensino de teatro nas escolas têm se mostrado cada dia mais prementes, pois o que a legislação deveria garantir está cada vez mais em instâncias de projetos sem os quais nossas crianças seriam legadas ao analfabetismo artístico. Na tentativa de minimizar a distância entre as oportunidades que as diferentes infâncias enfrentam no Brasil, recorreremos ao projeto “Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática”, em parceria com o projeto “Escola Humanizada”, ambos desenvolvidos no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas, na tentativa de democratizar o acesso à linguagem teatral.

Com essa oficina de teatro lambe-lambe com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, desenvolvida na E. M. Maria das Graças Vasconcelos, área urbana da cidade de Manaus, computamos três escolas atendidas pela extensão universitária, sendo as duas escolas anteriores localizadas na zona rural do município.

As oficinas aconteceram sempre no contraturno, contudo, tivemos algumas dificuldades, pois nosso trabalho é extracurricular, então, a prioridade é atender às demandas que surgem no sistema de ensino obrigatório, o que nos levou algumas vezes à escola sem que esta pudesse nos receber. Mas os aprendizados foram maiores que os percalços!

Também houve os desistentes, já que a pandemia criou um abismo para a grande maioria dos estudantes, que não contaram com a ajuda dos pais no ensino remoto, desestimulando algumas crianças, justamente na fase mais preciosa da educação: na alfabetização e letramento. Nossas oficinas também se somam aos esforços de motivar a frequência escolar, minimizando a evasão e acenando como uma possibilidade atrativa para a criança e o adolescente permanecerem na escola.

Ao oportunizarmos a adesão dos alunos às práticas cênicas, estamos nos direcionando para além da competência do conhecimento: também estamos lançando olhares para o saber que emerge ao vivenciarem-se processos oferecidos pela linguagem teatral (NEVES; SANTIAGO, 2009).

Considerando essas relações, entendemos, no decorrer da nossa experiência artístico-pedagógica, que o teatro deve ser desenvolvido não só *para* as crianças, mas, especialmente, *com* as crianças, como uma forma de expressão autônoma e criadora, cujo exercício auxilia no autoconhecimento e no conhecimento do outro. Segundo Narciso Telles (2013, p. 18),

Nessa medida a aula se torna um momento de experimentar, refletir e elaborar conhecimento dos elementos teatrais, buscando a vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo.

Seguindo essa linha de pensamento, elaboramos todo nosso planejamento, buscando respeitar a escuta e considerar os repertórios existentes em cada criança, de forma que as descobertas delas fossem também descobertas de aprendizagens para nós, que a consciência de grupo também nos incluísse, e que as experimentações conjuntas nos aproximassem do grupo, assim como nos levasse a refletir criticamente sobre a proposição e a execução dos exercícios.

Toda nossa metodologia esteve alicerçada no ato de brincar, coadunando com Tânia Ramos Fortuna (2018, p. 172), para quem

[...] o ato de brincar também implica liberdade: sendo o *ethos* do brincar a espontaneidade, só se pode denominar brincadeira a ação livre, realizada em uma situação à qual a pessoa adere espontaneamente. Sua motivação é essencialmente intrínseca, pois os logros eventualmente obtidos não são a razão de brincar, mas, sim, o próprio brincar.

Entendemos que o ato de brincar vem sempre acompanhado da espontaneidade, da liberdade, da criatividade, do engajamento, da descoberta, conceitos impulsionadores ao ensino e à aprendizagem e inerentes à linguagem teatral.

Estudamos, pesquisamos e praticamos o teatro lambe-lambe como extensão das nossas práticas artístico-teatrais, e vemos nessa modalidade (se assim pudermos designá-la) um grande potencial para o desenvolvimento da linguagem teatral nas escolas, cujo público assistido está excluído do circuito de produções culturais da cidade.

Estamos interessados em motivar multiplicadores, em incentivar espectadores, mas, sobretudo, estamos interessados em oportunizar a experiência estética às crianças e adolescentes, para que num futuro próximo possam ser protagonistas de ações culturais em suas comunidades.

O teatro lambe-lambe possui as características de ser acessível, generoso, compacto, encantador, de fazer com que as pessoas, ao assisti-lo, desejem uma casa para si, por isso nossos esforços em popularizá-lo, especialmente na região amazônica, cuja acessibilidade de transporte onera as produções maiores.

Nessa perspectiva, ao apresentarmos a casa de espetáculos construída com caixa de papelão que encontramos em um supermercado, colocando ali dentro um prendedor de roupa animado como um jacaré que contracenava com um menino, cuja silhueta é desenhada num papel pela criança, estamos dialogando com os saberes que já fazem parte do repertório da criança, ao mesmo tempo em que estamos alimentando a possibilidade de cada uma ter sua própria casa de espetáculos.

É claro que o fazer profissional exige muito tempo de prática, de estudo, contudo, acreditamos que incentivar novos talentos deve ser concomitante à formação de espectadores, por isso, investimos nos espaços escolares para a popularização do teatro lambe-lambe, pois é onde as primeiras experiências culturais acontecem para a maioria das crianças e adolescentes.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de animação**: da teoria à prática. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.
- AMARAL, Ana Maria. **Ator e seus duplos**: máscaras, bonecos, objetos. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2004.
- CAMARGO, Roberto Gill. **Som e Cena**. Sorocaba: TCM, 2001.
- DESGRANGES, Flavio. **A pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Edições Mandacaru, 2006.
- DESGRANGES, Flavio. **Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec Editora, 2010.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica na era digital: alguns efeitos no comportamento infanto-juvenil. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 165-175, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3249/2984>. Acesso em: 14 out. 2022.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **O uso dos jogos teatrais na educação**: possibilidades diante do fracasso escolar. 2. ed. Campinas: Papirus. 2009.
- POZZETTI, Gislaine Regina. **Revisitação do lendário amazônico através da escritura dramática**. Manaus: UEA Edições, 2015.
- POZZETTI, Gislaine Regina. **Conversa lambelambeira**: o teatro lambe-lambe por seus praticantes. *E-book* no prelo. Manaus: UEA Edições.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SANTAELLA, Lucia. O papel do lúdico na aprendizagem. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 185-195, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24277>. Acesso em: 12 out. 2022.
- TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas: Papirus, 2013.

# TECNOVIVIALIDADE NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO TEATRO INFANTOJUVENIL A PARTIR DE ANÁLISE E REFLEXÃO DE TELEAULAS

Denis Silva Castro

## PARA ABRIR CAMINHOS E PENSAR

O mundo vem enfrentando um inimigo comum, o vírus SARS-CoV-2, e a pandemia que resultou de suas mutações. Conhecida como Covid-19, essa doença do sistema respiratório tem acometido milhões de pessoas, acarretando a morte de centenas de milhares em diversas partes do globo. As sociedades se viram à beira do colapso, e diversas atividades cotidianas tiveram de ser suspensas ou mesmo reinventadas.

No Brasil, cujas políticas de enfrentamento à pandemia foram postergadas até além do limite, acompanhamos uma tragédia nacional que se arrasta desde março de 2020 até os dias atuais, com mais de 6 milhões de vítimas do descaso e da doença. Ainda assim, alguns setores da sociedade conseguiram se organizar e garantir algum grau de proteção e cuidado através da mudança de suas práticas e suspensão da presencialidade de suas atividades, como é o caso das instituições escolares nos diversos âmbitos, formais, informais e outros setores da educação.

Embora não tenha havido unidade na condução das políticas públicas que determinaram o modo como as instituições de ensino deveriam se comportar, as autoridades responsáveis acabaram por investir tempo e recursos para criar meios de, após meses de paralisação total das atividades, dar continuidade à sua função social de garantir a educação da sociedade brasileira.

É nesse contexto, de busca por soluções ao problema do ensino num regime de exclusão da presencialidade, que a experiência aqui apresentada se desenvolveu. O chão da escola – agora substituído pelas telas de *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e afins – precisou ser completamente reconfigurado, novas estratégias precisaram ser adotadas e uma nova modalidade de ensino precisou ser compreendida e implementada. As instituições de ensino foram forçadas a se reconfigurar nos modos tecnológicos, utilizando quaisquer possibilidades para os encontros com os estudantes, como, por exemplo, salas virtuais no Google Meet, salas virtuais no Zoom e em outras plataformas digitais que possibilitam os encontros em tempo real. Foram utilizados também formulários em Google Forms,

artes na plataforma Canva, existindo possibilidades múltiplas das tecnologias digitais. Os meios de comunicação da escola se reconfiguraram, e nesse contexto já mencionado há uma carência de reflexão para incorporar toda a comunidade escolar, de modo que é possível levantar as seguintes questões: há presencialidade na escola remota na pandemia? É possível abrir brechas para o ensino-aprendizagem com crianças e adolescentes sem relações presenciais? E o ensino de teatro, pela sua efemeridade, tem chance de/para sentir/ser/estar?

Há uma carência de reflexão da escola contemporânea no contexto pandêmico, e lanço essas perguntas para abrir as reflexões que englobam o corpo deste trabalho. Desse modo, assim como a rede de ensino básico foi reconfigurada, as outras modalidades de ensino também precisaram se refazer e, por esse motivo, discorro sobre as experiências vividas no componente curricular Estágio Supervisionado de Formação de Professores III (Teatro) e no projeto de extensão Formação Inicial e Continuada de Professores/as de Artes/Teatro, do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nesse sentido, este trabalho objetiva apresentar e refletir sobre experiências de tecnovivencialidade e/ou tecnoconvivencialidade (DUBATTI, 2021) das análises das teleaulas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) com o Grupo de Formação de Professores de Artes (FormARTES)<sup>1</sup>, em virtude da nova realidade social devido à Covid-19, com o intuito de refletir sobre a prática docente no ensino remoto de Artes/Teatro, pois os tempos e espaços escolares precisaram se refazer, utilizando outras formas de habitar o tempo presente da escola, transformando os espaços virtuais como possibilidade de presencialidade.

As reflexões aqui tecidas corroboram estudos de Oliveira (2020, p. 71) como eixo norteador das condutas pedagógicas neste momento da pandemia: “A presença das artes cênicas nas discussões sobre as propostas de atividades educativas remotas é um posicionamento político necessário na disputa pela afirmação do ensino de teatro na escola como componente curricular indispensável”.

Pensando nisso, reafirmamos a importância do ensino de Artes/Teatro nas escolas mesmo em tempos pandêmicos, por se caracterizar uma educação do sensível, crítica, corporal, sensorial e que pode estimular a criatividade, dando aos estudantes a possibilidade de transformar e viver a vida escolar com mais leveza e vontade, pois afirmamos uma educação politizada e baseada no princípio da ludicidade, mas as artes não se restringem a essas características.

Por isso, assim como percebo o ensino de Artes em sua essência, no que tange aos estados da invenção e criação, no próprio ato de fazer, também enxergo efeitos na figura do professor como uma ligação direta com a figura do artista, que inventa suas formas de habitar o mundo e tem a necessidade de criação para poder conseguir tais objetivos estabelecidos. Neste momento tão delicado que é a pandemia de Covid-19, no

<sup>1</sup> A escola atendia desde o último nível da educação infantil até o 3º ano do Ensino Médio, totalizando cerca de 300 alunos.

entanto, esse não é o motivo central sobre o qual este trabalho se propõe a falar, mas há uma necessidade política de o professor de Teatro/Artes falar da importância, da efemeridade e da sensibilidade do teatro na escola.

Para melhor situar em que caminhos este trabalho vai, pretendemos ir na direção daquilo que Larrosa (2003, p. 108) nos propõe para pensar as leituras e compressão do mundo acadêmico a partir de suas experiências:

[...] são, entre outras coisas, lugares de experiência, ou melhor ainda, é alguém que está aprendendo a escrever cada vez que escreve e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve.

A partir do que observamos e vivemos, podemos compor as coisas que escrevemos. É com intenção ensaística que escrevo este trabalho, assim podemos nos orientar metodologicamente e seguir um fluxo que caracteriza a própria experiência de vida.

Caracterizamos de forma analítica a teleaula 17, disponibilizada no YouTube<sup>2</sup>, com o tema “Funções Teatrais”, apresentada pela professora Ane Saraiva<sup>3</sup>, na qual a professora Neyre Kely – que foi nossa supervisora no Estágio – fez uso desse material para trabalhar com os estudantes da Escola Municipal 4º Centenário, onde leciona, nas turmas C e D do 9º ano, no turno vespertino do Ensino Fundamental II. A atividade proposta para a teleaula 17, apresentada pela professora Anne Saraiva, falou sobre as funções teatrais (contrarregra, cenógrafo, figurinista, maquiador, iluminador, sonoplasta, entre outros) e sua importância na preparação de uma peça, filme, novela e outras produções que necessitam de equipes qualificadas para acontecer.

Para uma melhor compreensão dos conteúdos ministrados na teleaula em questão, visando a ampliar seus conhecimentos prévios, como também uma vivência artística para os estudantes, a professora Neyre Kelly propôs, via WhatsApp, uma atividade composta de perguntas, análise de cenário, reconhecimento sonoro, descrição de figurino e produção de uma maquiagem artística. As devolutivas das atividades concluídas foram feitas através de um registro fotográfico e enviadas para o WhatsApp particular da professora. Dito isto, propusemos uma reflexão desse material didático-metodológico a partir das nossas experiências que cercam e constroem o processo formativo de professores iniciados na carreira do magistério.

E para completar as reflexões sobre a presença no ensino de Teatro e nas relações sociais retiradas pelas questões de isolamento social, traremos os conceitos de *tecnovivial e/ou tecnovivialidade* (DUBATTI, 2021), a fim de mostrar como o uso de tecno-

2 A Formação Docente Continuada Artes/FormARTES, desde o ano 2000, constitui-se num espaço de discussão, reflexão e sistematização da prática docente em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo realizada na interlocução entre o(a) professor(a) que leciona nas escolas do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino da cidade de Natal, e as professoras formadoras que integram a Equipe de Artes do Departamento de Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação de Natal - SME. Na trajetória de 21 anos de desafios, descompassos e conquistas, a FormARTES vem acontecendo em diversos formatos, consolidando-se enquanto espaço de compartilhamento de saberes docentes, relatos de experiências, estudos, fórum para a categoria, dentre outros. A cada ano letivo, buscamos trabalhar questões pertinentes à ação educativa do professor na sala de aula. Além disso, sensibilizamos o(a) docente para participar de cursos, seminários, congressos, aulas de campo, enfim, atividades formativas que acontecem durante o ano letivo em outras instituições formadoras dentro e fora do nosso Estado.

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CRRepAnMr2Yw>. Acesso em: 24 abr. 2021.

logias pode e traz os aspectos de presença e relação nesses e outros contextos, utilizando equipamentos para compor as práticas docentes na escola e de artistas.

Desse modo, faremos uma reflexão sobre o novo modelo de escola feito na pandemia. Sabemos que a escola é feita de presença, e que as relações de ensino-aprendizagem acontecem por meio das relações corpo a corpo, das trocas e relações dos corpos presentes, e não através de uma tela de computador (se tiver um computador, muitos estudantes não tiveram acesso à escola por não terem equipamentos adequados para estudar, pois muitos deles utilizavam os *smartphones* dos pais quando estes chegavam do trabalho). Por isso, faremos uma reflexão de que foi possível estabelecer uma conexão de presença através de equipamentos tecnológicos, pois os modos de sentir a presença foram reorganizados a partir de um contexto de isolamento social.

### **TEATRO INFANTOJUVENIL EM NATAL E A TECNOCONVIVALIDADE NA ESCOLA PANDÊMICA**

Diante do contexto em que vivemos e pela necessidade de adaptação a esse novo universo digital, não querendo deixar as nossas escolas e estudantes sem o direito de estudar, a Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME-Natal) criou uma metodologia de ensino que parte da perspectiva do ensino remoto, cuja intenção é abranger todos(as) os(as) estudantes da rede municipal de educação. Assim, surgiu a ideia da criação de teleaulas transmitidas pela TV, sendo esta a rede de mais fácil acesso para todas as pessoas que compõem a escola, visto que outros meios de comunicação digitais, como, por exemplo, a internet, precisam não só dela, mas de outros equipamentos eletrônicos que custam dinheiro.

Pensando nessa perspectiva de inclusão, a TV Bandeirantes cedeu seu estúdio de gravação para que todos(as) os(as) professores(as) pudessem gravar as teleaulas. Então, a equipe da Secretaria de Educação, juntamente com a FormARTES<sup>4</sup>, teve que pesquisar, planejar e criar essa nova forma de ensinar para as crianças e jovens da rede municipal de educação, em todos os componentes curriculares da escola.

A preparação das teleaulas foi um grande desafio, visto que as(os) professoras(es) não tinham experiência do que era um estúdio de gravação e de como se dava a construção de uma aula gravada, uma vez que não viram isso durante seu processo formativo de professores na universidade, onde não existia essa modalidade de ensino a partir das tecnologias digitais. Dito isto, o planejamento da aula teve que ser reconfigurado, pois aquela forma de planejar não supria a necessidade que o momento pedia. E os professores começaram a planejar da seguinte forma: a) separados por grupos (quem apresenta e quem ajuda); b) a professora que por agora se transforma em apresentadora

---

4 Professora de Artes/Música da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN, atuando na Escola Municipal José Melquiades de Macedo. Professora de Artes da Secretaria Estadual de Educação/RN, atuando na Escola Estadual Euripedes Barsanulfo e Escola Estadual Clara Camarão. É Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú (UVA), Licenciada em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Especialista em Educação Musical na Educação Básica (UFRN) e Educação de Jovens e Adultos (IFESP), e Mestre em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

de TV e organiza o roteiro da aula, sempre com a disponibilidade dos demais professores que compõem o quadro da SME; por fim, c) a correção do roteiro de gravação ficava com as coordenadoras/professoras formadoras Adeilza<sup>5</sup> e Márcia<sup>6</sup>.

O que percebemos durante o Estágio foi sempre uma questão de incluir todos(as) os(as) estudantes nas atividades escolares, sendo um de vários desafios adaptar a teleaula quanto à acessibilidade. Para tanto, contamos com a ajuda de profissionais excelentes, os consultores em audiodescrição Kim Arouca e Marcelino, que nos ajudaram de maneira significativa na construção da teleaula. A audiodescrição foi a área em que as(os) professoras(es) encontraram maior dificuldade, por existir pouca discussão acerca desse recurso, e de todo modo esse deve ser um campo de maior discussão, pois as dificuldades da adaptação não se resumem à solução que os(as) professores(as) encontraram, mas também dizem respeito a como esse material chegava nos estudantes. Houve, sim, um estranhamento por parte dos estudantes, porém, o corpo docente entende o quão relevante é tê-lo e não mede esforços para efetivar tal direito de incluí-lo.

Portanto, nas teleaulas havia a presença tanto da audiodescrição quanto da Língua Brasileira de Sinais (Libras), sem esquecer esse aspecto tão importante de uma educação inclusiva.

Tivemos a oportunidade de analisar a teleaula 17, que tem como tema “Funções Teatrais”, junto à professora Neyre Kelly. Os encontros eram sistematizados de forma síncrona e assíncrona para discutir sobre a teleaula baseada em um roteiro construído na aula de Estágio Supervisionado de Formação de Professores III (Teatro), em parceria com todos os estudantes, professoras/supervisoras, e nossa professora de Estágio Karyne Dias Coutinho com o professor Jefferson Alves. Em seguida, partimos para a construção de um documento que levasse de forma organizada o que vimos e achamos pertinente na apreciação da teleaula.

Nessa perspectiva, nos deparamos nos encontros com nossa professora/supervisora com uma indagação. Como se daria uma conduta pedagógica, pensada/realizada por nós, a partir dos conteúdos encontrados nessa empreitada, que ganhava forma em razão do que a docente Anne apresentava? Para analisar a situação, constatamos que a aula em questão é bastante abrangente no que se refere às pedagogias do teatro, visto que é possível trabalhar maquiagem, figurino, atuação, estética, encenação, práticas vocais/corporais, bem como a sua primeira função, que é, por sua vez, a comunicação, a linguagem. Desse modo, é capaz de perpassar cada função, abordando esses temas separa-

---

5 Equipe de formadores de professores de Artes da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN.

6 Adeilza Gomes da Silva Bezerra. Graduada em Educação Artística - Habilitação Desenho (1992), Doutora em Educação (2017), Mestra em Educação (2008) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Membro do Grupo de Pesquisa Estesia - Corpo, Fenomenologia e Movimento, vinculado à linha de pesquisa Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento, e, atualmente, coordena a linha de pesquisa Corpo, Artes, Visualidade, no Grupo de Pesquisa Corporeidade e Educação, no Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy - IFESP/RN. Professora formadora na Formação Docente Continuada Artes - FormARTES pela Secretaria Municipal de Educação de Natal. Representante Faeb no RN, tem experiência na área de Formação Continuada do coordenador pedagógico, gestor escolar e professor da grande área Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: corpo, estesiologia, Ensino de Artes Visuais, Artes, Leitura estesiológica, Letramentos em visualidade, educação na sensibilidade, coordenação pedagógica, formação docente e prática curricular.

damente, e cada temática pode gerar uma discussão específica. Todavia, entendemos as dificuldades que o grupo docente enfrentou de última hora nesse contexto de caos.

Essa experiência formativa é de suma importância, que nos constrói enquanto docentes iniciados(as) nas práticas pedagógicas do teatro e em sua efetividade. Pensar uma formação docente para além dos jogos teatrais por sua natureza é poder vivenciar na escola outras formas de ver o teatro, as artes em geral. Sair um pouco da caixinha mercadológica e poder ultrapassar as fronteiras estipuladas nas novas diretrizes curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular, em que “as Artes foram consideradas no singular (Arte) constituindo um componente curricular alocado na área de Linguagens” (COUTINHO; ALVES, 2020, p. 247). Assim, podemos observar que o ensino de Artes foi espremido na vasta área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física e Arte), sufocando os modos de ser das artes, pensando somente no produto final de cada ano escolar.

Portanto, é viável observar como o sistema educacional comprime o lugar das artes na escola, e isso acaba afetando a formação dos estudantes. Mesmo nesse formato de limitação, destaco que durante todas as atividades desenvolvidas no projeto sentimos-nos capazes de discutir e termos um olhar crítico sobre uma educação de qualidade no ensino público e privado, por isso refutamos a forma pela qual o ensino de Artes passou de área de conhecimento para um componente curricular, repudiamos e refutamos qualquer tratamento que prejudique a própria área pela sua natureza e os profissionais que lutam/lidam diariamente na escola.

Vale ressaltar que um dos princípios gerais desse projeto de extensão é o movimento de formação inicial e continuada de professores de Artes, atrelado à importância das trocas de experiências durante o processo formativo dos mesmos. Digo que apesar das lutas de resistência, de espaço e direito, a FormARTES vem deixando o legado de um grupo que vem formando e construindo professores mais capacitados, não somente pelo trabalho, mas sim por uma educação melhor, no sentido da qualidade de formação e empatia com o próximo (estudantes, família e comunidade), garantindo uma melhor formação para os estudantes e professores vinculados à FormARTES, que seguem lutando por esse direito e dizem:

Diante do exposto, consideramos que a FormARTES tem contribuído para subsidiar a gestão pedagógica em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo um espaço de (r)existência, aprendizagens, cuidado e afeto no diálogo permanente com professoras e professores das escolas municipais do Natal (BEZERRA, 2018, p. 2657)

E ainda conseguem incentivar de forma primordial que os(as) professores(as) estejam em constante reciclagem, com histórico na formação dos professores: “Em quase duas décadas de ações formativas, ela continua sendo um espaço de reencantamento, de experiências estéticas e estésicas onde o(a) docente sente-se acolhido(a), valorizado(a) e respeitado(a) no seu modo de ser professor(a)” (BEZERRA, 2018, p. 2657), e afirmam:

[...] sensibilizamos o(a) docente a participar de cursos, seminários, congressos, enfim atividades formativas que acontecem durante o ano letivo em outras instituições formadoras dentro e fora do nosso estado. Considerando de fato a escola como ferramenta que produz inovação (BEZERRA, 2018, p. 2646)

Esse trabalho de formação de continuada de professores é muito sensível, principalmente na área das Artes, pois sensibilizar o corpo docente para o seu repertório de conhecimento é muito gratificante. Por esse motivo, afirmamos a valorização dos professores de Artes na escola pandêmica, que se reinventaram e não deixaram os estudantes sem acesso à educação. Pois o ensino remoto, para além de ser um paradoxo que o momento pandêmico nos enfiou goela abaixo, é uma grande oportunidade de o ensino de modo geral se reinventar. Mesmo no teatro, que se compreende como (im)possível de ser lecionado com os corpos a distância, estamos hoje tateando novas formas de ensinar essa linguagem estética e construindo até mesmo um novo sentido para a palavra teatro, que para os gregos significava “lugar de onde se vê” (PAVIS, 2008, p. 372), até nos depararmos com as questões de inclusão e, sobretudo, com o distanciamento social.

Nesse sentido, o teatro tomou fronteiras diferentes de sua presença no mundo e teve que utilizar outras formas de estar presente na vida das pessoas, porém, consideramos as particularidades efêmeras do teatro, da escola e das relações feitas somente pela presencialidade. É dessa forma que acontece o teatro desde sua essência. No entanto, a situação de isolamento social fez mudar o cenário teatral e situacional das pessoas.

Por isso, o estado de presença foi tomado pelas tecnologias disponíveis a serem utilizadas, de modo que o teatro e a vida começaram a se dar em outros tempos, que Dubatti (2020a) chama de tecnovivialidade e/ou tecnoconvivialidade. Ele chama de convívio a presença de duas pessoas ou mais, estando presentes, sentindo a presença dos corpos, no mesmo território. Já a ideia de tecnovívio é estabelecida a partir de equipamentos tecnológicos que possam manter uma conexão entre as duas ou mais pessoas (DUBATTI, 2020). Nesse sentido, vivemos o ensino de Teatro na escola a partir de telas de computadores, de aplicativos de redes sociais, de sala virtuais do Google Meet, Zoom, dentre outros, estabelecendo uma relação a partir de virtualidade, onde nossos corpos estavam presentes de outra forma, estando *online*. E, assim, a escola e o teatro foram invadidos pela tecnologia e tiveram que se adaptar ao contexto.

Nessa perspectiva das relações de ensino-aprendizagem estabelecidas pela virtualidade, a escola, de modo geral, teve que se adaptar, transformando o espaço de convivência escolar através de grupos de WhatsApp, das salas lotadas das plataformas digitais em tempo real. As trocas de experiência na escola passaram a ser virtuais, através de mensagens enviadas em conversas privadas, em conversas paralelas nos grupos diversos criados para as atividades das turmas, nos comentários internos com os colegas nos *chats* das plataformas. Outra forma de também habitar a escola passa pela ligação direta por vídeo chamada e/ou de voz, dando outros estados de presença para viver as relações tecnoviviais.

Desse modo, destaco como a tecnologia e as relações tecnconviviais passaram a ser imensamente importantes para o ensino na escola. As relações de aprendizagem passaram a ser estabelecidas por equipamentos eletrônicos, as atividades, avaliações, orientações, plantões de dúvidas ficaram organizados por encontros via WhatsApp, Google Meet, dentre outros. A escola, de modo geral, teve que ser reinventada, e nesse caso específico do Estágio, foi feita através da TV e com comunicação via WhatsApp.

## **PARA CONSIDERAR E REFLETIR**

Este trabalho trata apenas de um relato de experiência de uma das atividades realizadas no âmbito do componente curricular Estágio Supervisionado de Formação de Professores III (Teatro) e no projeto de extensão Formação Inicial e Continuada de Professores/as de Artes/Teatro, em uma escrita rizomática (DELEUZE; GUATTARI, 1995), em que se entrecruzam as múltiplas conexões da vida. Nesse sentido, escrevo como fui afetado nesses projetos de formação de professores e, paralelamente, as relações afetivas estabelecidas com adolescentes no âmbito do Estágio. Trazendo reflexões acerca das experiências tecnoviviais e/ou de technoconvivialidade (DUBATTI, 2020) das análises das teleaulas de Natal com as turmas de Ensino Fundamental II da rede municipal de educação de Natal, considero neste trabalho outras formas de habitar os tempos e espaços escolares, ressignificando os modos de ser do ensino de Teatro em meio ao caos da pandemia de Covid-19.

Ressalto que a universidade, enquanto instituição formadora de professores e profissionais, tem como característica o diálogo com os períodos históricos que atravessa. Assim, não poderia ser diferente a atuação no Estágio neste momento pandêmico que vivemos, em que lidamos direta e indiretamente com a comunidade escolar da rede pública de ensino, dentro desse formato.

Apesar do pouco tempo da prática docente no Estágio remoto, ainda ficou um questionamento: como se dá a construção do conhecimento de teatro utilizando as tecnologias? É uma questão ainda a ser pensada, pois é de suma importância que cada profissionalização, na sua linhagem e dentro da sua metodologia e conhecimentos específicos, possa desenvolver suas habilidades, qualificando e aprimorando o ensino de Arte nas escolas.

Por esse motivo, reafirmo a importância da qualificação continuada dos profissionais da educação em qualquer esfera de ensino, para que os cursos de formação de professores tenham um olhar sensível no que se refere ao lugar da escola no mundo e à sua importância para formação das crianças e a adolescente. Investindo cada vez mais na educação.

## **REFERÊNCIAS**

COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes. As artes na Base Nacional Comum Curricular. **TEXTURA**, [s. l.], v. 22, p. 241-264, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5538>. Acesso em: 30 out. 2022.

DUBATTI, Jorge. Experiência teatral, experiência tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem superação evolucionista, nem destruição, nem vínculos simétricos. **Rebento**, São Paulo, n. 14, p. 255-269, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/609/397>. Acesso em: 30 out. 2022.

DUBATTI, Jorge. Teatro, convívio e tecnovívio. *In*: CARREIRA, André Luiz Antunes Netto; BIÃO, Armino Jorge de Carvalho; TORRES NETO, Walter Lima (org). **Da cena contemporânea**. Porto Alegre: Abrace – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2012, p. 12-35. Disponível em: [http://portalabrace.org/impressos/4\\_da\\_cena\\_contemporanea.pdf](http://portalabrace.org/impressos/4_da_cena_contemporanea.pdf). Acesso em: 30 out. 2022.

DUBATTI, Jorge. **Teatro y territorialidad**. Perspectivas de Filosofía del Teatro y Teatro Comparado. Barcelona: Gedisa, 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** - vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

OLIVEIRA, Maskin. **Ações diante do intempestivo**: o posicionamento necessário do ensino de teatro em tempos de isolamento social. **Rebento**, São Paulo, n. 12, p. 69-84, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/486>. Acesso em: 30 out. 2022.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

The page features a white background with decorative geometric shapes in the corners. On the left side, there are triangles in red, dark blue, green, and yellow. On the right side, there are triangles in yellow, green, dark blue, and red.

# ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

# VIVÊNCIAS DE UM TEATRO TERRITORIAL

César Augusto Camargo

**A**nalisar o teatro popular de base comunitária e dedicado à infância é um imenso desafio teórico, pois ele acontece em uma miríade de espaços ditos alternativos: centros comunitários de ofício, de moradores, sindicatos, igrejas, templos evangélicos, terreiros de matriz afro-brasileira, praças públicas, quintal da casa de um artista, escola pública, em um sem fim de denominações. Mas, em um plano geral, entendo que essas *vivências teatrais* são o resultado de *vivências territoriais*. Os espaços cênicos ocorrem em seus territórios de vivência, seja laboral ou de residência, ou ainda em espaços públicos.

A pesquisadora Marcia Pompeo (2008, p. 2) define a prática do teatro em comunidades a partir de

[...] três modalidades, diferenciadas em função de aplicações de participação mais ou menos hierárquicas. Iniciando com o teatro para as comunidades, com uma abordagem de cima para baixo; teatro com comunidade, aqui o processo é feito mediante consulta sobre os assuntos a serem abordados ou a forma a ser incorporada ao espetáculo; teatro por comunidade inclui as próprias pessoas da comunidade no processo de identificação do tema a ser abordado e envolvimento dos participantes na própria criação teatral.

Nosso trabalho associativo ligado à arte e educação abrange as três instâncias apontadas pela pesquisadora, com o diferencial de também trabalhar o teatro de animação. Mas antes é necessário apontar alguns princípios vivenciais desse gênero.

## **O OBJETO E O TERRITÓRIO**

Na perspectiva da minha atuação com o teatro de animação, parto da premissa de que os objetos possuem a chama da *anima*: todas as formas possuem alma. No universo da cultura, um objeto, em sua produção/confecção, possui uma biografia de trabalho de várias mãos sobre um objeto bruto até resultar em uma cadeira, por exemplo. Esta assume seu aspecto funcional (conforme o modernismo: “a forma segue a função”), e nossos corpos se moldam ao seu desenho, que igualmente gera outras propriedades gestuais e de vivência contínuas. Vivenciar essa existência é entender as suas propriedades anteriores, em um tipo de alquimia que possibilita uma ressonância ou dissonância com o objeto. Outro exemplo é a sala de aula tradicional, que tem em seu desenho arquitetônico a porta de entrada construída ao lado da lousa. A porta jamais seria construída em uma parede de oposição ao objeto de escrita, pois se assim fosse, o professor, ao escrever,

daria as costas aos alunos e estes poderiam sair sem que ele enxergasse. Por isso é que a porta é ao lado do quadro, para controle dos corpos. A mesma situação ocorre em uma cidade, com a divisão dos bairros, constituição dos espaços de lazer, de segregação, em constante disputa por memória e espaço.

Defendo a ideia de que o teatro de animação não começa no palco: expande-se em um território que afeta os nossos sentidos cotidianamente, criando narrativas que se confundem tanto com o território quanto com a representação de um personagem. O cenário não está descolado do objeto, e sim é o próprio objeto carregado de memórias. O teatro, por este viés, também pode ser encarado como um *território com voz*, dispendo-se assim para a pesquisa de outra vivência cultural, tanto em seu aspecto de criação textual quanto de criação cênica. E como se daria esse entendimento em uma parte de uma cidade como Porto Alegre?

### **DRAMATURGIA TERRITORIAL 1 – TEATRO PARA E COM A COMUNIDADE: O PRÍNCIPE OSUANLELÊ ERUPÊ EM PORTO ALEGRE**

Ao trabalhar em uma escola pública, observei a relação das crianças com o objeto “mochila” e as narrativas criadas a partir dos super-heróis nela ilustrada: avistamos somente desenhos de personagens brancos e em uma relação com a arte enquanto mercadoria, no caso, ligada à indústria cultural. Ao se relacionar com os objetos, a criança cria narrativas culturais também ligadas à branquitude.

**Figuras 1:** Mochilas com figuras de super heróis



Fonte: <https://shopee.com.br/Mochila-Infantil-Super-Her%C3%B3is-E-Personagens-Escolar-E-Passeio-Meninos-Meninas-Pronta-Entrega.-i.425380661.10922381187>

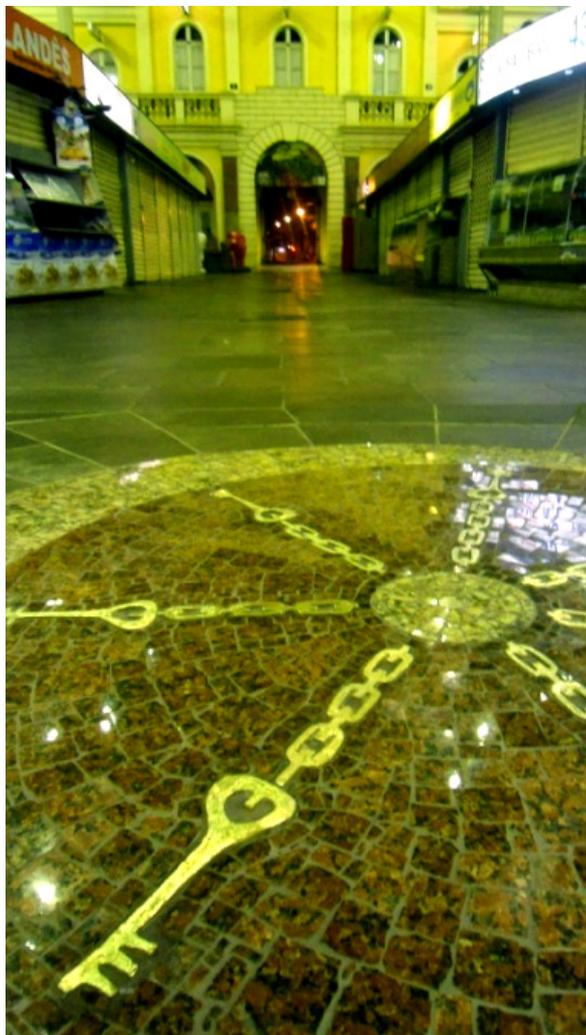
Mas os adultos também cultuam seus objetos em forma de heróis, por meio das obras públicas de uma cidade. Sempre encontraremos a estátua de um marechal

homenageado, de um cavaleiro vencedor, do padre, e assim por diante. Os vivenciamos como que incorporados ao nosso cotidiano e imaginação remota, mas sempre atualizada, e a “cenografia”, ou seja, o território de uma cidade, é o resultado dessas imposições, lutas e acomodações sociais.

Pensando nisso é que surge como contraponto cultural o chamado Museu de Percurso do Negro em Porto Alegre, criado por diversas entidades do movimento negro reunidas pelo Centro de Referência Afro-Brasileiro. O percurso visual evoca a presença e o protagonismo dos africanos e descendentes no Centro Histórico da capital, cuja pesquisa histórico-antropológica indicou os lugares de vivência cotidiana, a fim de elaborar objetos de arte representativos, como a obra no centro do Mercado Público.

No caso do Mercado, a sua importância deve-se à preservação e culto ao orixá Bará Agelu Olodiá, assentado no centro do prédio.

**Figura 2:** Bará do Mercado. Bronze e pedras (2013)



Fonte: <http://museudepercursodonegroempuertoalegre.blogspot.com/2010/04/as-obras-publicas-do-percurso-do-negro.html>

Esse Marco possui fortes referências culturais/espirituais para parte da população da capital e, em especial, para alguns povos de terreiro, devido ao príncipe Osuanlê Erupê (conhecido com o nome português de príncipe Custódio), assentado no

centro do Mercado Público em forma de Okutá. Essa força espiritual incide nesse objeto, a pedra, no centro do estabelecimento, em uma operação que não é visível na sua cosmovisão, e sim na sua cosmopercepção. O príncipe, que viveu em Porto Alegre, tem sua filiação espiritual com o orixá Exú Bará.

Conforme Dantas (2022, p. 170), citando Oyèrónké Oyèwùmí:

A proposta de articular uma filosofia a partir do horizonte do “Sul global” demanda uma percepção acerca da condição de “[...] possibilidade de uma reforma cultural profunda em nossa sociedade, depende da descolonização dos nossos gestos, de nossos atos, e da língua com que nomeamos o mundo”. A compreensão dessa marginalização e obstrução aponta para a posição ocidental em discursar sobre os “outros”, a partir de uma “cosmovisão” que privilegia a organização dos povos não ocidentais conforme categorias hierarquizantes de humanidade. Uma hierarquia proporcionada justamente, segundo Oyèrónké Oyèwùmí [...], pela restrição ao campo visual: “A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao ‘ver’. O olhar é um convite para diferenciar” [...]. Por isso, a “cosmopercepção” (worldsense), para a autora, adequa-se aos povos que não se restringem à visão e sim compreendem uma conexão sensorial para perceber o mundo e organizá-lo.

Para o autor, a combinação desses sentidos constitui um importante diálogo entre Brasil e África. Para fins desta pesquisa em andamento, busquei apontar outra reflexão para a cosmopercepção, como um sentido vivo disseminado pela cidade e que está fora dos circuitos da branquitude.

Por meio dessas vivências, pesquisa e entrevistas é que criamos o espetáculo *Um príncipe africano em Porto Alegre*, com a ideia de criar um super-herói da cidade para o público infantil, com poderes mágicos e que por ter sido silenciado pelos brancos a tocar seu tambor não pôde permitir a “descida” dos orixás ao mundo terreno, em especial o Exú, tendo como consequência a criação de um entrave dos vivos, que não conseguiam morrer (já que suas almas não encontravam o caminho dado por Exú); além disso, o espetáculo se propôs a refletir sobre a branquitude através da biografia do antigo governante do Estado, Júlio de Castilhos, que possuía escravizados.

## **SOBRE O PRÍNCIPE**

O príncipe africano Osuanlele Erupê, da Nigéria, aportou no Rio Grande do Sul com o nome aporuguesado de Custódio Joaquim de Almeida, no século XIX. Saído de sua terra natal em função da invasão britânica, esse enigmático homem morou com seu séquito até o fim de seus dias em Porto Alegre, falecendo em 1935, no bairro Cidade Baixa. Querido pela comunidade negra urbana e agraciado por alguns políticos, Custódio era tratado como um príncipe em meio à miséria e à história de escravidão da cidade. O inusitado de sua chegada saltava aos olhos de seus contemporâneos, sem consequências políticas diretas, mas com intensa resposta social e cultural.

**Figura 3** - O príncipe africano Osuanlele Erupê, da Nigéria



**Fonte:** <https://litera.mus.br/o-misterio-do-principe-do-bara/>

Apresentamos o espetáculo em 17 Associações de Ofício e de Moradores em Porto Alegre, percorrendo também cidades do interior e Uruguai. As apresentações se adaptaram aos tamanhos diminutos ou grandes demais dos respectivos espaços, tanto na performance quanto no suporte.

Figuras 5, 6 e 7- Bonecos do espetáculo *Um príncipe africano em Porto Alegre*



Fonte: Acervo do Ponto de Cultura Varando Cultural

Nesse sentido, parte de um território importante de uma cidade foi cenicamente vivenciada em outros territórios. A cidade possui uma espécie de “caos de memórias”, e cabe ao historiador organizar e transformá-lo em história, e aos artistas, vivenciar as duas pontas destas forças. Percebemos que os instrumentos conceituais característicos do chamado palco oficial (como iluminação e cenário, por exemplo) eram desproporcionais ao trabalho, então foi necessário repensá-los dentro dos parâmetros do teatro territorial.

Existiram locais em que determinados holofotes eram suprimidos dada a sua inviabilidade, e os cabos destes serviram como o limite entre palco e plateia. Os movimentos das atrizes foram reduzidos, ampliados ou, em algumas partes, cortados por conta dessas questões. Como houve uso do teatro de sombra, levamos panos para auxiliar no *blackout*. Nunca tivemos um *blackout* total.

Temporalmente, as vivências teatrais ocorreram antes e depois das apresentações, em um diálogo vivo com diversos públicos em suas associações (de bibliotecas populares, de costureiras, escolas públicas, de Pontos de Cultura, dentre outros), seguido por inspirações espirituais do grupo, de conhecimento e respeito à ancestralidade e de reconhecimento de aspectos da branquitude e negritude dos envolvidos. O teatro alterou significativamente a vida de todos por meio de “partículas de cosmopercepção”, se me permitem a estranheza que causa esse termo, ligado também ao objeto (Okutá). Pesquisas estão em andamento para o aprofundamento dessas memórias.

Essa escola abrange o território ligado à educação e sua relação com a comunidade escolar. Por nossa atuação em âmbito político-cultural, firmamos uma parceria artística e educacional, com o foco principal no teatro para os jovens da instituição, e como contrapartida recebemos uma sala para pesquisa. Realizamos atividades como criação de vídeos, ensaios, oficinas e construção de bonecos, participando ativamente da sua vida cotidiana, pintando parede, coproduzindo seus eventos culturais (Festival Anime, Feira Medieval, formatura), teatralizando uma gincana, o que nos proporcionou a experiência com os alunos e corpo docente em uma vivência teatral.

Josete Feral (2015, p. 87), no capítulo “A teatralidade como propriedade do cotidiano”, aborda cenários para a vivência teatral que colocam o espectador em situações distintas:

A condição da teatralidade seria, portanto, a identificação (quando é produzida pelo outro) ou a criação (quando o sujeito a projeta sobre as coisas) de um *outro espaço*, espaço diferente do cotidiano, criado pelo olhar do espectador que se mantém fora dele. Essa clivagem no espaço é o espaço do outro, que instaura um fora e um dentro da teatralidade. É um espaço fundador da alteridade da teatralidade. Percebida dessa forma, a teatralidade não seria apenas a emergência de uma fratura no espaço, uma clivagem no real que faz surgir aí a alteridade, mas a própria constituição desse espaço por meio do olhar do espectador, um olhar ativo que é a condição de emergência da teatralidade e realmente produz uma modificação “qualitativa” nas relações entre os sujeitos: o outro torna-se ator seja porque mostra que representa (nesse caso a iniciativa parte do ator), seja porque o olhar do espectador transforma-o em ator – a despeito dele – e o inscreve na teatralidade (nesse caso, a iniciativa parte do espectador).

Uma parte da gincana teve como ação um concurso de perguntas e respostas sobre os assuntos científicos abordados em aula para os grupos concorrentes, contando com a participação do Mestre de Cerimônias, realizado pelo diretor da escola, e do personagem de um carrasco, realizado por um dos artistas. Para cada resposta errada, o carrasco seria o responsável por melar o aluno com um pouco de merengue.

Foi acordado anteriormente entre todos que a gincana teria essa ação. Foi deliberado entre o corpo diretivo e os artistas que não seria socialmente interessante que um aluno ou um professor realizasse a ação do carrasco, para evitar problemas futuros nas disputas internas que todos vivenciam em seu cotidiano escolar. Assim, nada melhor do que alguém “de fora” da relação direta de ensino-aprendizagem para realizar esse trabalho.

Após muitas brincadeiras e performances entre todos durante a sessão de perguntas e respostas, finalizamos o espetáculo com a seleção de alguém da classe para jogar uma torta de merengue no rosto do carrasco, de forma que todo o coletivo fizesse “justiça” ao personagem que tanto melou alguns integrantes do grupo. Nesse momento,

entendemos a ocorrência de uma espécie de catarse, um tipo de purificação moral do grupo frente ao carrasco.

Aqui contamos com todos os elementos importantes para a vivência teatral: cenário, objetos cênicos, direção, espectadores, atores. No caso, os espectadores também se tornaram atores de um processo intenso e importante para a constituição tanto de saberes educacionais quanto teatrais.

Por fim, falta ainda o chamado teatro com comunidade, mas que está em processo inicial, com a realização do teatro de sombras em um Centro de Atendimento à Infância, que oportunizou o trabalho de forma que se estabelecesse um princípio cênico distinto daquilo que entendemos por “obra acabada”, ou seja, iniciada e finalizada seguindo os princípios textuais e cênicos próprios, fechada em si mesma. No caso, a apresentação teatral teve o início realizado pela artista-bonequeira, com a manipulação das silhuetas na parede, mas que logo após foi continuada pelos alunos, tanto para a contribuição de mudança de rumo dos personagens quanto para a aprendizagem direta e manipulação das silhuetas, oportunizando que as próprias crianças criassem e continuassem a história, resultando assim em uma vivência teatral coletiva, sem distinção entre palco e plateia. Essa é uma pesquisa em andamento.

## CONCLUSÕES

As vivências teatrais aqui abordadas são o resultado de experiências intensas nos diferentes territórios. Esse tipo de teatro acontece em quantidade superior às apresentações teatrais da chamada elite cultural, realizada nos palcos oficiais.

Essa grandeza numérica permite que pensemos na diversidade de trabalhos realizados ao longo do ano, fazendo-se necessário abordar diferentes pensadores para a delimitação de princípios teóricos, de forma que essas forças conceituais possam chegar não somente aos seus fazedores culturais, mas também às instituições oficiais, dispendo de maior recurso financeiro e reconhecimento na mesma medida que oferecem às elites (aqui entendida como os setores da intelectualidade e da indústria cultural), que ao longo da história das artes possuem inegável importância, mas é necessário olhar para autores que estão ligados aos territórios, pois estes redescobrem a cidade e contribuem com novas dinâmicas culturais.

Dada a diversidade desse teatro, estabelecemos outros parâmetros de análise que muitas vezes não se enquadram nos conceitos que o teatro tido como oficial pontua. Por exemplo, este entende como ultrapassado o espetáculo infantil que tem uma “moral da história”, visando a moralizar o público. Mas, para um grupo teatral religioso, talvez se faça importante dar um recado mais direto sobre a violência conjugal aos seus seguidores; ou de que não é correto vender produtos após a apresentação. Mas para quem trabalha com teatro popular, com apresentação gratuita, ou a ingressos acessíveis, ou para auxiliar determinada ação de um território, a venda dos produtos auxilia no sustento do artista ou do trabalho coletivo. Ou a oposição de que o didatismo é um preconceito con-

tra a inteligência da criança e que ela pode entender sugestões e metáforas. Claro que ela entende, mas os limites, progressos e peculiaridades dependem muito do território onde essa criança vive. Nosso entendimento é de que a criança universal dialoga com a criança territorial.

Repensar o teatro também como vivência cultural em um determinado território é uma descoberta constante que democratiza os corpos e diversifica saberes, dentro e fora de cena.

## REFERÊNCIAS

- DANTAS, Luís Thiago Freire. Filosofias em diáspora: epistemologias de terreiro e transformações do eu. **Trans/Form/Ação** - Revista de Filosofia da Unesp, Marília, v. 45, p. 169-184, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/10765>. Acesso em: 08 out. 2022.
- FÉRAL, Josette. **Além dos limites**: teoria e prática do teatro. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- MACHADO, João Carlos. A gênese operativa de uma dramaturgia da cenografia. **Anais do 1º Encontro de Poéticas do Inanimado**. São Paulo: UNESP, 2019.
- NOGUEIRA, Marcia Pompeo. A opção pelo teatro nas comunidades: alternativas de pesquisa. **Urdimento**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 127-136, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008127>. Acesso em: 5 set. 2022.

## A ARTE DOS FANTOCHES

Daiene Malta Dutra Cliquet  
Gislaine Regina Pozzetti

**E**ste artigo discute o processo criativo das oficinas de fantoches, na perspectiva de dar ao público infantil a vivência de não apenas assistir a espetáculos de teatro de bonecos, mas também a possibilidade de continuar suas brincadeiras nos seus quintais, aproveitando-se do teatro de bonecos como metodologia para que a criança possa ser agente ativo na construção do seu brinquedo e, ao mesmo tempo, aprenda.

O fantoche se apresenta como uma possibilidade de ensino e aprendizagem, tanto no ensino formal quanto no ensino não formal. Assim, ainda que não estejamos inseridos na educação formal, buscamos dialogar com o público infantojuvenil, na perspectiva da proposta da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, “que se ancora sobre o Ler, Fazer e Contextualizar, pressupondo um pensamento articulado, no qual o contexto do educando é tomado com relevância frente ao conteúdo ensinado” (SILVA; LAMPERT, 2017, p. 89).

Vivenciar um processo criativo com fantoches demanda interação com os materiais, manipulação de fantoches já prontos, pensar sobre o que se quer falar num espetáculo, contextualizando boneco e história. Assim, nos orientamos pela abordagem triangular e nos inspiramos em Paulo Freire (1996, p. 27), para quem

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a ele ensinar e não a de transferir conhecimento.

Sempre que entramos numa sala de aula da educação formal ou em oficinas em espaços não formais, estamos dispostos a aprender outros olhares, outras formas de fazer, outras possibilidades para o fantoche, que nos são trazidas pelos alunos, tendo o brincar como pano de fundo e o jogo e encenação sistematizados como objetos de experimentação estética.

Nossa metodologia abraça a experimentação estética, que advém da fruição, do fazer e da contextualização (conforme a proposta triangular de Ana Mae Barbosa), com as questões ambientais que pulsam em nossa sociedade, especialmente no que se refere às frentes de preservação da fauna brasileira, tão assolada pelas queimadas que se espalham pelo Brasil.

No Rio Grande do Sul, soma-se a essa realidade o crescimento acelerado das construções, que invadem o habitat natural de algumas espécies, levando-as a procurar alimentos cada vez mais perto das residências e dos centros urbanos. Surge, assim, o disparador para o trabalho artístico com os fantoches, utilizando-os como abordagem para falar da fauna local, colocando os animais como parte de um sistema que precisa se manter equilibrado. No primeiro momento, nos dedicamos a dar *anima* aos fantoches que levamos aos encontros e oficinas, de forma que os participantes estabeleçam o jogo teatral, improvisando situações. Com isso, surgem também as narrativas dramáticas, colocando os animais ora como vilões e perigosos, ora como heróis. As oficinas são o momento ideal para elucidar a criança sobre a importância de cada bicho, para que alguns mitos sejam desconstruídos, contribuindo, assim, para a experimentação da arte e o trabalho de conscientização ambiental, reforçando o princípio de respeito ao fundamento da coexistência com as outras espécies no mundo.

A diretora-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Audrey Azoulay, em Conferência Mundial virtual realizada de 17 a 19 de maio de 2021, salienta que “a educação pode ser uma ferramenta poderosa para transformar nossa relação com a natureza. Devemos investir neste campo para preservar o planeta”, completando a importância da relação entre educação e natureza:

A Declaração de Berlim sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável descreve uma série de políticas para transformar a aprendizagem, abrangendo ensino, aprendizagem, treinamento profissional e engajamento cívico. Também destaca a necessidade de implementar a EDS com foco em habilidades cognitivas, aprendizagem social e emocional, habilidades de colaboração, resolução de problemas e construção de resiliência. (AZOULAY, 2021, n.p.)

Assim, entendemos que costurar essa transformação através do teatro de formas animadas, em especial o de fantoches, pode ser bastante frutífero, não só com foco em habilidades cognitivas, aprendizagem social e emocional, habilidades de colaboração, resolução de problemas e construção de resiliência, mas também como experimentação estética.

## **ORIGEM DO TEATRO DE BONECOS**

O teatro de bonecos nasceu no Oriente, principalmente na China, na Índia, em Java e na Indonésia. Sua história é milenar, já estando presente entre

[...] os primitivos que, deslumbrados com suas silhuetas nas paredes das cavernas, elaboraram o teatro de sombras, visando talvez entreter suas crianças. [...] A graça do boneco está em sua associação de movimento e sonoridade, o que encanta e seduz principalmente o público infantil. O Teatro de Bonecos está sempre intimamente ligado ao entorno histórico, cultural, social, político, econômico, religioso e educativo (SANTANA, s.d.).

O caráter lúdico do teatro de bonecos encontra terreno fértil na educação infantojuvenil, pois o ensino-aprendizagem se realiza como uma brincadeira, e nessa brincadeira temas relevantes podem ser discutidos, como o caso do risco de extinção de parte de nossa fauna.

É por meio da manipulação que os bonecos são animados e realizam a metamorfose do real para o imaginário, segundo conta Ana Maria Amaral (1991, p. 170):

A criança naturalmente dá vida a tudo que toca. Relaciona-se igualmente com o mundo vegetal, mineral, animal ou material. Anima objetos e se comunica com a natureza. Fala com as plantas, com as árvores, com as pedras, colheres e cadeiras, com seu gato, ou com o macaco selvagem criado em sua imaginação, conversa com o vento e com as nuvens. É naturalmente animista. É como se o seu pensamento, ou a sua consciência, estivesse ainda ligada a uma vida anterior, mas à medida que vai atingindo a idade da razão, vai dela se afastando.

A autora completa, ressaltando que

[...] o Teatro de bonecos tem uma relação direta com o pensamento animista infantil, tem todas as condições para satisfazer os anseios de transformações que a criança tem de tornar real os seus sonhos de poder. Torna fantástico o mundo real (AMARAL, 1991, p. 170).

Então, entendemos que usar essa relação que a criança tem com o teatro representa uma das maneiras possíveis e mais naturais de se conseguir passar conhecimentos a elas.

Hermilo Borba Filho (1966, p. 4), em seu livro *Fisionomia e espírito do mamulengo*, vai mais longe na história:

Os títeres, como os homens, têm uma história. Sempre viveram juntos. É possível que o homem das cavernas, à luz das fogueiras, tenha feito movimentos com as mãos, formando bichos contra as muralhas, como gostávamos de fazer na meninice contra a parede do quarto. A origem dos fantoches, no entanto, perde-se na noite dos tempos e a sombra das mãos é apenas uma suposição, mas Platão já dizia que a nossa visão do mundo é como sombras no fundo de uma caverna. É possível que o passo seguinte tenha sido o recorte em pedra e depois em madeira e depois em couro de figuras de gente ou bicho projetadas contra as paredes.

O autor reforça, também, o uso dos bonecos para fins religiosos:

A marionete, no entanto, nasce e se desenvolve na Idade Média, com as mesmas formas, intenções e repercussões dos dias de hoje. A marionete medieval é essencialmente religiosa e entrou no grande movimento da estatuária que adquiria uma forma simbólica dos objetos do culto. A Igreja lançava mão deste meio para que a fraca inteligência das massas tomasse conhecimento das abstrações (BORBA FILHO, 1966, p. 22).

A ligação dos bonecos com a religião é tão próxima que há, inclusive, um santo católico, São Simeão, que é considerado o patrono dos bonequeiros e que traz na

mão direita um boneco fantoche. Conforme o site da Associação Brasileira de Teatro de Bonecos (Unima Brasil), tal fantoche servia para que Simeão ridicularizasse a si próprio sempre que se desviava da virtude.

**Imagem 1 - São Simeão.**



**Fonte:** <https://abtbcentrounimabrasil.wordpress.com/2011/04/29/sao-simeao-santo-patrono-dos-bonequeiros/>, 2022.

No mesmo site, encontramos ainda uma oração:

Bem amado São Simeão, quem para poder servir melhor ao senhor, fez um boneco de si mesmo para ridicularizar o pecado e ajudar a ser forte em virtude. Dai-nos a mesma fortaleza tua, São Simeão, e nos mostre rindo todas as debilidades da vida humana, em sua infinita solidariedade, peço a sua guia divina para salvar nossas almas. Amém (ABTB-UNIMA, 2011).

Contudo, não encontramos outra fonte que nos confirme tal protetor, mas no teatro tudo é possível, e, para nós, interessa mais o imaginário do que a realidade.

## **PROCESSO 2020**

As questões ambientais são muito presentes na cidade de Canela, onde resido, e me toca, especialmente, a fauna da região, que vem diminuindo progressivamente. Convencidos da necessidade de trabalhar com foco em sustentabilidade e conscientização ambiental, observamos que os animais silvestres estão na linha de frente das incidências de acidentes, tanto domésticos quanto de atropelamentos em estradas, sendo as espécies mais recorrentes o gambá, o ouriço-cacheiro e os sapos.

As jagatiricas foram acrescentadas pela sua vulnerabilidade e, mais tarde, surgiu o macaco bugio, pois depois de encontrados alguns exemplares mortos devido à febre amarela, alguns cidadãos os matavam de forma extremamente violenta, acreditando que

eles seriam os transmissores. Embora o sistema público tenha feito, de forma abrangente, uma campanha para conscientização, continuaram os relatos de tamanha brutalidade.

Na intenção de contribuir para a mudança desse quadro, idealizou-se um espetáculo com fantoches, falando de forma divertida sobre o bugio, seus costumes, onde vivem, do que se alimentam e, o mais importante, que não fazem mal aos seres humanos dentro do contexto, com o reforço de que não são animais domésticos e, por isso, não se deve tentar domesticá-los. Com a premissa de que animal silvestre vive na floresta e que, apesar de bonitinhos e fofinhos, não se deve tentar tocá-los.

As crianças costumam levar para casa o que aprenderam na escola, então, se elas assistirem a uma peça de teatro de fantoches falando sobre os animais, conseguem desmistificar algumas narrativas errôneas. Outro viés interessante diz respeito à manipulação: para a criança, é muito mágico se relacionar com o fantoche e dar-lhe vida, visto que, ao vesti-lo na mão como uma luva, ele passa a ser a extensão da própria criança.

Usamos, com as crianças, a manipulação básica – o polegar e o mindinho são os braços, e os outros dedos movimentam a cabeça –, o que nos leva a considerar o tamanho das mãozinhas delas, pois, se o fantoche for muito grande, a criança não consegue manipular e termina por se desencorajar e perder o interesse.

Ana Maria Amaral (2011) ressalta que a manipulação é a forma de animar dramaticamente o fantoche, o boneco ou o objeto. Essa personificação da forma animada fala com a criança e a torna mais próxima dela, parte de um faz de conta que, segundo Peter Slade (1979), é a experimentação da vida. Nas brincadeiras, a criança exercita suas habilidades linguísticas, motoras, sua criatividade, entre outros, por isso são momentos extremamente valiosos, e as crianças valorizam e jamais esquecem essas oportunidades.

Segundo Silveira (1997, p. 137),

Quando realizamos este tipo de atividades [oficinas de construção de bonecos e dramatização com os mesmos], na escola - seja atividade curricular ou extracurricular - observamos um envolvimento total das crianças e uma desenvoltura só encontrada na hora do recreio. Observamos isso também em adolescentes e adultos (professores ou não); independente da idade, gênero e classe social. Todos se envolvem e se desenvolvem.

Outro ponto importante a ser destacado é o que Costa Júnior (2020, p. 18) levanta:

Fica clara a relevância do teatro de bonecos na educação. Durante o desenvolvimento da confecção, manipulação e dramatização com os bonecos no jogo dramático infantil, estimulamos diversos aspectos da criança. Criatividade, imaginação, senso de coletividade e individualidade, desenvolvimento da oralidade e da corporeidade são trabalhados de maneira lúdica, ao mesmo tempo em que fornecem possibilidades de diálogo e aproximação entre educador e educando.

Percebemos que a criança, desde a mais tímida até a mais extrovertida, cria um vínculo com quem está ofertando a atividade e utiliza muito bem esse momento, questionando, sanando suas dúvidas, absorvendo informações, descobrindo outras soluções, realizando seus próprios processos e colocando-os em prática como uma brincadeira séria. São momentos que aliam o aprender com diversão.

Nessa direção, visualizamos no teatro de bonecos um ótimo aliado para explorarmos as questões ambientais, no caso a fauna da serra gaúcha, e assim estabelecermos diálogo com as crianças, para o desenvolvimento dos nossos projetos. Na intenção de contribuir para a educação ambiental, os espetáculos com os bonecos potencializam o aspecto pedagógico dos discursos e valorizam a imaginação desse público.

Esse momento é sempre muito rico, pois estabelecemos trocas de situações vividas ou imaginadas pelas crianças, que fortalecem a criatividade do grupo todo. Como dito, realizamos um estudo para chegar aos animais que estão em risco de extinção em nossa região, e assim elaboramos um roteiro da nossa história. Com o roteiro do espetáculo pronto, seguiu-se para a pesquisa sobre características físicas dos animais, e em alguns momentos houve a oportunidade de observá-los na natureza, sempre atentos para não interferir ou modificar seus hábitos.

A história que construímos para nosso espetáculo é de enredo simples: trata-se de uma menina, a Anelise, que é representada por uma boneca de pano, produzida de forma artesanal. A garota está fazendo aniversário, mas por conta do protocolo de distanciamento, não poderia fazer sua festa com suas amigas. Ela fica tão triste, que dorme. Durante sua sonolência, os animais entram pelo proscênio, se apresentam e conversam com o público, contam o que gostam de comer, do medo que sentem quando notam a presença de humanos, das mentiras que contam sobre eles, e pedem para não tentar domesticá-los. Aproveitam para falar que estão planejando uma surpresa para a aniversariante e pedem para o público não fazer barulho, para não acordar a menina. Depois saem, mas deixam um balão para enfeitar o quarto. No final, todos os animais entram em cena cantando a música “Parabéns pra você”. Em apresentações presenciais, as crianças cantam parabéns junto, participando da festa.

Para os fantoches, elaboramos moldes, que são os guias para riscar o feltro, para depois serem cortados no risco. O molde é separado por partes como olhos, orelhas e patas, pois geralmente seguem-se as referências de cores, que são diferentes. Por exemplo, a parte interna da orelha é de cor rosa claro, a barriga do animal pode ser de outra cor, assim a criança assimila as partes dos animais.

O material escolhido para construir os fantoches foi o feltro, por ser um tipo de tecido firme, mas não rígido, sem impedir alguns movimentos. Posicionamos os moldes no feltro, riscou-se com caneta ou giz apagável e cortamos, priorizando a montagem feita com costura manual, minimizando o uso de qualquer tipo de cola e botões. As cores são escolhidas de forma que se aproximem das cores originais dos animais.

**Imagens 2 e 3** - Moldes do gambá já recortados para a montagem do fantoche.



**Fonte:** Cesar Cliquet.

Nas nossas oficinas, depois de assistirem ao espetáculo, as crianças têm a oportunidade de confeccionar seu próprio fantoche. Na construção pelas crianças, entende-se que elas não estão aptas para o manuseio de alguns materiais, então trabalhamos como uma equipe, em que o oficinheiro/professor maneja a pistola de cola quente e as crianças falam onde cada parte do fantoche será colada. Essas peças já estão cortadas, assim, além de ganhar tempo, não precisam usar tesouras. Outro motivo para levar o material cortado é que a criança não está acostumada a cortar o feltro, que é mais grosso, e nem sempre a coordenação fina da faixa etária corresponde às expectativas das crianças.

Durante o trabalho, são abordados temas como hábitos desses animais, suas características, o alerta de que não se deve domesticá-los, o que eles comem, entre outras informações. Vale lembrar que a região da serra gaúcha vive um momento de expansão imobiliária e a área onde os animais vivem está sendo invadida por essas construções, causando, muitas vezes, a aproximação inevitável da fauna em busca de alimentos e a demarcação de um novo território.

Essa dinâmica faz com que as crianças se apropriem da arte, tenham a sensação de que elas mesmas fizeram o fantoche. Elas escolhem os enfeites, como laços, botões, e adereços, para auxiliar na elaboração do personagem, à medida que as instigamos com perguntas como “Seu amiguinho vai ser atrapalhado, engraçado, sério?”, “Já pensou nas primeiras aventuras que vocês vão viver juntos?”, “Você sabia que na natureza seu amiguinho evita o contato com os seres humanos?” ou “Eles têm hábitos noturnos?” etc.

**Imagem 4** - Crianças montando seu fantoche antes de ser colado.



**Fonte:** Rafael Cavalli.

Ao terminar a montagem, começamos a orientação da manipulação, o que para eles é a melhor hora, porém, o trabalho ainda não terminou, porque é nesse momento que eles são provocados a criar uma história de curta duração, estimulando a criatividade. Durante todo o processo, deve-se ter o cuidado para não deixar a criança sem fazer nada, ociosa, procurando sempre pedir para ela colabore, mesmo que seja para ir entregando alguma parte do boneco ou deixá-la escolher os acessórios do seu novo amigo, para que a atividade seja realmente algo em que ela se sinta incluída.

**Imagens 5 e 6** – Montagem dos fantoches



**Fonte:** Rafael Cavalli.

O importante, nesse processo, é que a criança possa continuar brincando com o fantoche em sua casa, replicando cenas do espetáculo que assistiu e criando suas próprias cenas, multiplicando as informações para sua família.

Se levarmos em conta as possibilidades de materiais que podem ser usados para a construção de fantoches com a ideia de trabalhar o tema sustentabilidade, mais portas se abrem. Materiais de fácil acesso, como caixas de leite e rolos de papel higiênico,

são materiais que se transformam a partir dos conteúdos que se deseja desenvolver, assim ressignificados, transformando brincadeiras em aprendizados junto às crianças.

Estamos desenvolvendo trabalhos de construção de bonecos no Programa Transformar-te, em Gramado (RS), nas oficinas de artesanato e reciclagem, para alunos do contraturno da rede municipal de ensino, entre 8 e 14 anos. Os encontros acontecem uma vez por semana e duram, em média, uma hora e trinta minutos cada. Para os alunos mais jovens, esse tempo não é o suficiente, pois são os que mais exploram possibilidades, são indagadores e muitos continuam as atividades em suas casas com seus primos, vizinhos e amigos. Alguns já trouxeram seus espetáculos de teatro lambe-lambe prontos, e só orientamos alguns ajustes. Um caso, em especial, falava sobre as diferenças, abordando questões de *bullying*. Esse aluno usou a arte para compartilhar sua história pessoal, pois é um indígena que foi adotado e tem em sua família a segurança para superar tal violência. No espetáculo criado por ele mesmo, motiva as pessoas a superarem as adversidades que a convivência com as diferenças nos impõe e ainda contém aprendizados. Nesse caso em especial, podemos ver que o teatro de bonecos contribuiu para que o aluno se expressasse, compartilhando sua experiência dolorosa e encorajando o espectador a superar experiências traumáticas, como ele superou.

Na experiência que tivemos no projeto contemplado pelo edital da Sedac-RS da Lei Aldir Blanc, que denominamos de “A arte que nos toca”, em que foi realizada a primeira oficina presencial, com o apoio de uma psicóloga, os fantoches foram aliados para ajudar as crianças a se expressarem, num momento de tantas privações causadas pelo isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19. Nessa oportunidade, os participantes exprimiram suas ideias, o que desejavam e o que não queriam ver no mundo.

Recentemente, em outro projeto contemplado, voltamos à mesma instituição, para outra oficina, e nos surpreendeu que alguns alunos trouxeram seus fantoches feitos na primeira oficina, apresentando alguns roteiros, o que nos leva a considerar que a experiência é positiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Moro numa região que tem como pilar o turismo, e os atrativos são pensados para esse público, principalmente na cidade de Gramado (RS), onde temos um calendário cheio de opções, principalmente nas temporadas como Natal e Páscoa. O que é preocupante, pois quem reside na serra gaúcha percebe os bolsões de pobreza. É difícil até mesmo para captar financiamentos, pois a região tem IDH alto, e os recursos são escassos e bem disputados. Enxergamos nesses editais uma oportunidade de escrever projetos, tendo como prioridade o público infantil, crianças de 6 a 12 anos, ofertando oficinas de fantoches e espetáculos de teatro de bonecos. Buscamos parcerias com escolas públicas e centro sociais, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), Centros de Tradições Gaúchas (CTGs), Secretarias de Educação e Secretarias de Cultura e Turismo.

Buscamos aliar conhecimento através da ludicidade do teatro de bonecos e dos fantoches, que encantam não somente as crianças, mas também os pais e a família em geral. As histórias vão desde a valorização da cultura local até a conscientização e preservação ambiental, falando da importância e do papel dos animais na natureza. Os personagens são os animais da fauna da região, e sempre estamos atentos para a possibilidade de criar mais atores-animadores para contribuir nas atividades com as crianças.

Estamos certos de que com o teatro de bonecos/fantoches podemos trabalhar uma infinidade de temas, como a empatia, a valorização do patrimônio cultural, a desinibição, entre tantas outras, que seu alcance vai muito além da infância, que os adultos também sentem prazer ao assistir a um espetáculo. Percebemos que esse encontro estético é um momento que une as famílias, contribuindo para fortalecer os laços e criar memórias afetivas positivas, além das descobertas relacionadas ao mundo.

Nossa preocupação com meio ambiente não se dá apenas abordando os animais da fauna, mas também na reutilização de materiais que iriam para o lixo na construção de cenários e também de bonecos e fantoches. Na criação dos espetáculos de teatro lambe-lambe, usamos desde tampas de embalagens de perfumes, requeijão, iogurte, varas de guarda-chuvas, conduites, canos de vários materiais, retalhos de tecidos, espumas, enfim, tudo o que nossa criatividade permitir. A ideia é mostrar que o simples também pode ser bonito, rico e pode dar uma bela história.

Para além das formas de teatro que se utilizam de tecnologia, como projeção, celulares, sons, etc., acredito que todas as formas de teatro devem contribuir para o desenvolvimento, seja cognitivo, motor, sensorial. Enfim, tudo que auxiliar na formação de um cidadão e que pode tornar a infância mais feliz é permitido.

Importante, também, lembrar que o teatro de bonecos está presente em outros ambientes, como igrejas, hospitais, e que há trabalhos que estimulam não apenas o aprendizado, mas também a suportar momentos difíceis, ou seja, numa perspectiva terapêutica. Assim, seguimos não só desenvolvendo trabalhos que se ancoram nas formas animadas, tendo o boneco e o fantoche como protagonistas, mas também outras formas estão nos mobilizando, como as sombras, os objetos, sempre na perspectiva da abrangência estética e pedagógica dos processos, visto que o teatro infantojuvenil é nosso lugar de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- ABTB, UNIMA. **São Simeão Santo Patrono dos Bonequeiros**. [S. l.], 29 abr. 2011. Disponível em: <https://abtbcentrounimabrasil.wordpress.com/2011/04/29/sao-simeao-santo-patrono-dos-bonequeiros/#:~:text=%E2%80%9C%20Bem%20amado%20S%C3%A3o%20Sime%C3%A3o%2C%20quem,a%20ser%20forte%20em%20virtude>. Acesso em: 09 nov. 2022.
- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de animação: da teoria à prática**. 3. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.
- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de formas animadas**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 1991.
- BORBA FILHO, Hermilo. **Fisionomia e espírito do mamulengo**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- COSTA JÚNIOR, Afonso Braga da. **Potencialidades do teatro de bonecos na educação**. Monografia

- (Especialização em Arte na Educação: Teoria e Prática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.  
Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/fe67c3f2-dcba-46fb-9758-ccfb391dc8c6/003008929.pdf>.  
Acesso em: 7 nov. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.
- SANTANA, Ana Lucia Santana. Teatro de bonecos. **Infoescola**, s. d. Disponível em: <https://www.infoescola.com/artes/teatro-de-bonecos/>. Acesso em: 07 nov. 2022.
- SILVA, Tharciana Goulart da; LAMPERT, Jocielle. Reflexões sobre a abordagem triangular no ensino básico de artes visuais no contexto brasileiro. **Revista Matéria Prima**, [s. l.], v. 5, p. 88-95, 2017. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA\\_MatPrima\\_V5N1\\_p.88-95.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28262/2/ULFBA_MatPrima_V5N1_p.88-95.pdf). Acesso em: 08 nov 2022.
- SILVEIRA, Sonia Maria. Teatro de bonecos na educação. **Pedagogia Literária**, Florianópolis, v. 15, p. 135-145, 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10566>. Acesso em: 7 nov. 2022.
- SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- UNESCO. **UNESCO declara que a educação ambiental deve ser um componente curricular básico até 2025**. 2021. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/unesco-declara-que-educacao-ambiental-deve-ser-um-componente-curricular-basico-ate-2025>. Acesso em: 03 nov. 2022.

# CADA CRIANÇA É UMA POSSIBILIDADE TEATRAL: PRINCÍPIOS E VIVÊNCIAS EM UMA ORGANIZAÇÃO DE EDUCAÇÃO PELA ARTE

Conceição de Maria Estevam

A Organização Social Hora da Criança (HC) é uma Organização da Sociedade Civil (OSC) constituída sob a natureza jurídica de Associação, entidade beneficente de assistência social, educação, arte e cultura, sem fins lucrativos, com autonomia administrativa e financeira. Foi fundada em 25 de julho de 1943 pelo professor Adroaldo Ribeiro Costa<sup>1</sup>, em Salvador (BA), com o intuito de promover um movimento educativo e cultural, através de um programa de rádio, meio de comunicação mundial de massa na época, que poderia chegar aos mais longínquos lugares, onde até os analfabetos se beneficiariam.

Desde então, a HC vem desenvolvendo o “aprender brincando”, sistematizado na integração da dança, música, artes visuais e teatro, sendo este o fio condutor das demais linguagens, com a proposta criativa de formar cidadãos. Constitui, portanto, uma forma de educação alternativa, integrada, preventiva e inclusiva, que apresenta a atividade lúdica, o brinquedo, o faz de conta, como uma possibilidade de expressão criativa e de liberdade, proporcionando oportunidades iguais para a autorrealização de seus integrantes. Estes são admitidos sem quaisquer discriminações de raça, cor, origem social, credo, condições físicas, cognitivas e/ou emocionais. Não se trata de formar atores e atrizes, mas de oferecer ferramentas que contribuam para a sua formação cidadã, através da arte-educação, algo que a educadora espanhola Genara Borrajo (1998, p. 12, tradução nossa), de forma contundente, também defende: “Não se trata de formar artistas, senão de contribuir a que cada menino e que cada menina que passam por nossas classes consigam desenvolver sua personalidade de maneira autêntica e completa”.

A práxis pedagógica da HC é embasada em três grandes princípios, firmados pelo seu fundador, dispostos em seu livro *Igarapé: história de uma teimosia* (1982, p. 195-200), bem como na Proposta Pedagógica HC (atualizada em 2017):

---

1 Márcia Betânia Alves da Silva. Mestra em Educação e Especialista em Ensino de Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em Arteterapia pelo Alquimy Art/SP e Universidade Potiguar. Licenciada em Educação Artística – Habilitação Desenho pela Universidade Potiguar. Professora Formadora no contexto da Formação Docente Continuada na área Artes e Assessora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Natal. Investiga fundamentos do ensino de Artes Visuais na perspectiva da educação inclusiva, entrelaçando arte contemporânea, desenho, corpo, audiodescrição e deficiência visual.

## CADA CRIANÇA É UMA POSSIBILIDADE TEATRAL

Nesse princípio, ele prevê a inversão do binômio ator-personagem, fazendo com que a violência que o teatro exerce sobre a personalidade dos intérpretes seja exercida sobre o segundo e não sobre o primeiro. Daí afirmar:

O recurso de que lancei mão foi aquele que comecei a experimentar em Santo Amaro, agora em escala maior: escrever a peça para o elenco, isto é, criar os tipos em função dos atores de que dispunha. Minha convivência diária com as crianças dava-me oportunidade de conhecê-las intimamente e isto me facilitava conseguir esse tipo de ajustamento. Graças a esse processo, pude firmar o princípio de que cada criança, qualquer que ela fosse, era uma *possibilidade teatral*, e assim sendo, já que o objetivo básico da Hora da Criança era o educativo, não haveria cabimento para exames seletivos na organização dos vários elencos (COSTA, 1982, p. 196, grifo nosso).

Escrevia, portanto, as peças de acordo com o elenco disponível. Para isso, é preciso que o professor observe atentamente o comportamento de cada indivíduo, para que a confiança se estabeleça nessa relação. Assim, a peça teatral é escrita ou adaptada respeitando-se o elenco de que a Organização dispõe no momento, realizando-se novas adaptações sempre que surja alguma necessidade. Daí ser extremamente necessário o conhecimento da criança e do adolescente pelos professores, pois o tipo imaginário é que tem que adaptar-se ao intérprete.

Adroaldo passava horas observando as crianças e adolescentes, quando brincavam nos intervalos das atividades. Esses momentos de “recreio” são evidências, por meio das quais eles expressam naturalmente o seu ser, com espontaneidade e criatividade. Com isso, ele podia criar os personagens, de acordo com o comportamento, as atitudes de cada um. Dali ele extraía a liderança, a comicidade e, principalmente, os talentos de que cada um dispunha.

O teatro é utilizado como meio para a criança desenvolver suas aptidões nas várias linguagens artísticas – dança, música e artes visuais –, vivendo e construindo sua personalidade, deixando brotar a sua criatividade, com naturalidade, na sua forma espontânea de ser.

A criança é um ser teatral, porque é imaginativa e imitativa. Desde cedo se põe a teatralizar quando entregue à atividade lúdica, para o que utiliza a magia do faz de conta, que atribui, inclusive, as mais variadas significações a um simples objeto. Em todos ou quase todos seus brinquedos, há um embrião de teatro. Logo, desenvolver o teatro com a criança é desenvolver a própria criança. Aqui não importa a sua condição, uma vez que não se buscam papéis inteligíveis para pessoas mais ou menos inteligentes, e sim desenvolver a sua capacidade, fortalecer e valorizar cada ser, potencializando-o naquilo em que se sinta confortável em fazê-lo, e nunca o obrigando, nem tampouco o violentando, com personagens que lhe prejudiquem física, mental, moral e emocionalmente.

A capacidade de cada indivíduo está intrínseca na sua possibilidade de ser criativo, e não o inverso. Ou seja, toda criança é capaz de desenvolver algo porque ela é sempre o que é: o ser teatral. Daí que os personagens sejam adaptados a cada integrante, e não o contrário. Dessa forma, valoriza-se a personalidade, com equilíbrio e nunca coação.

O método utilizado, nessa perspectiva da adaptação do personagem a quem o interpreta, garante:

- O afastamento de desvios de personalidades ainda em formação, distanciando-as dos famosos complexos de superioridade e inferioridade;
- As não frustrações presentes e futuras, bem como prejuízos emocionais de ansiedades e de cansaço físico e mental;
- A tendência para o teatro, que é inata, conclusão a que se chega por uma simples observação dos brinquedos infantis.

Os integrantes, a rigor, nunca representam: o que fazem é viver e desenvolver as próprias personalidades, dentro dos limites mais amplos que lhes são traçados. Desse modo, em vez de traumatizante, o teatro passa a constituir-se num fator altamente estimulante, um instrumento facilitador da socialização e do saber.

Um aspecto muito importante a se considerar consiste em controlar as emoções, através do processo de alfabetização emocional. Segundo Goleman (1996, p. 412): “Compreender o que se encontra por detrás de um determinado sentimento, aprender formas de lidar com a ansiedade, a ira e a tristeza, assumir a responsabilidade de nossas decisões e de nossas ações e prosseguir até chegar a alguma solução de compromisso”.

Na pedagogia de Adroaldo, percebe-se claramente a sua habilidade em lidar com esses sentimentos, uma vez que ele tinha muito bem desenvolvida a habilidade da *empatia*, capacidade que constitui o fundamento da arte de lidar com as relações. Para Goleman (1996, p. 413): “Uma habilidade social chave é a empatia, a compreensão dos sentimentos dos demais, que implica em assumir seu ponto de vista e respeitar as diferenças existentes no modo em que as pessoas experimentam os sentimentos”.

E tudo se estabelece numa dinâmica das relações, em que outros elementos se entrelaçam, como aprender a escutar e a perguntar, diferenciar entre o que alguém diz e faz, como também as próprias reações e juízos, aprender a ser afirmativo e capacitar-se nas artes da cooperação, da resolução de conflitos e da negociação de compromissos. Segundo Goleman (1996, p. 186): “Os primeiros sinais da empatia começam a aparecer por volta dos 2 anos de idade”.

As atividades de teatro perpassam as outras linguagens – a dança, a música e as artes visuais, de forma transversal. O teatro é o ponto de encontro dessas linguagens. É a mola mestra das artes, sendo o fio condutor das outras linguagens, que dialogam entre si, enriquecendo-se mutuamente. Mais do que o “artista”, é desenvolvido o ser total,

integral, e o teatro traz essa perspectiva sistêmica do todo. Assim, é construído o caráter do cidadão, com atitudes e saberes.

## UTILIZAÇÃO DO ELENCO DE MASSA

O que aparentemente é uma superprodução (mais de uma centena de crianças participando de uma produção artística), na verdade é um princípio educativo: o que se busca é o próprio desenvolvimento integral da criança, através da arte. Dessa forma, evita-se o cansaço físico e mental dos pequenos intérpretes: a interpretação é altamente fracionada, cada um fazendo um pequeno trabalho, o que possibilita a realização de um grande espetáculo.

Os espetáculos são apenas pretextos, um meio para integrar a criança na sociedade, para que ela tenha a consciência exata de sua importância na coletividade, evitando, inclusive, o estrelismo, uma vez que a ação não depende de um ou de alguns, mas do desempenho de todo o grupo.

Adroaldo Costa (1982, p. 161) expressa muito bem a sua constatação sobre o teatro infantil enquanto instrumento de educação, quando se refere à peça *Infância*:

Convencido, já a esta altura, de que o teatro era um extraordinário fator de educação e de integração social da criança, eu desejava realizá-lo sob nova forma. Agora não mais um conto adaptado à linguagem cênica, mas a própria vivência da criança transformada em espetáculo teatral. E escrevi a revista INFÂNCIA. A experiência valeu, quer por me haver dado valiosos subsídios para as realizações seguintes, quer pela reação favorável dos que assistiram ao espetáculo. Valeu principalmente pela constatação de que a criança assimilava com a maior facilidade e a maior alegria, a identificação do brincar com o teatro, e porque me apontava o caminho certo para evitar o estrelismo.

A interação entre educador e educandos, e destes entre si, é condição básica, que permite o desenvolvimento da socialização da criança pela participação de todos numa situação de aprendizagem coletiva. O viver coletivo faz com que os integrantes do elenco convivam com a diversidade de forma salutar e harmônica.

A oportunidade é dada a todos, sem quaisquer discriminações, e cada um desempenha seu papel partilhando e compartilhando fazeres diversos. A inclusão se dá de forma simples e natural. Todos brilham, porque todos têm e desenvolvem sua própria luz, o seu próprio ser. A criança não está preocupada com papéis de maior ou menor relevo, pois o que ela quer mesmo é brincar, é participar dessa brincadeira. Estar no palco, para ela, é estar num momento de brincadeira. A afinidade entre criança e teatro pode ser explicada pelo fato de que este último é, em última análise, um brincar de fazer de conta.

## LUDICIDADE

Para o público, os integrantes realizam um espetáculo de arte. Para os integrantes, principalmente os menores das turmas A e B, tudo não passa de um brincar,

que começa nos ensaios e prolonga-se pelas apresentações. Sobre isso, Adroaldo Costa (1982, p. 198) assegura que:

O terceiro recurso foi o de atribuir sempre à atividade desde os primeiros ensaios até a realização final o caráter de brinquedo. Claro que era um brinquedo dirigido, mas isto em nada afetava a sedução que ele podia exercer, porque não era criado nenhum entrave à imaginação criadora infantil do intérprete mirim. Pelo contrário, inúmeros foram os frutos da imaginação criadora infantil que passaram a ser incorporados ao texto.

Com essa afirmativa, Adroaldo demonstra a total liberdade concedida à capacidade criadora e criativa da criança, e com isto corrobora com o pensamento construtivista de Piaget, que, com os seus estudos, prova que o conhecimento vai sendo construído pela criança a partir das oportunidades que lhe são dadas, do ambiente em que convive, do respeito ao seu posicionamento, ao seu ser. Cada criança vai criando o seu mundo. Piaget demonstrou um interesse no desenvolvimento intelectual das crianças. E, baseando-se em suas observações, concluiu que as crianças não eram menos inteligentes que os adultos, mas simplesmente pensavam de maneira diferente. Segundo Piaget (1991, p. 11-12):

Efetivamente, quando se compara a criança com o adulto, pode ocorrer que nos surpreenda a identidade das reações (se fala então de uma “pequena personalidade” para dizer que a criança sabe o que deseja e atua como nós em função de presumidos interesses) ou que descubramos muitas diferenças – no jogo, por exemplo, ou na forma de raciocinar, e por isso se diz que “a criança não é um pequeno adulto”. Se bem que ambas impressões são autênticas, correlativamente. Do ponto de vista funcional, ou seja, tendo em conta os motivos globais da conduta e o pensamento, existem funções constantes, comuns a todas as idades: em todos os níveis da ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, tanto em se tratando de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (a necessidade se apresenta, neste último caso, sob a forma de uma pergunta ou um problema); em todos os níveis a inteligência tenta compreender ou explicar.

Logo, o espetáculo não é um fim em si mesmo. Resulta de um trabalho desenvolvido conjuntamente, ao longo de uma proposta pedagógica, sob a arte de brincar, onde o faz de conta é desenvolvido na cultura da brincadeira com liberdade, disciplina, ética e respeito. Enquanto para o público a HC apresenta espetáculos, para o seu elenco nada mais ele faz que um grande brinquedo, pois isso é o que mais importa para ele.

A naturalidade que se processa nas atividades desenvolvidas nos ensaios leva os integrantes, componentes do elenco, à cena com os papéis absolutamente memorizados. E não apenas cada um sabendo o seu, mas cada qual sabendo o de todos. Os ensaios consecutivos é que os levam a esse estado, e como a brincadeira é a nota dominante, eles se divertem comumente a ensaiar os papéis trocados.

A teatralidade ganha circunstancialmente no espaço e no tempo, ao atingir a expressão clássica, na execução das cantigas de roda, onde há canto e dança, há coreografia e enredo e há diálogo do personagem com o coro. O brincar no teatro traz leveza, alegria e felicidade.

Sob as bases desses princípios, pode-se afirmar que a criança, ao mesmo tempo em que desenvolve as habilidades artísticas, vai também se tornando uma espectadora, desenvolvendo o olhar crítico.

É preciso desenvolver novas formas de aprendizado, utilizando a arte como instrumento de educação, transformação e inclusão social, e a criatividade, que existe em cada indivíduo como habilidade essencial no processo de crescimento humano, frente às diversidades e desigualdades sociais. É preciso explorar as inúmeras possibilidades presentes na criatividade e na cultura de um povo, em cada ambiente de aprendizagem, através da arte, respeitando a realidade que cada um traz em si, nas suas diferentes infâncias e adolescências. Esse pensamento é muito bem exteriorizado por Borrajo (1988, p. 12, tradução nossa):

Que nossos objetivos sejam, por um lado, o respeito à maneira pessoal de tratar a realidade que cada indivíduo tem em si, e por outro desenvolver o desejo de querer fazer e saber, sem esquecer que nossa ação irá sempre encaminhada a alimentar a fantasia e a autenticidade. Por isso, as produções infantis devem ser respeitadas e valorizadas, porque são o que as crianças podem e querem fazer num determinado momento.

Para Estevam (2021, p. 118):

Na Hora da Criança, as atividades são realizadas de forma integrada, algo que contribui para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos que dela participam. Daí, a genialidade de Adroaldo em oferecer uma educação através da arte, estimulando as diversas inteligências. Muito embora não houvesse ainda uma teoria naquela época que pudesse avaliar e comprovar a efetividade do uso dessas inteligências, hoje, com os estudos de Gardner, as atividades da HC constituem uma verdadeira evidência de suas afirmativas. O próprio legado deixado por Adroaldo é uma prova viva de que ele já trabalhava com essas inteligências, desde a criação desse movimento educativo e cultural.

Ou seja, Adroaldo já desenvolvia as inteligências múltiplas 40 anos antes de Gardner lançar o seu livro *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*, em 1983, e, em 1993, *Inteligências múltiplas – a teoria na prática*.

Dentro de uma perspectiva pedagógica, as atividades da HC são desenvolvidas em função de faixas etárias, algo a que Gardner (1995, p. 54) chama a atenção em seus estudos:

As inteligências se manifestam de distintas formas nos diferentes níveis evolutivos, tanto o estímulo como a avaliação devem ter lugar de maneira oportuna e adequada. O que supõe um estímulo na primeira infância, seria inadequado em etapas posteriores, e vice-versa.

Para a operacionalização das atividades artísticas, os integrantes são distribuídos em turmas de acordo com a idade, sendo:

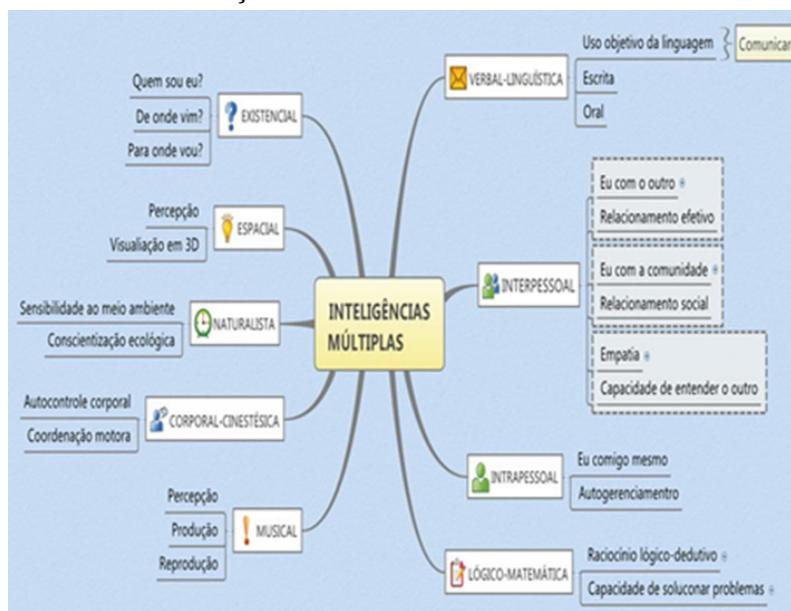
- Turma A – 4 a 6 anos;
- Turma B – 7 a 10 anos;
- Turma C – 11 a 14 anos;
- Turma J – 15 a 17 anos.

Cada turma participa das atividades nas quatro linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais), em dois a três dias da semana, a depender da turma, em encontros de quatro horas diárias.

Todo ano, em janeiro, é realizada a Semana Pedagógica, quando é escolhido um tema principal a ser trabalhado durante o ano letivo, culminando sempre em uma mostra, que pode ser um espetáculo.

A arte, na HC, é ferramenta educacional, em que são utilizados temas transversais, contribuindo de forma efetiva para o processo evolutivo de cada criança e cada adolescente.

Considerando, portanto, as Sete Inteligências Múltiplas (verbal-linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal), estudadas por Gardner (1995), conforme a Imagem 1, e que depois passaram a nove pelo acréscimo de mais duas, a naturalista e a existencial, vê-se cada uma delas desenvolvida nas atividades da Hora da Criança:



Segundo Estevam (2021, p. 122):

Observa-se, portanto, que o Teatro, enquanto fio condutor das linguagens desenvolvidas pela Hora da Criança, é um campo altamente atrativo para cultivar todas essas inteligências mencionadas: a possibilidade de analisar e se aproximar dos textos clássicos ou contemporâneos (inteligência verbal-linguística); a necessidade de pôr em prática a inteligência intrapessoal (relativa a emoções e sentimentos) à hora de construir um personagem, levando em conta o manejo

saudável do território emocional do ator; o da inteligência interpessoal, que permite uma comunicação fluida e rica, com pessoas do entorno, imprescindível na arte coletiva, em que se destaca o trabalho em conjunto dos envolvidos. O Teatro potencializa a inteligência corporal-cinestésica, uma vez que o corpo é um importante elemento expressivo, considerando que ele é necessário não somente aos aspectos físicos como a força, a elasticidade ou equilíbrio, como também a inseparável conexão existente entre o corpo e a esfera emocional. As inteligências espacial e musical são áreas que estão presentes nas cenas dos espetáculos, e caminham de mãos dadas.

Estevam (2021, p. 123), como ex-integrante e colaboradora desse movimento educativo e cultural, declara em seu livro:

Na HC nós não íamos para aula, íamos para o ensaio. E com isso, já aprendíamos o significado desta palavra “ensaio” - encontros preliminares que antecedem a apresentação de uma peça teatral, de um evento musical, etc. Com o Teatro, aprendíamos o que era cenário, palco, iluminação, maquiagem, camarim, coxia ou bastidores (lugar situado dentro do espaço teatral - mas fora de cena, em que o elenco aguarda a sua “deixa”). E aqui aparece a figura do “contrarregra” (que marca a entrada e saída dos atores em cena). Aprendíamos todos esses significados sem precisarmos de papel e lápis, tudo na brincadeira, no “faz de conta”.

Goleman (1996, p. 304) afirma ser o mais fundamental de todos os conhecimentos o “Aprender a Aprender”, e apresenta sete elementos-chave (todos relacionados com a inteligência emocional) para essa capacidade, que ele acredita que deve ter o empenho da família e da escola:

1. Confiança: a autoconfiança, expressa na medida em que controlamos e dominamos o próprio corpo, a própria conduta frente ao mundo.
2. Curiosidade: a sensação da descoberta é algo positivo.
3. Intencionalidade: desejo e capacidade de conseguir algo e de atuar em consequência – habilidade de se sentir competente para algo, de ser eficaz em sua execução.
4. Autocontrole: capacidade de modular e controlar as próprias ações, em uma forma apropriada a sua idade – sensação de controle interno, autodomínio.
5. Relação: capacidade de relacionar-se com o outro – baseia-se na forma de compreendê-lo e de ser compreendido.
6. Capacidade de comunicação: desejo e capacidade de trocar verbalmente ideias, sentimentos e conceitos com outras pessoas. Exige confiança mútua e prazer em relacionar-se.
7. Cooperação: capacidade de harmonizar as próprias necessidades com as de outras pessoas em atividades em grupo.

Todos esses sete elementos são trabalhados na Hora da Criança, através da arte-educação, com atividades que estimulam a inteligência emocional e as inteligências múltiplas.

Estevam (2021) apresenta uma visão geral, analítica, com os sete elementos estudados por Goleman (1996) e as inteligências múltiplas de Gardner (1995), em dois exemplos bastante interessantes: o primeiro, no Quadro 1, trata-se do “Quadro das Rodinhas”, que faz parte da peça *Nossa árvore querida*.

O “Quadro das Rodinhas” consta de 23 participantes, da Turma B, na faixa etária entre 7 e 10 anos, e é subdividido por quatro quadros, cada um terminando com uma evolução final. A coreografia, bastante criativa, é diversificada por momentos em que podem ocorrer, dentre várias evoluções, cinco rodas de 4 participantes, quatro rodas de 5 participantes, quatro rodas, sendo duas de 6 e duas de 4 participantes, e duas rodas de 10 participantes.

**Quadro 1 - “Quadro das Rodinhas”.**

<b>RODINHAS</b>			
<b>Tipo/Cantiga</b>	<b>Inteligência Desenvolvida</b>	<b>Elemento do “Aprender a Aprender”</b>	<b>Nº Participantes</b>
1º Quadro das Rodinhas: 1. Minha comadre 2. Caranguejo 3. Formiguinha 4. Meu periquitinho	Verbal-linguística Lógico-matemática Corporal-cinestésica Espacial Musical Intrapessoal Interpessoal	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação Cooperação	20 crianças
Cançoneta da Dança	Verbal-linguística Corporal-cinestésica Musical Intrapessoal	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação	01 menina
2º Quadro das Rodinhas: 1. Como dança bonitinho 2. Pirulito 3. No caminho da roça 4. Pai Francisco	Verbal-linguística Lógico-matemática Corporal-cinestésica Espacial Musical Intrapessoal Interpessoal	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação Cooperação	20 crianças
Bela Moreninha	Verbal-linguística Corporal-cinestésica Musical Intrapessoal Interpessoal	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação Cooperação	01 menino 01 menina
3º Quadro das Rodinhas: 1. Bela moreninha 2. Rema a canoa 3. Tindolêê 4. Quando a maré vazar	Verbal-linguística Lógico-matemática Corporal-cinestésica Espacial Musical Intrapessoal Interpessoal	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação Cooperação	20 crianças

4º Quadro das Rodinhas: 1. O galo cantou 2. Ó iaiá pega o bambu 3. O relógio da matriz 4. Coqueiro alto	Verbal-linguística Lógico-matemática Corporal-cinestésica Espacial Musical Intrapessoal Interpessoal	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação Cooperação	20 crianças
---	--	---	-------------

Fonte: Estevam (2021).

O segundo exemplo de Estevam (2021), conforme o Quadro 2, diz respeito ao 1º Ato da *Revista Infância*. Esta foi a segunda peça escrita por Adroaldo, e primeira no gênero “revista”. Esse Ato é iniciado com a fala do narrador, que expressa o seguinte comentário: “Bem, as coisas mudaram, e felizmente mudaram para melhor. É brincando que se aprende hoje e tanto se brinca que até as vogais e consoantes, na hora em que a escola dorme, brincam de representar...”.

Quadro 2 - Alfabeto.

Vogal	Inteligência Desenvolvida	Elemento do “Aprender a Aprender”
A	<p><b>Inteligência verbal-linguística</b> <b>Texto:</b> Eu sou sempre a primeira A primeira das vogais A primeira do ABC Sou a que se fala mais Sou a primeira, sim... Quer ver? Quando o menino está pequenininho, pequenininho... Qual a primeira coisa que ele diz? A, a, a... Não é? Pois esse “A” sou eu.</p> <p><b>Inteligência musical</b> <b>Canto:</b> Com A se escreve açúcar Arroz é com A também, sim... Araçá também tem A No princípio, meio e fim...</p> <p><b>Inteligência verbal-linguística</b> <b>Texto:</b> Quanta coisa gostosa: araçá, arroz, açúcar! Ih!... Torrão de açúcar é gostoso... Só que quando o menino apanha um escondido, a mamãe chega e pá... Mma palmada... Aí o menino grita: Ai! Ai! Ai!... E eu digo:</p> <p><b>Inteligência Musical</b> <b>Canto:</b> A, A, A Adeus eu vou embora A, A, A Já falei mais de uma hora (bis).</p>	<p>Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação</p>

Vogal	Inteligência Desenvolvida	Elemento do “Aprender a Aprender”
E	<p><i>Inteligência musical</i>  <b>Canto:</b>            Eu sou a segunda vogal            Eu sou, meus senhores, É            Eu pergunto, sou bonita?            E todos respondem: é...</p> <p><i>Inteligência verbal-linguística</i>  <b>Texto:</b>            Pois é, se não fosse eu, ninguém tinha pé...            Velho não tomava rapé... Ninguém catava cafuné e ninguém comia acarajé.</p> <p><i>Inteligência musical</i>  <b>Canto:</b>            Pois é, meus senhores,            Pois é!            O E é uma vogal bonita            Não é?            Pois é, meus senhores,            Pois é!            E todos respondem: é!!!</p>	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação
Vogal	Inteligência Desenvolvida	Elemento do “Aprender a Aprender”
I	<p><i>Inteligência verbal-linguística</i>  <b>Texto:</b>            Eu me chamo a letra I            A vogal do “atchim”!            Moro aí, aqui e ali            E você não ri sem mim.            Eu sou a vogal do espanto.            Quando a gente vê uma coisa horrível, faz ih!! Ou então Chi!!!            Todo mundo gosta de mim, porque eu estou em todo vestido bonito; só quem não gosta de mim é fralda; sabem por quê? Por causa do menino que faz xixi...</p> <p><i>Inteligência musical</i>  <b>Canto:</b>            Comigo é que se grita            Comigo é que o trem apita            Piiiiiiiiiiiiiiiiii...            Quem quiser me ver bonita            Procure no meio da fita            Que encontra a letra “I” (bis)</p>	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação

Vogal	Inteligência Desenvolvida	Elemento do “Aprender a Aprender”
O	<p><i>Inteligência verbal-linguística</i>  <b>Texto:</b>  Sou assim bem gorduchinha  Sou bonita como eu só!  Vocês todos se admiram  Quando eu chego, exclamam OH!!....  Porque além de ser bonita, eu sou boa...  Sou eu quem chama vovó, e pede a ela pão de ló... Sou eu quem faz a bola, sou eu quem faz o gol... Ninguém vê, nem ouve, nem fala sem mim.</p> <p><i>Inteligência musical</i>  <b>Canto:</b>  Estou nos olhos, no ouvido  Na boca também tem O  Estou no doce de coco  E no amargo do jiló.</p>	<p>Confiança  Intencionalidade  Autocontrole  Relação  Comunicação</p>
Vogal	Inteligência Desenvolvida	Elemento do “Aprender a Aprender”
U	<p><i>Inteligência verbal-linguística</i>  <b>Texto:</b>  Sou a última vogal  Letra U me chamo eu  Quando eu chego todo mundo  Tem que tirar o chapéu.  Claro, por que eu sou muito útil. Quando o urubu vai voando pelo céu azul, quem é que vai? Sou eu!  Quando você quer chupar uva, a quem é que pede? A mim. Eu sou a vogal da utilidade.</p> <p><i>Inteligência musical</i>  <b>Canto:</b>  O boi zebu  Tem corcunda  Porque eu pus (bis)  O canguru  Não tem corcunda  Porque eu não pus (bis)  Comida gostosa  Se faz com U  Se faz o cuscuz,  Se faz caruru.</p>	<p>Confiança  Intencionalidade  Autocontrole  Relação  Comunicação</p>

Consoante	Inteligência Desenvolvida	Elemento do “Aprender a Aprender”
Y	<p><b>Inteligência verbal-linguística</b>  <b>Texto:</b>            Eu devia ser a sexta            Me tiraram do caminho            Sou o Y – Não sabe?            Sou o V com o rabinho.            Até hoje não sei por que me tiraram. Eu era a mais bonita de todas as vogais; entrava em tudo que era nome de índio. Depois me tiraram para botar no meu lugar esse magricela do I; só pode ter sido inveja, porque eu estava em tudo quanto era nome de menina bonita.</p> <p><b>Inteligência musical</b>  <b>Canto:</b>            Quero que você me diga            Como fica mais bonito            O lindo nome de IVONE            Vamos diga como é            Com o magricela do I            Ou comigo PISSILONE?</p>	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação
Todas as consoantes	<p><b>Corporal-cinestésica</b>  <b>Espacial</b>  <b>Intrapessoal</b>  <b>Interpessoal</b></p> <p>Obs: com a “Marchinha das Letras”, elas se apresentam dançando e fazendo evoluções.</p>	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação Cooperação
Ponto final	<p><b>Inteligência verbal-linguística</b>  <b>Texto:</b>            Eu chego sempre no fim!            Vocês não me queiram mal!            Nada termina sem mim!            Eu sou o “Ponto Final”!</p> <p><b>Inteligência musical</b>  <b>Canto:</b>            Todo mundo fala muito            Fala bem ou fala mal            Mas sempre termina            No ponto final.</p> <p><b>Inteligência verbal-linguística</b>  <b>Texto:</b>            Eu sou uma gracinha, não sou? Eu tinha uma porção de coisas para dizer a vocês, mas eu não digo. Vim só para dizer que este quadro acabou, porque eu sou o “ponto final”.</p>	Confiança Intencionalidade Autocontrole Relação Comunicação

Fonte: Estevam (2021).

Estevam (2021) ressalta que o alfabeto português, que oficialmente tem 26 letras, é, portanto, representado na peça por 26 crianças da Turma A (faixa etária entre 4 e 6 anos), que, de forma lúdica, passam a conhecer e assimilar as vogais e as consoantes, como também aprendem o sentido do “ponto final”, interpretado por uma criança. E acrescenta ainda que, na apresentação das vogais, como também da consoante “Y” e do “Ponto Final”, além do desenvolvimento das inteligências intrapessoal e espacial, maior

destaque é dado para as inteligências verbal-linguística e musical, uma vez que são trabalhados texto e canto.

Para Freire (2008, p. 26): “Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”. Segundo Estevam (2021), à medida que Adroaldo trabalhava a construção de seus personagens, o desenvolvimento de suas ideias, ele de certa forma descentralizava o saber quando valorizava as ideias que as crianças lhe davam. Assim, ele as empoderava e aprendia com elas. Havia, portanto, uma troca na construção do saber. Ele não se considerava autossuficiente: dava-lhes liberdade, algo importante, e que constitui um dos direitos da infância – a liberdade de expressão e de aprender. Despertava nelas a liderança, competência, a motivação constante, a autoconfiança, a alta autoestima, a proatividade no processo de novas ideias e de criação, a comunicação e o *feedback*, pois na medida em que se ouve o retorno, através da criticidade do trabalho executado, tudo contribui para o crescimento pessoal e coletivo.

A partir dos indicadores de criatividade, critérios e conceitos, estudados por Ricardo Marín Ibáñez e Saturnino de la Torre, citados por Díez (1999), Estevam (2021) apresenta, no Quadro 3, um exemplo em que Adroaldo, de forma lúdica e criativa, compôs músicas para as sete notas musicais. Assim, o aprendizado ocorreria sem nem mesmo as crianças perceberem que estavam assimilando cada nota musical. De forma construtiva e criativa de processar o aprendizado, a música para cada nota foi criada no seu próprio tom. Cada uma traz a sua história, um tema a ser abordado, uma mensagem a ser comunicada, um ritmo musical a ser exercitado.

**Quadro 3 - As notas musicais.**

Indicadores identificados: Originalidade, Produtividade ou Fluidez, Flexibilidade, Elaboração, Análise, Síntese, Sensibilidade para os Problemas, Abertura Mental, Comunicação, Redefinição, Inventiva.	
NOTA	CANÇONETA
<b>Dó</b>	<p>Vamos até lá a casa de Dodó  Triste ela está  Porque vive só  Quem não sente dó  Da tristeza de Dodó (bis)</p> <p>O dó de Dodó sempre é o dó maior  Pois não há coisa pior do que a gente viver só  Não é Dodó?</p> <p>Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá  Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá  Não é, Dodó?</p>

<b>Ré</b>	<p>Numa casa que é vizinha da casinha de Dodó  Mora um menino, que se chama Ré  Ele gosta de pular, a, a, a, de um pé  Ele gosta de andar, dando marcha-ré</p> <p>Uma velha, bem velhinha, que é vizinha de Dodó  Mora com um menino, que se chama Ré  Ela gosta de espirrar, a, a, a... atchim  E pra espirrar assim, vai tomar rapé.</p>
<b>Mi</b>	<p>Eu vi Mimi, deitado ali  Na cadeira que eu dei a papai  Fiquei zangado(a) e disse assim  Ó Mimi, apanhar você vai  Mimi olhou pra mim espreguiçou-se e ronronou  E quando eu fui dar em Mimi  Ela pulou e fez assim: miau!</p> <p>E se Mimi viesse aqui  Vocês todos iriam gostar  De ver Mimi brincar assim  A pular, a pular, a pular...  Mimi quer segurar a bola que eu guardei pra mim  E quando vê que não consegue  Ela se dana e faz assim: miau!</p>
<b>NOTA</b>	<b>CANÇONETA</b>
<b>Fá</b>	<p>Fale o fado ou fale a fada  Ela sempre falará  Pois não pode estar calada  Minha amiguinha Fafá</p> <p>Fala, fala sem parar  Fala pelos cotovelos  A Fafá não se incomoda  Se ninguém está lhe ouvindo</p> <p>Fala, fala o dia inteiro  E depois vai se deitar  Mas... Não cala, mas, não cala,  Fala, fala, fala, fala,  Fala, fala até dormindo. (bis)</p>
<b>Sol</b>	<p>No piano eu dobrei  Meu dedinho como anzol  No teclado eu procurei  E pesquei o sol</p> <p>Sol que está no piano  E que brilha no céu  Piano, piano caminha pra o céu  Dá luz e calor, pra terra esquentar  E o dia a gente pra gente brincar.</p>

Lá	<p>Com o dedinho apontando O que muito longe está Um brinquedo procurando, ó Iaiá Vive a nota lá</p> <p>Se ela não quer mais brincar Do nosso lado de cá Nós vamos todos brincar Do lado de lá Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá Lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá, lá. (bis)</p>
Si	<p>Criatura espevitada Como essa eu nunca vi Quando está solicitada Só responde: si... si... si...</p> <p>Compenetrada e se rebolando Vai a notinha tão cheia de si Se as outras perguntam Você quer brincar? A boba responde: si... si... si...</p>

Fonte: Estevam (2021).

A primeira apresentação teatral da HC ocorreu em 1947, com a *Opereta Narizinho*, de autoria de Adroaldo Ribeiro Costa e coautoria musical do maestro Agenor Gomes<sup>2</sup>, inspirada no livro *A menina do narizinho arrebitado*, de Monteiro Lobato. Essa era a primeira vez no Brasil que se encenava uma peça teatral com elenco infantil. Ao todo, foram 203 crianças no palco, entre 2 e 14 anos, contando com a presença histórica de Monteiro Lobato<sup>3</sup>, que muito incentivou Adroaldo nesse empreendimento, bem como a de Anísio Teixeira<sup>4</sup>, então secretário de Educação do Estado da Bahia, que apoiou financeiramente o espetáculo.

Em seguida, foram realizadas as seguintes temporadas, todas apresentando peças originais, criadas por Adroaldo, com músicas autorais, letra e música suas ou em parceria com o maestro Agenor Gomes, e com elenco de mais de uma centena de crianças e adolescentes: *Narizinho*: 1947, 1951, 1956, 1961, 1972, 1997 e 1998; *Infância*: 1950, 1958, 1973, 2008, 2009 e 2010; *Enquanto nós cantarmos*: 1953; *Monetinho*: 1955, 1956, 1975, 2006 e 2007; *Timide*: 1957; *Nossa árvore querida*: 1959. As apresentações ganharam repercussão nacional e foram assistidas por educadores, escritores, artistas e jornalistas de todo o país.

2 Nasceu em Salvador (BA), em 13 de abril de 1917. Todavia, passou parte da sua vida, infância e adolescência no município de Santo Amaro da Purificação, Estado da Bahia, onde iniciou suas experiências educacionais e artísticas. Advogado de formação, atuou como professor catedrático de História e Português e, também, como jornalista e editorialista, por mais de 30 anos, no jornal *A Tarde*. Era compositor, escritor, historiador, teatrólogo e amante do esporte. Como personalidade de destaque na sociedade baiana, ocupou vários cargos vinculados à educação, cultura e esporte. De mente extraordinária, se destacou por inúmeras obras realizadas, sendo a mais significativa de todas a Hora da Criança. Faleceu em 27 de fevereiro de 1984, em Salvador.

3 Agenor Aluísio Gomes nasceu em 3 de abril de 1894, na cidade de Valença (BA), e faleceu em 6 de julho de 1970, Salvador (BA). Era compositor, arranjador, instrumentador, regente e professor de música, altamente competente e carismático. Foi cofundador da Hora da Criança e coautor de muitas músicas do repertório da HC, junto a Adroaldo Ribeiro Costa, que o considerava como seu maior amigo.

4 José Bento Renato Monteiro Lobato nasceu em Taubaté (SP), em 18 de abril de 1882, e faleceu na cidade de São Paulo, em 4 de julho de 1948. Foi escritor e editor brasileiro. *O Sítio do Pica-Pau Amarelo* é sua obra de maior destaque na literatura infantil. Criou a Editora Monteiro Lobato e a Companhia Editora Nacional. Foi um dos primeiros autores de literatura infantil de nosso país e de toda a América Latina. Metade das obras de Monteiro Lobato é formada de literatura infantil. Fonte: [https://www.ebiografia.com/monteiro\\_lobato/](https://www.ebiografia.com/monteiro_lobato/). Acesso em: 02 out. 2022.

Vale ressaltar que a HC iniciou o seu trabalho já formando uma equipe, que seria transformada na Família HC: eram pais e mães, professores e professoras, voluntários e voluntárias, que iam se agregando ao movimento, acreditando na proposta de educação pela arte. Isso, inclusive, foi tema de dissertação de mestrado da Prof<sup>a</sup>. Fernanda de

Cerqueira Lima Junqueira Aires<sup>5</sup>, sobre o teatro para a infância na Bahia. Sua dissertação, intitulada *Adroaldo Ribeiro Costa e os primórdios do teatro infantil na Bahia: a história da família Hora da Criança*, foi defendida, em 2008, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E, ao longo dos anos, muitos outros projetos de pesquisa tiveram como tema a experiência da Hora da Criança.

Importante testemunho é dado pelo Prof. Álvaro Zózimo (1998, p. 127), grande colaborador da HC e amigo de Adroaldo:

Os que, como eu, tiveram a ventura de conviver com aquele grupo maravilhoso que formava, no dizer de Adroaldo, a Família da Hora da Criança, sabem como é difícil particularizar nomes naquele elenco. O *elan* de todo o grupo era contagiante. A perspicácia de Adroaldo em saber colocar a criança no lugar certo, a dedicação dos que compunham o que ele também denominava de Estado Maior, possibilitava a formação daquele conjunto harmonioso que arrancava os mais vibrantes aplausos.

Adroaldo foi um produtor de obras que seriam eternizadas pelo seu conteúdo, pelas suas abordagens, como a denúncia da mortalidade infantil, o abandono da criança dentro e fora do lar, a falta de seriedade e respeito à infância, sempre em defesa dos direitos da criança e do adolescente, cujos temas seriam consolidados com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>6</sup>, em 1990, 6 anos após seu falecimento.

Ainda que os temas abordados nas peças não sejam entendidos, na sua íntegra, pelo elenco infantojuvenil, o saber virá com o tempo, e o importante é que além desses temas serem expostos com uma linguagem de fácil comunicação, a mensagem é de fato para o adulto, levando-o a uma ação reflexiva. Ou seja, o teatro é feito por crianças e para crianças, mas, também, para os adultos. O importante para o elenco é a forma de se comunicar, através da brincadeira, num processo social e cultural. Afinal, tudo não passa de um brinquedo de faz de conta.

O Quadro 4 apresenta resumidamente as peças da Hora da Criança, de autoria de Adroaldo Ribeiro Costa, com as suas respectivas abordagens:

---

5 Anísio Spinola Teixeira nasceu no município de Caetitê (BA), em 12 de julho de 1900, e faleceu na cidade do Rio de Janeiro, em 11 de março de 1971. Foi jurista, intelectual, escritor brasileiro e educador renomado, sendo considerado personagem central na história da educação no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, tendo difundido os pressupostos do movimento da Escola Nova, que tinha como princípio a ênfase no desenvolvimento do intelecto e na capacidade de julgamento, em preferência à memorização. Das muitas realizações de Anísio Teixeira, a Escola Parque, ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, foi a que alcançou maior repercussão no Brasil e em diversos outros países. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%ADsio\\_Teixeira](https://pt.wikipedia.org/wiki/An%C3%ADsio_Teixeira). <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>. Acesso em: 02 out. 2022.

6 Atriz e criadora do Grupo Stripulia; graduada em Direito pela Ucsal; mestre em Educação pela UFBA. Formada em Terapia Sistêmica e em Psicodrama. Arte-educadora, professora de teatro, atriz, diretora e gestora do Grupo de Teatro Stripulia. Professora universitária nos cursos de Direito e Pedagogia. Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/7986936/fernanda-de-cerqueira-lima-junqueira-ayres>. Acesso em: 17 set. 2022.

**Quadro 4 - Peças teatrais da HC.**

TÍTULO	GÊNERO	ABORDAGEM
<i>Narizinho</i>	Opereta	Peça teatral de Adroaldo Ribeiro Costa, e de coautoria musical do maestro Agenor Gomes, com adaptação da obra de Monteiro Lobato <i>A menina do narizinho arrebitado</i> . A estreia ocorreu em 22 de dezembro de 1947, no antigo Teatro Guarani, em Salvador (BA), dando início ao teatro infantil brasileiro, feito por crianças para crianças. O elenco foi composto por 203 crianças, na faixa etária entre 2 e 14 anos. As temporadas de 1951, 1956 e 1961 ocorreram no Teatro do Instituto Central Isaías Alves (Iceia); a temporada de 1972, no Teatro Castro Alves; e as demais (1997/1998/1999), no Teatro Hora da Criança. Estas três últimas, numa visão contextualizada, em comemoração aos 50 anos da sua primeira montagem.
<i>Infância</i>	Revista	Em 1950, com a revista <i>Infância</i> , é lançado um novo gênero de peça teatral, onde são desenvolvidos conteúdos em torno da própria vivência da criança, sob um misto de apresentações: dança, canto, monólogo, esquete etc. As primeiras temporadas (1950 e 1958) ocorreram no Teatro do Iceia; a segunda (1973), no Teatro Castro Alves; e as de 2008, 2009 e 2010, no Teatro da Hora da Criança.
<i>Enquanto nós cantarmos</i>	Revista	Teve por objetivo recordar os 10 anos então vividos (1943-1953), através da apresentação de alguns de seus números de maior sucesso. Dividida em quatro atos: no primeiro, fábulas teatralizadas, como a do “Menino vadio na floresta”, canções como a “Cantiga do verão” e “Valsa da chuva”, terminando com a “Rapsódia Brasileira nº 1”; no segundo, cantigas de roda da revista <i>Infância</i> ; no terceiro, teatralização do poema de Castro Alves, <i>O navio negreiro</i> ; e no quarto, uma “suíte” com os melhores momentos de <i>Narizinho</i> .
<i>Monetinho</i>	Opereta	Intitulada <i>A fabulosa opereta do príncipe monetinho</i> (opereta infantojuvenil, em três atos), aborda a problemática da criança abandonada fora e dentro do próprio lar. Foi apresentada pela primeira vez no Teatro do Iceia, em 1955; a segunda apresentação ocorreu em 1956, também no Teatro do Iceia; e em 1975, no Teatro Castro Alves. Foi a peça que maior número de apresentações consecutivas alcançou: 23, com o Teatro do Iceia, de 1.700 lugares, superlotado. As apresentações de 2006 e 2007 ocorreram no Teatro da Hora da Criança.
<i>Timide</i> <sup>7</sup>	Opereta	O tema central é a mortalidade infantil, que, na época, década de 1950, tinha índices assustadoramente elevados. Retrata a luta da Fada Saúde (rainha do vilarejo Vila Vida) contra a Fada Doença: esta querendo atingir a população infantil de Vila Vida, adoecendo todas as crianças, e a outra tentando defendê-las. Segundo Adroaldo: “ <i>Timide</i> foi, positivamente, a nossa maior e mais requintada realização cênica” (COSTA, 1982, p. 188). Foi apresentada no Teatro do Iceia.
<i>Nossa árvore querida</i>	Revista	Composta, na sua maior parte, por canções, monólogos, pequenos sainetes cômicos, cantigas de roda, mas com inovações: um quadro das bonecas para as crianças famintas pelas ruas; a dramatização da História da Margarida; o quadro dos “Meninos do mundo”, em que crianças de vários países cantavam canções típicas nacionais e confraternizavam, entoando o Canto da Fraternidade Universal. Por último, “O largo”, quadro representado pela turma jovem, que contava a história de um namoro, e em que era usada, em larga escala, a pantomina. Foi apresentada no Teatro do Iceia.

Fonte: Estevam (2022).

Uma experiência muito exitosa, realizada pela Hora da Criança, e que merece destaque, é o Teatro de Títeres, que foi desenvolvido pela artista plástica e ex-integrante da HC Ada Brito. Ela criou um tipo bastante original de bonecos, cuja primeira apresentação se deu, com o elenco de adolescentes, por ocasião da inauguração do Teatro Pelourinho, em 1975. Após dezenas de apresentações em Salvador e no interior baiano, o

<sup>7</sup> Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

espetáculo foi levado, a convite da Casa da Bahia, à cidade do Rio de Janeiro, onde passou uma temporada, tendo repercussão nacional, quando na época foi feita uma matéria pelo programa *Fantástico*, da Rede Globo de televisão. Segundo Adroaldo Costa (1982, p. 254):

[...] magnífica realização plástica de Ada Brito. Depois de um curso de especialização em São Paulo e de pacientes e demorados estudos, ela criou um original tipo de bonecos onde se conjugam alguns dos melhores recursos dos tradicionais bonecos de luva (fantoques), de corda (marionetes) e de vara (javaneses). O espetáculo foi dividido em dois atos: o primeiro, “O Menino Vadio na Floresta”, teatralização de uma fábula; o segundo, “Bahia de Todos os Quitutes”, uma louvação da culinária baiana, com apresentação de músicos que dela tratam, e onde aparecem, esplendidamente retratados, Dorival Caymmi e Carmen Miranda.

O teatro infantil, na concepção de Costa (1982), passa por processo de validação de indiscutível:

1. Não se consegue êxito sem atingir o entendimento e a sensibilidade infantis. Para isso, há dois caminhos que levam direto ao objetivo:

- a. a utilização do folclore infantil (cantigas de roda, parlendas, canções, brinquedos de todas as espécies);
- b. o aproveitamento das recordações da própria infância do autor, ou seja: quem não conserva dentro de si a criança que já foi, dificilmente consegue escrever para crianças.

2. A linguagem utilizada para a criança deve ser direta e clara, sem pernosticismos que a comprometam, quer seja na linguagem literária ou musical. E ele cita o que Anísio Teixeira, em conversa, lhe disse certa vez: “Toda arte infantil deve ser trabalhada com a preocupação de produzir o máximo de beleza, e não imbecilizada, como muitos fazem” (COSTA, 1982, p. 200).
3. No que diz respeito ao teatro, é de grande importância o esmero na confecção da montagem e do guarda-roupa, de modo a fazê-los funcionais e coloridos, e o jogo de luz deve contribuir decisivamente para isso. Hoje, com a utilização de material reciclável, é possível elaborar objetos para montagem e obter efeitos fantásticos, usando a criatividade e a inovação, através da arte sustentável, algo que a HC tem feito ao longo desses anos.
4. A *mise-en-scène*, quanto mais movimentada, melhor. É de grande importância para o desenvolvimento normal do espetáculo, a organização de um perfeito serviço de contrarregagem. Aqui, o papel do diretor é de suma importância. É ele o responsável por “montar a ação no palco”, e isso implica dirigir a interpretação, a iluminação, os cenários, o figurino etc.

A proposta de educação pela arte da HC consta de:

- Escolha de temas e/ou elaboração de projetos;

- Seleção ou produção de textos teatrais;
- Leitura e interpretação, utilizando-se formas variadas;
- Teatralização do texto, estudo de músicas e realização de trabalhos de artes visuais e dança, voltados para o tema escolhido, podendo culminar com a montagem de produtos artísticos como peças teatrais, integrando as linguagens artísticas, exposições de artes visuais, corais, concertos musicais, ensaios públicos e outros.

Além das atividades educacionais desenvolvidas, através do rádio<sup>8</sup>, por 30 anos ininterruptos, e de uma página dedicada exclusivamente a atividades infantis de arte, brincadeira e cultura, no jornal<sup>9</sup> de maior circulação do Estado da Bahia, por 25 anos (1955-1980) ininterruptos, a Hora da Criança também utilizou a televisão<sup>10</sup>, apresentando com o seu elenco duas séries de programas infantis, durante 5 anos, com fins educativos, e sempre motivando a criança e o adolescente à criatividade, à elevação de sua autoestima. Hoje, utiliza as redes sociais<sup>11</sup> para se comunicar com o seu público-alvo, como também com o público interessado em arte-educação.

Ao longo do processo de formação, é possível perceber, além dos impactos sociais, as repercussões projetadas no íntimo de cada integrante do elenco, através da potencialização das competências pessoais genéricas: elevação de autoestima; atitudes criativas e criadoras; aptidões criativas; características cognoscitivas; flexibilidade; capacidade de persuasão; resiliência; fácil comunicação; autoconfiança; empatia; compartilhamento; entusiasmo no que faz; respeito mútuo; ética; respeito à diversidade; tolerância; criticidade.

Nesse contexto, os conteúdos aplicados a cada área artística passam a desempenhar um papel formador, em consonância com os compromissos assumidos pela Organização em sua missão, visão, valores, objetivos e metas, a serem operacionalizados através das linguagens artísticas trabalhadas.

De acordo com Barbosa (1989, p. 178):

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a História a partir de cada

8 A peça será reencenada em 2023, pela comemoração dos 80 anos da Hora da Criança, considerando-se o tema extremamente atual. Apesar de terem se passado 65 anos da primeira encenação dessa peça, o problema da mortalidade infantil continua preocupante, uma vez que os dados estatísticos revelam que são necessários programas mais agressivos para que sejam sanadas as causas dessa questão, haja vista a situação atual, em que os índices demonstram que o país está acima do estipulado pela Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) do milênio, de acordo com o Relatório da Fundação Abrinq “Cenário da Infância e Adolescência 2022”. Fonte: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://fad.org.br/sites/default/files/2022-03/cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022\\_0.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://fad.org.br/sites/default/files/2022-03/cenario-da-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022_0.pdf). Acesso em: 02 set. 2022.

9 Por 25 anos, os programas ocorreram na Rádio Sociedade da Bahia (1943-1968), e por 5 anos na Rádio Cultura da Bahia (1968-1973).

10 Através do jornal *A Tarde*, semanalmente a criançada baiana dispunha de uma página infantil, aos sábados.

11 Com apresentações na Televisão Itapuã, os programas eram vespertinos e semanais, e foram ao todo 5 anos de programas, com duas séries, todas de muita audiência. A primeira série se deu a partir de 1962, com o programa “Em tempo de Criança”, e a seguinte, intitulada “Tevezinha Cayru”, a partir de 1965.

obra de arte examinada pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais.

Ou seja, a arte não está isolada do cotidiano das pessoas. Daí a importância de reconhecê-la como ferramenta imprescindível no processo educativo infantojuvenil, influenciando o desenvolvimento da personalidade dos indivíduos.

Ao longo destas quase oito décadas de existência, centenas de milhares de crianças e adolescentes passaram pela Hora da Criança. E hoje, já adultos, muitos afirmam, reconhecendo com orgulho, sendo uma delas a autora deste artigo, que a HC contribuiu efetivamente em suas vidas, na sua formação cidadã, em nível pessoal e profissional.

Segundo Reis (2019, p. 99):

O que reflete a importância do trabalho de Adroaldo que, segundo os integrantes do coral afirmam, não era apenas um professor de música, de teatro, ou mesmo de história, era um cidadão preocupado com a formação de outros cidadãos: indivíduos com senso crítico desenvolvido e apurado através da arte. Os valores passados por ele para aquelas crianças de outrora se conservam nos adultos que eles se tornaram: o valor da arte na formação e para a vida do ser humano. É em respeito a essa ideia e com esse propósito que hoje o Coral ARCO desenvolve as suas atividades de registro e divulgação da obra do professor Adroaldo, cujo trabalho se vê continuado pela instituição Hora da Criança.

O Coral Arco (Adroaldo Ribeiro Costa), ao qual o autor se refere, é formado por ex-integrantes da HC, crianças de ontem, como a autora deste artigo, e que hoje se reúnem, semanalmente, a fim de manter viva a chama desse movimento, cantando e encantando, através de suas apresentações, demonstrando de fato a importância da arte-educação na formação de vidas.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana M. **Arte-educação no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BORRAJO, Genara B. **Expresión creativa desde la cuna**. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico Campus Universitario Sur, 1998.
- COSTA, Adroaldo R. **Igarapé: história de uma teimosia**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1982.
- DÍEZ, David de P. **Educrea: la creatividad, motor de la renovación esencial de la educación**. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio científico Campus Universitario Sur, 1999.
- ESTEVAM, Conceição de Maria. **Toda criança é uma possibilidade: Adroaldo Ribeiro Costa e o diálogo entre Arte e Educação**. Salvador: Editora Tucum, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. 2. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.
- GARDNER, Howard. **Inteligencias múltiples – la teoría en la práctica**. Barcelona: Paidós Espasa Libros, 1995.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligencia emocional**. Barcelona: Editorial Kairós, 1996.
- MONCORVO, Jaci *et al.* **Proposta Pedagógica da Hora da Criança**. Salvador, 2017.
- PIAGET, Jean. **Seis estudios de psicología**. 2. ed. Barcelona: Editorial Labor, Barcelona, 1991.
- REIS, Ernesto S e. **Coral ARCO e Hora da Criança: a(s) memória(s) e suas ressignificações, uma investigação da atividade de regência em Salvador-Bahia, 1943-2019**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ZÓZIMO, Álvaro. **A Hora da Criança que eu vivi**. Salvador: Secretaria da Cultura e Turismo; Empresa Gráfica da Bahia, 1998.

# O PROTAGONISMO DAS MÁSCARAS NAS LEITURAS DE ESPETÁCULOS EM TEMPO DE PANDEMIA DA COVID-19

Eneila Almeida dos Santos

A experiência é o que nos passa,  
o que nos acontece,  
o que nos toca.  
Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.  
A cada dia se passam muitas coisas,  
porém, ao mesmo tempo,  
quase nada nos acontece.  
(BONDÍA, 2002, p. 21)

O presente artigo aborda experiências que dialogam com as ideias de Larrosa (2002), acontecidas no projeto de extensão do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), intitulado “Leitore(a)s de espetáculos: forma/ação, com/vivências e des/cobertas nos espaços formais e não formais de Manaus”. Durante a flexibilização do isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19, o tempo e as atividades diárias, em nível pessoal e profissional, passaram a ser estranhos e diferentes, e os pensamentos buscavam estratégias para vencer o descompasso da vida, esperar outras emoções para driblar tantas perdas e o caos instalado, principalmente no Estado do Amazonas.

No período em que acordávamos, todos os dias, dentro do mesmo pesadelo como quem assiste a um filme de ficção e se perde entre as cenas, e não adianta correr, gritar, desesperar-se, restava apenas sentir a respiração em ritmo acelerado diante da inércia de uma corpa presa em seus medos e tensões. Eu, Eneila, isolava-me imersa em partes da minha história, pedaços de mim que não conhecia, vulnerável no canto escuro que insistia em não alumiar. Meses de ausências em espaços e lugares antes habitados, rostos que não queria ver despídos da camada protetora da máscara, da nova estranha roupa que cobria parte do rosto e que de forma abrupta foi ganhando formas, traços, texturas e me encorajando a quebrar as amarras da pior experiência da minha vida, com as armas certas e disponíveis, a arte teatral e a máscara.

**Imagem 1** - Máscaras teatrais da comédia e da tragédia.



Fonte: o autor.

A máscara, de tantas simbologias no campo das interpretações, começou a ditar as regras para irmos além do tecnovívio, termo adotado pelo pesquisador argentino Jorge Dubatti para os encontros intermediados por tecnologia. Remeto-me às máscaras para falar da continuidade, no início do semestre de 2022, das ações extensionistas nos espaços escolares da cidade de Manaus, que propiciaram as possibilidades para a arte dos encontros, tão aguardados, nos espaços que dão lugar aos acontecimentos cênicos, em uma pesquisa participante, contada em sua pluralidade por pessoas que se intercomunicam a partir de textos artísticos e de suas diversas leituras.

Em minha primeira visita à escola, procurei usar uma máscara descartável de cor viva para chamar a atenção para a necessidade de nos protegermos dentro e fora dos espaços comuns da instituição. Enquanto eu me apresentava para o grupo de estudantes e projetava a voz para além das fibras tecidas da máscara, pensava sobre a mesma realidade em contextos diferenciados, como na Grécia Antiga, a partir do século V antes de Cristo. As máscaras, como elementos cênicos que contribuíam na ampliação da voz dos atores, além da estética e da salvaguarda da saúde, hoje passam a manter e favorecer a potencialidade da sonorização da voz e cobrir as nossas máscaras naturais, as que chamamos de subjetivas, humanas.

Attab (2022, p. 24), quando investiga o uso das máscaras, nos afirma:

[...] as sociedades se usam desse artefato não apenas como um ornamento ilustrativo ou como um utensílio de resguardo às circunstâncias pandêmicas, mas também como um elemento ilustrativo da personificação humana, a qual resulta na formação e concepção de figuras e personalidades que modelam e modificam os seres humanos por meio do processo de subjetividade.

Dessa vez, os investimentos foram em estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente duas turmas de futuros leitores(as) na faixa de idade

entre 17 e 40 anos. Uma mediação artístico-cultural que pudesse aproximá-los(as) das estéticas do teatro, em experiências que os(as) levassem ao atravessamento descrito por Larrosa: encontros entre artistas e estudantes leitores(as), lugares que juntam e trocam saberes e aguçam novos conhecimentos.

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2022, p. 24-25).

Os encontros durante a etapa que antecederam as leituras de um espetáculo aconteceram de forma filtrada, com a utilização da máscara que nos aproximava como iguais, ajustando-se para certa liberdade de expressão da voz, quando estávamos em diálogos sobre experiências com a linguagem teatral. As projeções de imagens de elementos teatrais, incluindo as máscaras e suas simbologias, despertavam reações curiosas que os(as) faziam mexer, ajustar, retirar e observar as máscaras e suas pluralidades.

Assim, as máscaras tornaram-se uma espécie de atravessamento desses acontecimentos, a simbologia que nos possibilitava agir presencialmente, uma espécie de barreira à entrada no corpo do vírus SARS-CoV-2, que permitiam sensações individuais em seu uso bem diferentes das intenções das máscaras ficcionais do teatro. Elas trazem expressões alternativas, evidenciadas pelos movimentos dos olhos, das confirmações dos sinais da testa como possibilidades únicas de comunicação e expressão facial. Indagamos como eles(as) estavam lidando com essa nova realidade, que de certa forma nos identificava como sobreviventes mascarados(as).

## **PREFÁCIO DAS LEITURAS**

Antes, preciso registrar o que mais me encanta nesses acontecimentos dentro das escolas públicas, que é a boa relação com os(as) gestores(as), pessoas que se importam com pessoas, que compreendem a arte como área do conhecimento e reconhecem potenciais nas linguagens artísticas e suas relações com o processo de ensino e aprendizagem. Bolsistas, voluntários(as) e eu, coordenadora, sempre fomos bem recebidos e conquistamos os espaços que almejamos para as ações extensionistas da UEA.

Na escola em que fomos acolhidos(as), Escola Estadual Marechal Hermes, existiam diferenciais a serem destacados, como o espaço físico muito bem cuidado, pinturas conservadas, ambientes interno e externo amplos e arejados, adequados ao convívio em tempos de restrições sociais. A equipe de funcionários(as) sempre disponível e a gestora também, que nos recebia sorridente, empolgada com seus projetos exitosos na escola, com os esforços do coletivo docente para manter as turmas estimuladas e o quanto o projeto que estávamos propondo faria muito bem ao EJA na fase de retorno às atividades presenciais.

Um dos encontros que anteciparam a saída para as leituras do espetáculo, que logo passarei a narrar, aconteceu em um laboratório utilizado para as atividades alternativas da escola. As paredes estavam emolduradas por *banners* de projetos desenvolvidos com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), cujas temáticas – cuidados com o meio ambiente, acolhimento a estudantes venezuelanos(as) no bairro e na escola, questões raciais e de gênero – me levaram a refletir sobre tais atitudes de natureza humanizada, que faziam daquela escola um lugar possível de mudanças políticas e sociais. E, diante do constatado, precisávamos de um espetáculo que sequenciasse essas leituras de vidas em sociedade.

**Imagem 2** - Sala alternativa da E. E. Marechal Hermes.



**Fonte:** Acervo particular do projeto de extensão, 2022.

A roda de conversa na escola contou com a participação do professor de Matemática, que cedeu a sua aula para agregar tempo ao projeto. A temática era “Elementos que compõem o teatro”, com projeção inicial de imagens das máscaras que simbolizavam a tragédia e a comédia para contar um pouco da história do teatro até chegar às leituras do espetáculo que estávamos propondo. Certo silêncio permaneceu no espaço após o foco nas máscaras, e então associações foram feitas. Estávamos todos(as) de máscara, que não eram neutras ou ficcionais. Elas traziam registros pessoais, eram coloridas, com signos que nos contavam como pessoas de culturas e gostos plurais.

[...] a máscara, física ou figurativa, da Pré-História ou da Contemporaneidade, foi e continua sendo o mesmo artefato, sofrendo apenas um processo de transmutação, para assim se enquadrar na realidade e/ou necessidade da humanidade. Assim, como um camaleão, a máscara conseguiu se perpetuar como o elemento símbolo do fato religioso, das cerimônias de curas, da arte trágica, do descomedimento das festividades das divindades pagãs, dos bailes de máscaras e do Carnaval, de obras de arte, do processo de doutrinação (ATTAB, 2022, p. 24).

Não demorou para que vários(as) estudantes voltassem a mexer em suas máscaras, sobrepondo-as ao queixo, querendo olhar e serem vistos(as), suponho, para preservar a individualidade. Em momento tão ímpar, parei para pensar sobre como aqueles(as) corpos(as) estavam se sentindo, se suprimidos(as) ou representados(as) pelas máscaras, agregando e personificando identidades ou ressignificando e até mesmo perdendo-as?

Retirar as máscaras foi uma atitude um tanto perigosa para o momento pandêmico, apesar dos poucos casos de contaminação na cidade naquele mês, e continuamos os diálogos e buscas de aproximações com os códigos presentes na arte de se dizer e se contar. Anteriormente, com o professor do componente Arte, foram acordadas todas as fases de desenvolvimento do projeto, a exploração e sondagem de perfis artísticos, vivências com a arte teatral, as experimentações de campo – acolhimentos, rodas de conversa, leituras, reflexões coletivas e autoavaliações.

Os assuntos priorizados foram as experiências das turmas com o teatro e no teatro, atividades externas à escola para visitas e os interesses coletivos em leituras de espetáculo teatral, e, na esteira acelerada, as máscaras que protegem e nos escondem, dificultando as relações e comunicações que reinavam nessa etapa, aumentando perspectivas acerca do projeto que quebraria o isolamento social da escola a outros ambientes e lugares da cidade. Porém, permaneci na sala indagando o professor sobre como buscar interesses para as leituras de espetáculo teatral em turmas de EJA. Como estariam emocionalmente? O que priorizaram como pedagogias de vida em período pandêmico? A arte os conquistaria para sorrir e esperar outra vez?

## **AS LEITURAS E O PROCESSO DE MEDIAÇÃO**

Lidamos com o desafio de encontrar um espetáculo, um processo cênico que dialogasse com as expectativas do coletivo de futuros leitores(as) de espetáculos, com o desejo de ter o objeto cênico e agora um hábito social, a máscara, que despertou curiosidade e interesse em experiências teatrais, como um atravessamento da relação do corpo com a máscara. No período, poucas produções disponíveis na cidade de Manaus, no formato presencial, mas não tardou para que soubéssemos de um espaço novo e de grandes expectativas para o retorno presencial do público, o convívio outra vez sonhado, como reforça Dubatti (2020, n.p.):

Há uma reavaliação do convívio que, antes, por tê-lo tão perto e ao nosso dispor, não percebíamos a sua relevância. Como a “Carta roubada” de Poe: a melhor maneira de esconder algo é colocá-lo à vista de todos. Antes da pandemia, não víamos o convívio porque o gozávamos plenamente, só começamos a ver quando se tornou restrito.

O espaço artístico Flow, uma aquisição do grupo Panorando Cia. e Produtora, foi escolhido para o espetáculo *Sodade*. Uma proposta que apresentava as relações humanas, cenas do cotidiano de um grupo de amigos que, após a perda de um ente querido,

mergulha em suas emoções e lembranças do que se perdera, restando apenas “sodades”. Um processo cênico resultante das linguagens da dança e do teatro, priorizando a estética clownesca, era o que precisávamos! Alegrias para enfrentar com menos sofrimentos e dores as perdas retratadas no espetáculo com muita intensidade. Morte e vida em cena para que o público pudesse observar, sentir, interagir e compreender tais relações. A máscara estava ali de um modo diferente, simbólico, chamando a nossa atenção para a sua representatividade como elemento de composição das personagens, uma referência ao momento pandêmico e um ensaio para desafogar a voz e libertar a gestualidade.

O preparo para a saída da escola é sempre trabalhoso e requer muitos cuidados, como a solicitação de transporte para a universidade, compra e preparo de lanches, organização de documento de autorização para saída da escola, ajustes com o grupo de teatro que nos receberá e os imprevistos, que são sempre esperados. Em duas vans, seguimos cortando ruas e avenidas que despertavam nos(as) passageiros(as) memórias e lembranças dos lugares em que haviam morado, trabalhado, estudado. Em conversas sobre os perigos e violência na cidade, eles riram, cantaram e puxaram fios de conversa sobre o espetáculo que iriam assistir/ler, que considero a etapa 1: leituras iniciais, aquelas que ocorrem a partir das informações apresentadas sobre o espetáculo, o espaço, a estética abordada, duração, o grupo de artista, direção e suas histórias. Era a primeira experiência de leitura de um espetáculo teatral da maioria, inclusive a primeira saída da escola em grupo para uma atividade artística e/ou pedagógica.

O espaço Flow é alternativo, aconchegante e familiar, situado em um bairro central da cidade, bem movimentado e com muitas opções artísticas e gastronômicas, incluindo um parque municipal. Na chegada ao espaço, as câmeras dos celulares não pararam de registrar cada parte, cada capítulo desse grande livro a ser escrito enquanto se lê. Voltando à máscara, ela estava presente durante o percurso, no transporte, mas no teatro não era obrigatório seu uso, e parte dos(as) leitores(as) começaram a retirá-la. A apresentação era exclusiva para o nosso coletivo, com pouquíssimos(as) convidados(as).

Como combinado, o diretor do espetáculo e egresso do curso de Teatro, Fábio Moura, apresentou o espaço, falou da trajetória do grupo e da proposta do espetáculo *Sodade*, convidando todos(as) à celebração da vida no palco e da oportunidade tão aguardada de assistir a uma obra artística em tempo real, presente e coletivamente. Agora, eu deveria relaxar da tensão de organizadora, pois já tínhamos a garantia do acesso, e como mediadora aguardaria as demandas e necessidades do coletivo. Estavam bem à vontade e tinham autonomia para fazerem as suas próprias leituras.

Os sentidos e significados eram autorais, a partir dos elementos ali apresentados e representados, das relações com a proposta, com os(as) artistas, com o espaço. Os primeiros minutos do espetáculo foram tensos, porque eu não havia avisado para eles(as) sobre a ausência do uso da “fala” convencional. Eram sons, gestos, movimentos e intensidade poética focada nos(as) corpos(as), que rompiam com o textocentrismo e a linearidade dos códigos esperados nas cenas, como relatado pelas leitoras do espetáculo:

[...] não tinha fala, mas eu sabia o que estavam dizendo, era muito forte o que mostravam, sorrindo ou chorando, era uma história que estavam contando (Leitora do espetáculo, 2022). Que susto, levei uns minutos para entender e fiquei com medo de ser chato, mas deu certo e entendi, eu acho (Leitora do espetáculo, 2022).

Eu gostei, vocês estão dizendo que não tinha voz e por isso era estranho... Eu escutava alguma coisa, sim ou não? (Leitora do espetáculo, 2022)

[...] acho que foi normal, não precisavam falar assim (Leitora do espetáculo, 2022).

**Imagem 3** - Cena do espetáculo Sodade; em destaque, a máscara física.



**Fonte:** Acervo particular do projeto, 2022.

As cenas eram poetizadas, com leveza, diversão e afetividade. Uma leitura prazerosa em sua primeira versão para que, em momento de distanciamento, se refletisse o quão críticas eram as cenas performatizadas, o riso exagerado da dor de quem não compreende a perda como um ato de vida. As máscaras ou, melhor, os rastros delas, representadas pela pintura, parecem ser sem ser, uma proposta estética que sacudiu mais uma vez as(os) leitores(as):

Eles foram bem espertos; uma pintura não atrapalha tanto. É por causa da pandemia ou aquilo, professora, que você falou da roupa do personagem? (Leitor do espetáculo, 2022)  
Eu juro que vi o nariz de palhaço e não uma maquiagem, por que é assim que lembro do palhaço, engraçado isso, né? (Leitora do espetáculo, 2022)

**Imagem 4** - Interação entre artistas e leitores(as) no espaço Flow.



**Fonte:** Acervo particular do projeto, 2022.

O espaço cênico era convidativo, não havia separação entre o palco e os(as) leitores(as), apenas uma linha imaginária que logo foi rompida pelos(as) artistas, que borrraram os territórios em uma das cenas, onde o encontro se dera entre pessoas, e não entre artistas e leitores(as) da arte. Era o teatro no tempo presente, como bem define Lehmann (2007, p. 18): “tempo de vida em comum que atores e espectadores passam juntos no ar que respiram, juntos daquele espaço em que a peça teatral e os espectadores se encontram frente a frente”. Podíamos todos(as) comer, gargalhar, falar, comentar, propor, parecia um intervalo para a quebra da magia do espetáculo, a poética teatral brechtiana presente em várias cenas do espetáculo, que ousou chamar de dança-teatro, no qual vida e arte se conectam para ficarmos desnudos(as) das máscaras físicas e simbólicas, aguçando a autonomia de cada indivíduo, pessoa social, política, artística e cultural, necessária para a completude da ação, como defende Desgranges (2019, p. 87):

O ato de leitura se constitui como instância fundamental do acontecimento teatral. Sem essa atuação do espectador, que desempenha um gesto necessariamente autoral, o evento não se realiza. Ou, compreendido de outro modo, uma proposição teatral só se completa na realização do espectador-participante.

Boal, na década de 1970, em seu livro *Teatro do oprimido*, já rompia com a parede que separava o trabalho do(a) ator/atriz do trabalho do espectador(a): “o espectador já não delega poderes aos personagens nem para que pensem nem para que atuem em seu lugar: O espectador se libera: pensa e age por si mesmo! Teatro é ação!” (BOAL, 1977, p. 169). O lugar conquistado pelo(a) leitor(a) na ação teatral deve ser respeitado e estimulado nessas mediações. Garantir essas falas durante o espetáculo foi uma atitude generosa do coletivo de artistas do espetáculo *Sodade*.

Achava que era o final da peça... Pensei “poxa, já acabou?” (Leitora do espetáculo, 2022).

Legal que foram doces, sucos de verdade. Aproveitei para tocar neles, com medo de darem bronca (risos) (Leitor do espetáculo, 2022).

Ficamos dentro do espetáculo? Fiquei confusa (Leitora do espetáculo, 2022).  
Na verdade, eram muitas histórias que estavam contando (Leitora do espetáculo, 2022).  
Eu não vou nunca esquecer desse dia. Que pena que alguns colegas faltaram (Leitora do espetáculo, 2022).

Há um lugar da liberdade, da autonomia valorizada na proposta. Os(as) leitores(as), participantes para além do espaço da cadeira na plateia, entraram no jogo e se divertiram com os(as) artistas, provocando-os(as) a falarem também, até o momento em que do coletivo de leitores(as) ecoou um “Psiu!”, em sinal de alerta para que voltassem aos lugares reservados para a leitura das cenas, que continuaram embaladas por um repertório musical que nos remetia a fragmentos das culturas nordestinas. Fizemos viagens por lugares e não lugares das memórias e ideias que se teciam entre personagens circenses e nós, leitores(as) curiosos(as) por folhear mais capítulos dessa dramaturgia contemporânea tão inusitada.

O espetáculo durou em torno de quarenta minutos, e esse lugar de encontros abriu-se para uma grande roda de conversa. Os(as) leitores(as), na ação, faziam leituras poéticas enquanto se liam como pessoas que também atuavam na vida; enquanto espec-tavam, colocavam-se dentro do processo e conseguiam propor, organizar cenas a partir das suas experiências. Iniciou-se, então, o momento dos diálogos, etapa 2, em que são convidados(as), após o espetáculo, às leituras da obra. Espera-se que o(a) leitor(a) espectador(a) possa, como afirma Desgranges (2019, p. 94),

[...] assim como o artista, que trate as palavras de sua língua como quem se relaciona com uma língua estrangeira, que estranhe os sentidos usualmente atribuídos a cada significante e se disponibilize a realizar experiências com a linguagem, a criar outro modo operativo, subvertendo os regimes consensuais.

Retorno ao meu papel de mediadora, de proporcionar espaços de encontros e diálogos entre experiências de quem atua e quem especta/lê, enaltecendo os saberes existentes, almejando que elaborem outros sentidos e significados à obra e ao acontecimento: “Vamos conversar sobre o que sentimos e percebemos nas cenas mostradas no espetáculo *Sodade*”. Estavam meio tímidos(as) com o chamado, o espetáculo havia acabado e agora os(as) artistas estavam sem seus personagens, muito mais próximos, cansados(as), suados(as), no entanto acessíveis às dúvidas e curiosidades que surgiram sobre os seus processos artísticos, esperando de nós, leitores(as), opiniões, o retorno de como nos chegara a proposta cênica, o que nos afetara nas cenas apresentadas, os sentidos e incômodos suscitados, como éramos atravessados(as), afetados(as) para além do espaço das representações.

Agradei ao grupo pelo carinho e disponibilidade. Reforcei o quanto era importante para nós essa parceria com os espaços artísticos e culturais de Manaus, do Amazonas, e o quanto crescemos nesse projeto, ampliando uma rede de leitores(as) de obras cênicas.

Adorei, que energia vocês têm. Como vocês se preparam? Todos são dançarinos? (Leitora do espetáculo, 2022)

Eu queria saber como vocês se organizam para ensaiar. Que tempo vocês têm? Todos são artistas do teatro e da dança? (Leitora do espetáculo, 2022)

Quem faz a maquiagem do grupo? Eu achei bem interessante que devido ao calor ela foi se desmanchando e vocês continuavam assim mesmo. Se fosse na televisão, pararia para refazer (Leitora do espetáculo, 2022).

A máscara pintada tem relação com a pandemia? (Leitor do espetáculo, 2022)

Parabéns ao grupo! O trabalho de vocês conversa diretamente com o período em que estamos vivendo, mas de uma forma alegre, as escolhas das músicas, cenário, figurinos... Apesar de assimétrico no ritmo, existe uma harmonia que nos contagia (Leitor do espetáculo e professor de Arte das turmas, 2022).

Os(as) artistas nos contaram sobre as suas rotinas de trabalho, como foram se constituindo enquanto coletivo cênico, de dança e teatro, pois a maioria era oriunda da dança urbana; as dificuldades enfrentadas durante a pandemia; a timidez superada em etapas; a concepção geral do espetáculo; a criação individual e coletiva de algumas cenas... Ficaríamos horas nesse diálogo, mas o tempo apertado para o retorno à escola me preocupava. As vans nos aguardavam e, com certeza, as leituras e releituras continuariam na etapa 3, nos diálogos que acontecem no retorno, durante o trajeto de volta à escola e na escola.

A leitura de uma cena não se efetiva como algo previamente estabelecido, atribuído pelo artista e que precisa ser desvendado pelo espectador. Atribuir sentidos indica elaborá-los em relação a nós mesmos, ao modo com que nos deixamos atravessar pela proposição artística, ao que nos acontece a partir daí (DESGRANGES, 2019, p. 93).

Os registros fotográficos e as leituras visuais foram compartilhados durante a viagem para a escola. Comentavam as cenas e os momentos captados nas fotos, criavam novas dramaturgias, apresentavam outras possibilidades e narrativas para a trama do espetáculo, muitas curiosidades foram relatadas e nem perceberam o percurso, que não foi foco dessa vez. A etapa 4 é de responsabilidade do professor de Arte, que continua parceiro do projeto, incluindo em sua proposta pedagógica caminhos investigativos de leituras de arte, seja cênica, musical ou visual, conforme registra-se no Relatório da Extensão – PROEX de 2022.

A autonomia do/a estudante e do/a professor/a nessa empreitada formativa é construída e conquistada pelas experiências pessoais e coletivas ocorridas antes, durante e depois das com/vivências artísticas nas etapas do processo pedagógico: acesso, frequência, diálogos produtivos travados com as obras, decodificações e contextualização histórica, cultural e política. Íntimos desses símbolos e signos, o/a leitor/a, não mais um/a observador/a passivo/a, ampliará sua compreensão e percepção artística e estética, fazendo elações pessoais de gostos, apreciações e julgamentos culturalmente adquiridos nas relações sociais, uma das apostas do projeto de extensão em questão (SANTOS, 2022, n.p).

Espera-se que, após o término do projeto, o(a) professor(a) sintá-se

[...] mais seguro de sua participação no processo de apreensão de um espetáculo, de uma obra de arte, possa organizar suas propostas pedagógicas de leitura artística em espaços formais e não-formais, coordenando o processo de forma mais significativa” (SANTOS, 2022. n.p).

Também que continue mediando leituras e escritas poéticas dentro e fora do espaço escolar, e que torne o seu fazer professoral um acontecimento singular.

## POSFÁCIO EM CONSTRUÇÃO

Em uma tentativa de fechar este relato das leituras de um espetáculo teatral feitas por estudantes da educação básica, na modalidade EJA, horário noturno, e de parte do processo de organização desses fazeres, mediado por uma professora da graduação de Teatro, concluo que as leituras, inicialmente silenciosas e gritantes na fase final, foram conquistas, atitudes de superação dos(as) leitores(as), individual e coletivamente. De igual modo, outros sentidos e significados foram acrescentados aos repertórios de vida social, política e cultural. O teatro e suas vertentes jamais serão lidos como outrora, e agora nos resta aguardar os desdobramentos dessas experiências em campos abertos para além do muro escolar.

**Imagem 5** - As máscaras utilizadas pela pesquisadora nos encontros presenciais com o(a)s leitor(a)s.



Fonte: o autor, 2022.

## REFERÊNCIAS

- ATTAB, Renan. **Máscara**: elemento formativo e transformativo no processo de subjetividade do ser humano. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) – universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/235486>. Acesso em: 04 maio 2022.
- BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- DESGRANGES. Flávio. Instâncias da relação entre teatro e público: o espectador como participante do ato teatral. **Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 85-95, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15771>. Acesso em: 02 maio 2022.
- DUBATTI. Jorge. A pandemia revelou o poder do convívio. [Entrevista cedida a] Marcio Bastos. **Revista Continente**, Recife, ed. 240. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/240/ra-pandemia-revelou-o-poder-do-convivior>. Acesso em: 05 maio 2022.
- LARROSA. Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, nº19, 2002.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- SANTOS. Eneila. **Leitore/as de espetáculos**: forma/ação, com/vivências e des/cobertas nos espaços formais e não formais de Manaus. Manaus: UEA, Proex, 2022.

The page features a white background with decorative geometric shapes in the corners. On the left side, there are triangles in red, dark blue, and green. On the right side, there are triangles in yellow, green, dark blue, and red. The title is centered in a bold, grey, serif font.

**PRÁTICA COMO PESQUISA NO TEATRO  
INFANTOJUVENIL**

# VIVÊNCIAS, OLHARES E REVERBERAÇÕES DO PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA “TEATRO LAMBE-LAMBE: ESTUDO, PESQUISA E PRÁTICA”

Cristiane de Freitas  
Gislaine Regina Pozzetti

O teatro lambe-lambe é uma arte acessível, plural, democrática e, sobretudo, poética. São muitas as suas facetas e as formas de aproximação dessa arte. Aqui vamos pontuar algumas reverberações do projeto de extensão “Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática”, realizado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e coordenado pela Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gislaine Regina Pozzetti, agregando artistas lambe-lambeiros, professores e professoras da rede pública de ensino e espectadores interessados na popularização e no estudo da linguagem, por meio da pesquisa e da prática. No primeiro ano, os encontros aconteciam de forma semanal, e atualmente ocorre um encontro mensal, por meio das plataformas *Google Meet* e *WhatsApp*. O projeto de extensão foi pioneiro ao trazer essa arte para a universidade.

O teatro lambe-lambe se enquadra como uma das linguagens do teatro de formas animadas. Conforme a mestra Ismine Lima, é um estilo teatral, um teatro em miniatura realizado em uma minicasa de espetáculo, em que um espectador espia uma história de curta duração, de 2 a 5 minutos. É uma arte genuinamente brasileira, nascida de uma ação pedagógica em 1989, pelas mãos das educadoras e artistas Denise di Santos e Ismine Lima, mulheres bonequeiras e nordestinas.

Um teatro nascido de uma ação pedagógica e sistematizado por duas professoras não poderia ter outra preocupação primeira que não fosse a educação. Esta preocupação, diferentemente das origens do teatro no Brasil, não teve fins de catequização, mas de discutir e oportunizar a reflexão acerca de temas emergentes na nossa sociedade, dos quais por longo período se julgou que a criança e o adolescente deveriam estar afastados. Segundo Brenda Campos Freire (2020, p. 7),

Ao rever as concepções de “infância” – seja pelo viés do inconsciente, seja pela constatação da multiplicidade do ser criança no mundo – é possível pensá-la em sua pluralidade, questionando as narrativas didático-moralizantes e refletindo sobre os temas tabus postos no contexto do tradicional teatro infantil.

Nesse sentido, o teatro lambe-lambe já nasce inquieto e interessado em rever os conceitos e pensar nas diferentes infâncias e adolescências, considerando as singula-

ridades e os múltiplos olhares necessários ao teatro infantojuvenil, a começar pelo compromisso de não rotular o público-alvo exclusivo, de forma a contornar as expectativas e preconceitos que o termo “teatro infantil” implica.

Da sua criação aos dias de hoje, nosso teatro lambe-lambe não cessa em reafirmar seu compromisso: está presente em mais de 30 países, muitas vezes oferecendo a primeira experiência estética de algumas crianças e adultos. O projeto “Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática” se une a essa corrente, na perspectiva do diálogo entre a universidade e a sociedade, buscando contribuir para a formação de multiplicadores da enunciação estética.

### **AÇÃO PEDAGÓGICA: UM NASCIMENTO E DUAS MÃES**

Denise di Santos, uma das mestras criadoras do teatro Lambe-lambe, lecionava em uma escola e, para falar sobre o nascimento ou, em suas palavras, “desmistificar a cegonha”<sup>1</sup>, fazia uma encenação do parto em cima de uma mesa e usava uma boneca de espuma grávida, que carregava uma bonequinha menor dentro da barriga. A mestra Ismine Lima, ao assistir, sentiu a necessidade de que essa encenação tivesse um aspecto mais íntimo, em tom de segredo, e propôs que a cena fosse feita em outro espaço. Então, inspiradas pelos antigos fotógrafos de lambe-lambe, que no século XIX circulavam nas ruas, praças e feiras com seus caixotes sobre tripés, tiveram a ideia de colocar essa encenação teatral dentro de uma caixa. Assim, teve origem o primeiro espetáculo de teatro lambe-lambe, *A dança do parto*, um nascimento pela criação de duas mães, que agrega lambe-lambeiros há 33 anos, bem como oferece múltiplas possibilidades pedagógicas no âmbito escolar.

O teatro lambe-lambe se espalhou e se difundiu rapidamente entre os artistas do teatro de animação. Segundo Cobra Silva (2017, p. 33), “[...] atualmente, diversos grupos de Teatro de Bonecos do Brasil e do mundo se apropriaram desta linguagem e ampliaram suas possibilidades cênicas incorporando elementos de outros domínios do Teatro de Formas Animadas”.

E o formato também tem se popularizado nas escolas e universidades. É importante ressaltar que o teatro lambe-lambe contempla todos os aspectos do teatro convencional: direção, dramaturgia, cenografia, iluminação, sonoplastia, atuação, escolhas de diferentes técnicas de animação, figuras planas, sombras, bonecos de vara, fio, misto, objetos etc. Ele consegue ser descomplicado e complexo ao mesmo tempo, é democrático e acessível, pode estar nas ruas, praças e recantos mais distantes das comunidades.

Coadunamos com Laércio Amaral (s.d., p. 17), da Cia. Andante de Teatro (Itajaí – SC), quando argumenta que,

Ao reduzir em tamanhos tão pequenos um ambiente e uma condição, buscamos sua essência; ao levar espetáculos de pequenas dimensões para a rua, valorizamos

---

<sup>1</sup> [www.horadacriancabahia.com.br](http://www.horadacriancabahia.com.br); Instagram: @hora\_da\_crianca; Facebook: @horadacrianca1943; YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=17ZNAg0h6bM>; <https://www.youtube.com/c/HORADACRIAN%C3%87A-HC>.

o contraste; ao contar ao espectador uma história tão concisa e num ambiente tão inusitado, oportunizamos a contemplação; ao montar o ambiente cênico onde transitam livremente pessoas, criamos a ruptura do contínuo e ao estruturar um espetáculo dentro dessas condições, investimos na surpresa.

Assim, essência, contraste, contemplação, ruptura do contínuo e surpresa são os elementos que nos fazem “ultrapassar a lógica para viver o que há de grande no pequeno” (BACHELARD *apud* COBRA SILVA, 2017, p. 38), e entendemos que esse “pequeno” teatro lambe-lambe tem potencialidades para enunciar e expandir a linguagem teatral e a experiência artística junto às comunidades menos privilegiadas pelas produções tradicionais.

Nesse sentido, as reverberações do projeto de extensão em questão oportunizam aos acadêmicos, artistas e interessados um espaço de pesquisa e prática de conteúdos, que nem sempre são desenvolvidos nos componentes que as matrizes curriculares dos cursos superiores oferecem. O projeto de extensão “Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática” tem dentre seus objetivos específicos a integração dos membros da comunidade universitária da UEA e da sociedade, reforçando e qualificando as relações com a arte e a educação; a ampliação das ações artísticas no Amazonas; a intensificação da discussão teórica em torno da técnica; e, por fim, a projeção de ações para a criação de grupos de teatro lambe-lambe no Amazonas, bem como oportunizar a formação de espectadores e fazedores dessa arte por todo o território nacional.

O projeto, em pleno desenvolvimento, é realizado em ambiente virtual, e acolheu no primeiro ano 26 participantes de todo o Brasil, com encontros semanais; atualmente, segue com vários convidados e integrantes rotativos. Foi feito inicialmente o levantamento bibliográfico, cuja ação é contínua, tendo catalogado, até o momento, duas dissertações concluídas, a circulação de três números da *Revista Lambe-Lambe* (resultado do projeto “Espia Só”, 2011 e 2016), artigos publicados na *Revista Mamulengo* e na *Revista Móin-Móin*.

O estudo de caso de 26 espetáculos de teatro lambe-lambe foi realizado a partir de seminários promovidos pelos artistas lambe-lambeiros, participantes do projeto e convidados, de maneira que pudéssemos observar e refletir sobre as hibridizações que a linguagem desenvolvida por Denise e Ismine vem incorporando ao longo desses 33 anos. As discussões nesses seminários apontaram para a necessidade de elaboração de um material que contemple a memória, os arranjos que são desenvolvidos por cada artista para que consigam colocar em prática seus projetos e ideias. Cada artista propõe soluções diferentes para seus processos criativos, dessa forma, observou-se a importância de registrar esses processos e soluções, de maneira que pudessem orientar os novos lambe-lambeiros, assim como manter vivas as origens e os arranjos que a contemporaneidade exige. Assim, surgiu a motivação para a elaboração de um *e-book*, a ser lançado em breve pela Editora UEA, intitulado *Conversa lambe-lambeira: o teatro lambe-lambe pelos seus*

praticantes. Nosso interesse em organizar esse material e transformá-lo em *e-book* é dar visibilidade e promover o teatro lambe-lambe como patrimônio popular.

## DEMOCRATIZANDO METODOLOGIAS

A riqueza vivencial do grupo oportunizou que diferentes metodologias pudessem ser aplicadas ao trabalho prático dos participantes, conforme as necessidades estéticas individuais. Mas essa aplicabilidade seguiu um eixo inspirador pelo qual as criadoras entendem a filosofia do teatro lambe-lambe, a saber: Síntese – Segredo – Surpresa – Simplicidade – Sustentabilidade. Estes cinco princípios são o eixo norteador para os lambe-lambeiros na criação dos seus espetáculos, pois se configuram como orientações concretas tanto para a criação das dramaturgias quanto para a construção da pequena caixa cênica. Excetuando a Sustentabilidade, que tange à escolha dos materiais – uma vez que é opcional a compra de tintas, cola, lâmpadas de LED, entre outros materiais –, a Síntese, a Surpresa e o Segredo são os princípios que norteiam o teatro lambe-lambe e outras modalidades do teatro de animação. Sem um deles, corre-se o risco de não ser teatro lambe-lambe.

A Síntese tem como objetivo contar uma história no menor espaço de tempo possível, em média 2 a 3 minutos, portanto, na maioria das dramaturgias os autores suprimem a introdução, e trazem o problema e o desfecho reunidos em uma única cena. É a Síntese que potencializa o encontro do espectador, do lambe-lambeiro e a história a ser contada.

A Simplicidade é consequência da Síntese: os autores entendem que o menor gesto realizado dentro de um diminuto espaço tem como consequência um resultado gigantesco, dada a distância focal entre o público que espia a caixa e a apresentação teatral. Quando nos referimos à Simplicidade, estamos falando de pequenas histórias, porque evidentemente existem produções bastante complexas, com uso de tecnologias digitais, mas, ainda assim, tudo deve ter um funcionamento organizado e de fácil manuseio, já que temos um artista para dar conta de tudo. Trata-se de uma relação ambivalente entre simplicidade/complexidade, em que se entende que, especialmente no teatro lambe-lambe, o menos é mais.

No caso da Surpresa, entende-se que ela decorre tanto do texto, cuja lapidação deve ser minuciosa e oferecer desfechos em que o *possível plausível* (termo utilizado pela mestra Denise) surpreenda o público, quanto das soluções cênicas, assim, a Casa de Espetáculos de Teatro Lambe-Lambe transforma-se em uma caixa de surpresas. Nessa perspectiva do Segredo, o ato de espiar dentro da casa de espetáculo já desperta curiosidade em descobrir que histórias estão abrigadas nessas caixas, às quais apenas um número reduzido de pessoas pode ter acesso. Essa particularidade é que diferencia o teatro lambe-lambe do teatro em miniatura com palco aberto, que pode ser assistido por muitas pessoas ao mesmo tempo. No teatro lambe-lambe, o segredo está encerrado na caixa,

individualizando a apresentação, o que oferece a cada espectador uma história particularizada.

Nesse amplo universo em que o pequeno teatro lambe-lambe se localiza, elegemos a pesquisa-ação como metodologia para nossas reflexões e discussões, de forma que pudéssemos interagir com os processos criativos dos artistas e reconhecer as diferentes técnicas e constituintes cênicas que a Casa de Espetáculos Lambe-Lambe apresenta. Também são importantes os estudos de casos, que nos levam a refletir sobre o processo dos artistas lambe-lambeiros que participam do projeto, na perspectiva de entendermos as potencialidades que esse teatro ainda está por explorar enquanto linguagem, estética e poética. Também elegemos a pesquisa guiada pela prática como possibilidade de experimentarmos outras formas de elaborar, criar, produzir e divulgar o teatro lambe-lambe e, assim, descobrirmos caminhos que oportunizem a produção de espetáculos e a elaboração de teorias a partir dos processos vivenciados.

Entendemos que a arte é lugar complexo e diversificado, de modo que engessar a pesquisa em metodologia única pode ocultar olhares fundamentais à expansão de saberes, desconsiderando as mudanças atuais das artes cênicas. Nessa direção, no que diz respeito às formas animadas, a relevância desses aportes reside na oportunidade de experimentarmos a elasticidade sem, contudo, nos afastarmos das origens pedagógicas que generosamente nos foram ensinadas pelas criadoras do teatro lambe-lambe.

O caráter pedagógico do teatro lambe-lambe está explícito no *Manifesto do teatro lambe-lambe* (2010), que prega a preocupação com o meio ambiente e a acessibilidade, tanto na fruição quanto na produção. Seguindo a orientação de sustentabilidade e acessibilidade, observamos no curso de extensão que muitos lambe-lambeiros trabalham essencialmente com a ressignificação de materiais para a construção da caixa, dos personagens e do cenário, reforçando as temáticas transversais e cumprindo a missão da arte. Exemplos sensíveis a esses temas encontramos nos trabalhos dos artistas Hermes Perdigão (Belo Horizonte - MG), Daiene e César Cliquet (Canela - RS), e César Camargo, do Varanda Cultural (Porto Alegre - RS), que trabalham com a ressignificação de materiais como caixas de papelão, tampas de embalagens plásticas e toda sorte de reaproveitamentos possíveis.

No decorrer do desenvolvimento do projeto, os participantes realizam oficinas *online* abertas ao público em geral, oficinas presenciais em escolas públicas para alunos da educação básica, apresentações de comunicação oral em eventos, tendo como perspectiva formar multiplicadores da técnica e fortalecer o debate para tornar o teatro lambe-lambe patrimônio cultural brasileiro quando se completarem os seus 50 anos, tempo exigido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Muitos movimentos se somam a esse desejo, sendo o projeto de extensão da Universidade do Estado do Amazonas o primeiro a se preocupar com a aproximação e convívio da universidade com os artistas lambe-lambeiros. Tal iniciativa oportunizou o reconhecimento do trabalho e o acesso aos artistas de diversos Estados brasileiros e ou-

tros internacionais, pois durante o período pandêmico o espaço virtual se transformou em lugar de acolhimento para possibilitar a reflexão coletiva sobre a situação do artista de rua e seus enfrentamentos cotidianos.

O trabalho nas ruas tem um importante papel na formação de espectadores e enfrenta muitos desafios: poluição sonora, espaços públicos sem infraestrutura – banheiros, eletricidade etc. –, imprevistos técnicos e humanos, como acabar a bateria da iluminação, o baixo retorno financeiro, entre outros. Contudo, o teatro lambe-lambe se preocupa com a democratização de acesso por parte do público e investe no potencial do formato compacto, que é fácil de ser transportado, já que todo o edifício teatral se encontra radicalmente miniaturizado. A equipe reduzida também é um fator que propicia a expansão do território geográfico de apresentações com maior agilidade, e os lambe-lambeiros podem assim entrar e sair de temporada quantas vezes desejarem, assim como podem realizar vários espetáculos numa mesma excursão.

É um teatro democrático e generoso, pois está presente onde o público está, e na maioria das vezes vive das contribuições espontâneas; mesmo quando não é possível deixar a contribuição, o espectador pode assistir ao espetáculo sem constrangimentos com quase todos os artistas. Tal formato dialoga sobremaneira com as dificuldades enfrentadas no Estado do Amazonas, uma vez que algumas cidades são de difícil acesso e o custo do transporte das companhias e dos cenários tende a inviabilizar a circulação de espetáculos, dificuldade que se estende a outras capitais brasileiras, onde, em geral, as ações artísticas estão centralizadas nas áreas das elites ou pouco acessíveis às periferias.

A rua aproxima as pessoas que não conhecem o teatro, assim, esse pequeno-grande teatro encontra estímulo no analógico, no simples, no acessível para despertar paixões, para ensinar a nos colocarmos no mundo com humildade, o imaginário do espectador é automaticamente acionado no instante em que espia e assim, o estimula a experimentar outros mundos, mundos mais livres, mais imaginativos. Segundo Pozzetti (2021, p. 445),

[...] o Lambe-lambe foi criado como um processo a ser vivenciado na rua, na cultura do convívio, como arte do um a um, de forma a atingir o coração de quem o experimenta. É lícita a sua ressignificação em outros espaços em tempos de pandemia, ainda que para alguns o lambe-lambe no meio digital seja uma outra criação. Certo de que o distanciamento é físico e não afetivo, que o Lambe-lambe é um lugar generoso, e que a extensão universitária caminha junto com as urgências da sociedade, este artigo busca relatar as primeiras discussões do coletivo no que tange às práticas, ao estudo e à pesquisa que possam apontar horizontes ainda não trilhados pela singularidade dos espetáculos, entendendo que cada lambe-lambeiro possui asas diferentes em seus processos.

No Fórum Virtual de Teatro Lambe-Lambe (Fescete 25 Anos), exibido em 15 de agosto de 2021, a fala dos debatedores foi unânime: o lambe-lambe é um lugar generoso, é uma arte em miniatura da grandeza do ser humano, que atinge o coração; o lambe-lambe modifica o registro de realidade do espectador, porque oferece um regis-

tro estético individualizado, em que cada espectador sai com sua história, uma vez que interpreta a história diferentemente de outro espectador. A generosidade é o elo que sustenta o coletivo de pessoas envolvidas no projeto “Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática”; a troca que oferecem nos encontros dão asas aos futuros lambe-lambeiros, são encontros de ensino e aprendizagens múltiplas, que bebem de muitas fontes, se hibridizam com várias áreas do conhecimento e se ressignificam como lugar de reconfiguração humana, pois o lambe-lambeiro é um ser movido pelo prazer que oferece ao público.

Assim, a extensão “Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática” abraça os desafios de estimular a criação de grupos, de expandir a formação de público, de contribuir para a inserção do teatro lambe-lambe como arte popular e de motivar a pesquisa como parte dos fazeres artísticos nas ruas, nos teatros, nas telas e demais possibilidades que surgirem no nosso percurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos e refletirmos acerca do teatro infantojuvenil, observamos que as formas animadas ocupam lugar privilegiado, tanto no que se refere ao ensino-aprendizagem da linguagem quanto à formação estética e à produção. Enquanto lambe-lambeiros, estamos interessados em dialogar com as técnicas, as estéticas e as poéticas que possam contribuir para o fortalecimento do teatro infantojuvenil, ressaltando que acreditamos que cada adulto tem uma criança dentro de si. Assim, nosso objetivo é romper o paradigma de que formas animadas são para apenas crianças.

Entender a criança do século XXI como um ser pensante é respeitar o seu protagonismo na sociedade. Essa não é uma tarefa fácil e, por isso, grandes teóricos se dedicaram aos estudos das etapas do desenvolvimento psicossocial (Freud); etapas do desenvolvimento psicossocial (Eric Ericson); etapas do desenvolvimento cognitivo (Jean Piaget); interferências dos aspectos sócio-históricos (Vygotsky). Essas etapas hoje nos servem como direcionamento para os processos pedagógicos e artísticos que envolvem o público infantojuvenil, por isso, entendemos que o papel do projeto “Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática” deve ser construído a partir da busca pela elasticidade que essa linguagem oferece ao aproximar crianças, adolescentes e adultos do teatro.

Essa aproximação é viés das discussões que permeiam o desenvolvimento do projeto e têm apresentado alguns destaques importantes para a arte do teatro lambe-lambe, tais como as hibridizações com o meio ambiente digital, o que o potencializa enquanto processo criativo e encontro com o público, sem que se perca a simplicidade que carrega desde a sua origem. Para essas discussões, entendemos que novos aprendizados e experimentos nos são solicitados, e convidamos com frequência profissionais de tecnologias para nos orientar e nos apresentar plataformas, programas etc., que possam contribuir com nossos processos de novas casas de espetáculos, como ocorreu recentemente com a Placa Arduíno.

Também é pauta das discussões a ruptura que se deseja para que o teatro lambe-lambe saia do pejorativo rótulo do “teatrinho” e tenha seu *status* de remuneração justa reconhecido, pois o formato miniaturizado e os materiais reutilizados acabam por diminuir aos olhos dos financiadores e do público. Cabe, portanto, ressaltar que o teatro lambe-lambe é uma arte minuciosa, que necessita de tempo e empenho por parte de seus fazedores: existem espetáculos que levam um ano para ficarem prontos, muitas vezes feitos primeiramente em protótipos de papelão para que depois possam ser feitos em madeira ou outros suportes; espetáculos com o uso de recursos tecnológicos como celulares, projetores e outros tantos dispositivos e aparatos elétricos e eletrônicos. Por outro lado, é a simplicidade de seus materiais que atrai a grande maioria dos novos lambe-lambeiros, que se encantam com a criatividade e desejam construir sua própria casa de espetáculo lambeira.

A importância dos encontros também destacou um afeto às vezes não muito comum nos processos artísticos, que é a generosidade, que bem poderia ser um dos princípios naturais da filosofia dessa arte. O princípio do Segredo cabe somente para o público, no sentido de fruição do espetáculo, mas, dentre os participantes, ensinar e ajudar o outro é o objetivo de toda a troca de experiências com os artistas mais antigos. E quanto às novidades conquistadas pelos mais novos, esse processo de trocas é realizado de forma aberta e livremente entre nós, pois somos uma família!

Outro desdobramento das discussões promovidas até o momento refere-se à inexistência de um livro que discorra sobre os fazeres, a origem, a técnica e os processos criativos lambe-lambeiros, apesar de o teatro lambe-lambe estar presente em 31 países e existirem muitos festivais no Brasil e no exterior. Desse modo, foi produzida a obra *Conversa lambe-lambeira: o teatro lambe-lambe por seus praticantes*, que percorre as vivências dos membros da família do projeto de extensão sob a coordenação geral da professora Pozzetti, obra que tem previsão de ser lançada ainda este ano (2022) pela Editora UEA.

O projeto de extensão entendeu que mapear minimamente os artistas participantes e registrar as práticas e saberes que se aprendem nos encontros com colegas e na rua com o público contribuirá para a enunciação do teatro lambe-lambe, incentivando multiplicadores e guardando a memória das origens e de sua evolução. A produção do *e-book* seguiu a metodologia de escrita compartilhada, em que os autores se uniram de acordo com suas afinidades e desenvolveram os capítulos, passando depois por uma lapidação coletiva.

Estamos certos de que o *e-book* contempla as dimensões poéticas e dará visibilidade às práticas que estamos fortalecendo por meio da reconfiguração das metodologias de pesquisa, bem como contribuirá para a formação de multiplicadores, não apenas no Amazonas, localidade para a qual a iniciativa do projeto foi pensada, mas também por todo o Brasil, já que estamos interessados em ampliar a “família”.

Tanto o projeto quanto o *e-book* foram vislumbrados em época pandêmica provocada pela Covid-19, e ambos representam o acolhimento e cuidado que tivemos uns

com os outros em superar as dores do isolamento social. Contudo, a organização do *e-book* é parte dos resultados que desejamos oferecer à sociedade como agradecimento pelo apoio ao projeto de extensão “Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática”.

Finalizando esta conversa, cabe registrar que, com o declínio da pandemia, o projeto de extensão também oportunizou um intercâmbio híbrido, unindo Estados de Norte a Sul do país, por meio da realização do I Simpósio Internacional de Teatro Infantojuvenil Brasil-Angola, em Manaus, no segundo semestre do ano de 2022. Quatro participantes do projeto estiveram presentes, ministrando oficinas de Fantoches e de Iniciação ao Teatro Lambe-Lambe, bem como apresentando algumas de suas casas de espetáculo: *Lembranças* (André Campos), *O cachorro alado* (Cristiane de Freitas), *O pequeno príncipe* (Daiene Cliquet), *A captura do Mapinguari* (Vitória Silva).

Vivenciamos na pele a importância dos projetos de extensão universitária; nesse caso, uma extensão gratuita, que vem cumprindo um papel essencial da universidade pública – oportunizar o acesso ao estudo e à pesquisa, possibilitando difundir e multiplicar conhecimentos de forma gratuita e democrática. Em especial, o projeto de extensão “Teatro lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática”, que abriu as portas para mais de trinta artistas, professores e entusiastas, para juntos estudar, pesquisar e praticar essa criação brasileira que, como diz Apocalypse (*apud* ARRUDA; BELTRAME, 2008, n.p): “é a última grande invenção do Teatro de Animação no Mundo”.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Laércio. Caixa fechada, mínimos espetáculos, olhos espreitam. **Revista Lambe-Lambe**, Itajaí, n. 1, s. d. Disponível em: <https://teatrodeanimacao.files.wordpress.com/2020/04/lambelambe1.pdf>. Acesso em: 3 set. 2022.
- ARRUDA, Kátia de; BELTRAME, Valmor. **Teatro lambe-lambe: o menor espetáculo do mundo**. 2018. Disponível em: [http://www1.udesc.br/arquivos/porta\\_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/041\\_Valmor\\_Beltrame.pdf](http://www1.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/041_Valmor_Beltrame.pdf). Acesso em: 16 nov. 2021.
- BONECART. [S. l.], 4 nov. 2021. **Live-palestra com Denise di Santos**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yBSiYqdJwjs>. Acesso em: 23 out. 2022.
- COBRA SILVA, Pedro. **O teatro lambe-lambe: sua história e poesia do pequeno**. Dissertação (Mestrado em Artes) – Université Charles de Gaulle – Lille 3, Lille, 2017. Disponível em: <https://lambendoomundo.files.wordpress.com/2018/09/o-teatro-lambe-lambe-sua-histc3b3ria-e-poesia-do-pequeno.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2021.
- FÓRUM VIRTUAL DE TEATRO LAMBE-LAMBE. **Fescete 25 Anos**. [S. l.], 15 ago. 2021. Disponível em: <https://fescete.com.br/event/fescete-continuidade-e-expansao-2021-3/>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- FREIRE, Brenda Campos de Oliveira. **Teatro para as infâncias: uma concepção plural e contemporânea**. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020. Disponível em: <https://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/12804>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- MANIFESTO DO TEATRO LAMBE-LAMBE, 2010. Disponível em: <https://teatrolambelambe.blogspot.com/2010/09/manifesto-do-teatro-lambe-lambe.html>. Acesso em: 11 novembro 2021.
- POZZETTI, Gislaine Regina. Extensão lambelambeira: um lugar de abraço. **Anais do XXX Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil**, 2021. Disponível em: <https://faeb.com.br/anais-confaebs/>. Acesso em: 28 out. 2022.

# DA ESCRITURA DRAMÁTICA DE CENAS À INTROMISSÃO DO JOGO (FICCIONAL) NA VIDA FAMILIAR DE ESTUDANTES DURANTE A PANDEMIA

Luciane de Campos Olendzki

**E**ste artigo analisa uma experiência de ensino-aprendizagem do componente curricular Teatro, com turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo a autora como docente, com ênfase na produção de dramaturgia textual e seus desdobramentos em práticas teatrais e lúdicas realizadas pelos estudantes, com a participação de seus familiares.

A experiência a ser relatada e analisada, recorte de um processo pedagógico, ocorreu no ano de 2020, no bojo de dois acontecimentos indissociáveis e de impacto às nossas vidas e à educação: a pandemia de Covid-19 e o ensino remoto emergencial no Brasil. Ambos os acontecimentos se tornaram alvos e temas eleitos para as criações e experimentos dramatúrgicos com os alunos, no processo desafiante de ensino de teatro na escola, de forma remota e assíncrona, no período de isolamento social devido à pandemia.

Abordaremos o processo pedagógico e a sequência didática relacionada à produção de cenas escritas pelos estudantes, e como disso foram engendradas práticas e vivências no campo do lúdico e do ficcional, capazes de instaurar momentos restauradores, prazerosos, afetivos e de outras formas de convívio em família, no atravessamento das adversidades do contexto pandêmico e do ensino remoto emergencial.

## QUESTÕES CONTEXTUAIS

Os modos, conteúdos e resultados do processo pedagógico foram fortemente influenciados tanto pelo contexto geral da pandemia no país quanto pelas especificidades e condições do campo circunscrito em que foi desenvolvido, ou seja, no CAP/UFRGS. Sendo assim, inicialmente discorrerei sobre as questões contextuais determinantes para a experiência pedagógica e a produção em foco.

A pandemia mundial foi anunciada pela OMS em 11 de março de 2020, em função dos surtos de contaminação comunitária pelo novo coronavírus SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave), com grande escala de infectados em vários países e regiões do mundo. A doença Covid-19 (*Coronavirus Disease 2019*) era então descrita

como uma gripe forte ou um tipo de pneumonia que podia levar à morte, tendo como uma das causas mais evidentes o comprometimento respiratório. Sem que houvesse um medicamento ou tratamento específico e definitivo para a doença, inicialmente a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) recomendou três focos de ação para contenção da pandemia: 1) isolamento e tratamento dos casos identificados, 2) testes massivos e 3) distanciamento social.

No Brasil, a primeira infecção por Covid-19 foi registrada como sendo em 26 de fevereiro de 2020, em São Paulo – um homem, de 61 anos, branco, empresário e com viagem recente à Itália. O primeiro óbito por Covid-19, noticiado como tal no período, foi em 17 de março de 2020, sendo o de Cleonice Gonçalves, moradora do Rio de Janeiro, de 57 anos, mãe, negra, diarista. Cleonice foi contaminada na casa onde trabalhava, por sua patroa que, após viagem à Itália, positivou para Covid-19 e não dispensou a diarista – um dos primeiros casos com óbito que expõe as desigualdades estruturais e sociais no país, que se agravaram ainda mais no decorrer da pandemia.

No Rio Grande do Sul (RS), foi decretado estado de calamidade pública em todo o território (Decreto estadual nº 55.128), em 19 de março de 2020, devido à pandemia de Covid-19. Em 16 de março de 2020, em Porto Alegre, capital do RS, onde se localiza o Colégio de Aplicação da UFRGS, o governo municipal oficializou a suspensão das aulas presenciais das escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental, médio e superior.

O que se pensava durar por um prazo de quarentena de dias, perdurou por praticamente dois anos letivos sem aulas presenciais, como necessária medida sanitária de prevenção, contenção dos contágios e preservação de vidas. Consideremos que em 26 de fevereiro de 2020 foi registrado o primeiro caso de infecção, e já em 31 de março do mesmo ano se contabilizavam 5.824 casos confirmados e 202 óbitos notificados por Covid-19 no Brasil. E gente não é número, como bem manifesta o projeto “Inumeráveis” – um memorial *online* dedicado à história das vítimas da Covid-19 no país. Atualmente, primeira semana de novembro de 2022, chegamos a quase 35 milhões de casos confirmados e 688.617 mil óbitos por Covid-19 no país, com a previsão de uma nova onda de contágios provocados por duas novas subvariantes (ômicon BQ1 e ômicron XBB) do vírus SARS-CoV-2, o que já tem causado impacto nos Estados Unidos, na Europa e na China.

O contexto inusitado e aterrador do início da pandemia por um vírus desconhecido, de alto contágio e letal, sendo uma novidade para a ciência, a medicina e as políticas de saúde no período, trouxe mudanças bruscas às nossas vidas, exigindo adaptações e configurações de possibilidades nunca dantes experimentadas. Dentre elas, o ensino remoto como meio para a continuidade da educação escolar, ainda que de forma provisória e emergencial, de milhares de estudantes em isolamento social e confinamento domiciliar, diante da situação de calamidade pública.

No contexto específico do Colégio de Aplicação, unidade de educação básica da UFRGS, com Ensino Fundamental, Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA),

após uma semana da suspensão das aulas presenciais foram implementados os Estudos Dirigidos Remotos (EDR), com o objetivo inicial de preservar o vínculo dos estudantes com a escola. Em agosto de 2020, diante das medidas de manutenção necessárias ao isolamento social, o Conselho de Unidade do CAP/UFRGS aprovou e oficializou os EDR como conteúdos e carga horária letivos, também para fins de avaliação dos estudantes.

O ensino remoto no contexto pandêmico do ano de 2020 no CAP, período no qual foi desenvolvida a experiência pedagógica em questão, caracterizou-se como: a) totalmente assíncrono; b) baseado em estudos e tarefas escritas que configuravam os EDR de cada componente curricular, elaborados pelos professores para cada turma e etapa de ensino, postados semanalmente no site da escola, para serem acessados e realizados pelos alunos; e c) apoiado no uso do correio eletrônico (*e-mail*) para as devolutivas, acompanhamentos e comunicações entre alunos e professores, relacionados às atividades pedagógicas (EDR).

Esse tipo de formato, inicialmente operado no ensino remoto no CAP, levava em consideração o fato de que muitos estudantes não tinham acesso (ou o tinham de forma limitada) tanto à internet quanto ao uso de dispositivos e equipamentos tecnológicos. Diante disso, no primeiro ano da pandemia, não foram adotados aplicativos de comunicação e interação em grupo com os estudantes, nem plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Desse modo, não havia encontros, aulas, comunicações ou atividades síncronas de ensino com os estudantes, somente estudos assíncronos por meio dos EDR, a fim de primar por equidade e uma forma de acesso mais universal ao ensino remoto emergencial, tendo em vista as desigualdades sociais que tanto marcam o ingresso, a permanência e as aprendizagens na educação escolar.

Os EDR também eram disponibilizados de forma impressa pela escola, via agendamento e atendimento de regras sanitárias, para serem retirados pelos responsáveis dos alunos que não possuíam acesso à internet e/ou que precisavam do material impresso como suporte fundamental para a realização e acompanhamento dos estudos.

O contexto pandêmico escancarou a exclusão digital que afeta os mais pobres. Também a falta de recursos, equipamentos e formação apropriada para os professores poderem desenvolver e explorar as tecnologias digitais de comunicação e informação nos processos educacionais com os estudantes das escolas públicas. Problemas que vêm desde muito antes da pandemia, que acirrou e explicitou problemas histórico-estruturais do país, tais como a precarização e a desvalorização da educação pública e do trabalho dos professores por parte dos governos.

O ensino remoto emergencial exigiu mudanças, adaptações e aprendizagens por parte dos alunos e professores, na construção de viabilidades de ensinar e aprender à distância no contexto pandêmico. Muitos de nós não estávamos preparados para o enfrentamento da situação contingencial e inexorável de ter que viabilizar, construir, gerir e realizar um ensino remoto atrelado às variadas realidades das escolas públicas e de nossos alunos, todos buscando sobreviver a uma pandemia. Driblando, ainda, a inexis-

tência de recursos básicos para a exequibilidade de um ensino remoto, tais como o acesso à internet e a equipamentos eletrônicos (computadores, *smartphones*, *notebooks* ou *tablets*) pelos alunos e até professores – o que, a meu ver, deveria ser provido pelo Estado, especialmente para os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social.

Nesse quadro, tivemos que prover meios próprios, adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades referentes à alfabetização e ao letramento digital dos estudantes. Inicialmente, no Projeto de Ensino Amora (6º e 7º anos) do CAP/UFRGS, foi fundamental introduzir ou reforçar conhecimentos básicos de informática aos alunos, tais como: acessar os estudos dirigidos no site da escola; salvar e organizar arquivos em plataformas ou aplicativos de armazenamento de documentos; saber usar o correio eletrônico para envio dos estudos, esclarecimento de dúvidas e receber os acompanhamentos pedagógicos.

Na maior parte dos casos, os estudantes realizavam as tarefas escritas à mão em seus cadernos, depois as fotografavam com o celular e as enviavam em formato de imagem ao *e-mail* do(a) professor(a) responsável por cada EDR. Semanalmente, os professores de cada componente curricular elaboravam e conduziam uma proposta específica de EDR para cada turma em que lecionavam. No Projeto de Ensino Amora, havia em média um total de 11 EDR semanais relativos aos componentes curriculares específicos, a serem realizados pelos estudantes.

Foram inúmeros enfrentamentos para alunos e professores no processo célere de deflagração da crise pandêmica (sanitária, social e econômica) em 2020. Professores da rede pública de educação foram agentes de combate à evasão escolar, ponto de apoio afetivo aos estudantes e seus familiares, empreendedores de ações junto da sociedade, por exemplo, para doação de equipamentos eletrônicos usados (PCs, *smartphones* etc.) e obtenção de cestas básicas para os estudantes de famílias menos favorecidas. Foi galopante o agravamento da pobreza, o que levou famílias à situação de insegurança alimentar.

Acompanhamos perda de trabalho e renda de muitas famílias, mudanças de casa ou cidade como meio de prover moradia e apoio familiar, levando a separações diversas entre membros de uma família. Crianças que foram morar com outros familiares, separando-se da mãe ou dos pais, que precisavam de alguém que cuidasse dos(as) filhos(as) para seguir trabalhando ou buscar como sobreviver. Crianças que receberam apoio para poder acessar a internet e usar um computador na casa de vizinhos para realizar os estudos remotos. Crianças que só conseguiam acessar ou enviar os estudos pelo celular da mãe ou do pai, quando estes chegavam do trabalho à noite. Crianças que possuíam internet, equipamentos e dispositivos eletrônicos, boas condições de moradia e alimentação, mas encontravam dificuldades em acompanhar os estudos porque estavam ansiosas, com medo, tristes e exaustas das múltiplas exigências, incluindo o ensino remoto. Adoecimentos por Covid-19, luto de alunos e famílias pela perda de familiares e amigos. Crises e desestabilizações emocionais e psicológicas de crianças e adolescentes, também de professores, em função do estresse e das perdas de todas as ordens. Dentre

estas, a ruptura e a falta das vivências sociais, dos vínculos afetivos e comunitários com os outros, do convívio e do construir-se em movimento e relação nos espaços coletivos e políticos da cidade, como a escola. Lembrando que o termo grego *politikos* refere-se ao cívico, aos espaços e grupos sociais que integram a cidade, ao exercício de direitos e cidadania.

O ensino remoto e assíncrono trazia-me inúmeros questionamentos sobre as possibilidades e os modos de ensinar teatro nos limites e circunstâncias dadas. Como ensinar-aprender teatro sem a experiência prática e coletiva com os alunos, atores e espectadores dos processos criativos e da aprendizagem teatral que se dão nas aulas presenciais? Sendo que os conteúdos e práticas teatrais desenvolvidos em aula geralmente são o primeiro contato e as principais referências acerca da arte teatral para a maioria dos estudantes. O quê e como ensinar, aprender e fazer em teatro, sem o encontro físico, presencial e relacional entre alunos em processo de aprendizagem e criação teatrais? Sem experiências coletivas e partilhadas de aprendizagens e produções em teatro? Sem aula de teatro? Podem a escrita e a leitura mediar e dar conta de uma aula, de uma experiência ou de uma aprendizagem em teatro ou sobre teatro?

Diante de questões como essas, não cabia paralisar em sobressalto ou rigidez; fazia-se necessário mover experimentações e construções de possibilidades, atravessando inseguranças e desconhecimentos. Especialmente em um campo de trabalho propício e diferenciado, onde há cooperação, troca, envolvimento, diálogo, avaliação contínua e ação conjunta entre professores, tanto no âmbito do Projeto de Ensino Amora quanto na área específica de Artes Cênicas e Dança do CAP/UFRGS.

Os EDR de Teatro basearam-se nos Programas de Estudos do componente curricular, sendo que estes foram reelaborados e oficialmente adaptados aos estudos remotos emergenciais pelos professores do componente em cada etapa de ensino. A partir dessa base, elaborei os EDR de forma autoral, com foco nos objetivos centrais de aprendizagem do Programa de Estudos, buscando alianças entre os conteúdos e o contexto atual que estávamos vivendo, bem como em consonância com as orientações e diretrizes pedagógicas, curriculares e institucionais da escola como um todo.

## **DO TEXTO À VIDA**

No quadro específico de ensino remoto e assíncrono por meio dos EDR no CAP/UFRGS, a escrita apresentou-se como meio e suporte principais de ensino e comunicação com os alunos. As entregas, as instruções, as devolutivas, as conversas, os acompanhamentos e as avaliações processuais com os alunos se davam por correspondências eletrônicas individualizadas da professora com cada estudante – por meio da escrita.

Em função disso, o estudo do texto dramático e a produção de dramaturgia textual foram considerados conteúdos oportunos para também explorar e tratar a escritura como forma de expressão, criação e materialidade poética no campo do fazer teatral. Desse modo, também buscava desfazer ou ultrapassar a visão da escrita (que envolve a

leitura) como uma condição limitante e de contragosto no processo de ensinar e aprender teatro no contexto de ensino remoto.

Dentre os objetivos de aprendizagem, buscava-se, a partir da leitura de um texto teatral, como uma amostragem delimitada, conhecer e identificar a estrutura geral e as características do texto do gênero dramático, e, com base nisso, propiciar conhecimentos e ferramentas iniciais para o exercício de dramaturgia textual, com criação de cenas escritas pelos estudantes.

Para a seleção do texto dramático a ser usado como suporte e base inicial para o desenvolvimento dos objetivos apresentados acima, considerei como critérios: a) formato curto – um texto dramático breve ou excerto selecionado de uma obra dramática; b) linguagem acessível e de fácil entendimento pelos estudantes; e c) presença de características-chave do gênero dramático (cenas, personagens, diálogos, rubricas) e dos elementos da unidade aristotélica (tempo, lugar e ação). Na busca de textos, passei a questionar: quais conteúdos, temas e situações interessava abordar com os alunos através de um texto dramático?

Então, decidi escrever um texto dramático, também como dispositivo para tratar sobre o momento que atravessávamos e as questões do presente, no enfrentamento (artístico e pedagógico) da pandemia e de suas consequências. O objetivo foi suscitar um campo para a expressão e a reflexão sobre tais questões, tanto através da leitura e estudo de um texto dramático quanto da produção de dramaturgia textual pelos alunos.

Afinal, eu me perguntava, o que os estudantes, crianças e pré-adolescentes estavam vivendo, pensando e sentindo no período de início e pico da pandemia, em confinamento domiciliar e ensino remoto emergencial, deparando-se com tantas mudanças, medos, incertezas, doença, mortes e perdas de todas as ordens?

A peça curta *Rotina* foi escrita por mim para fins didáticos, voltada ao ensino de teatro com as turmas de 6º e 7º anos do Projeto Amora do CAP/UFRGS. Foi inspirada no texto homônimo de Jorge Raskolnikov (2017), do qual utilizei alguns elementos da situação inicial, a saber, um casal diante de uma televisão que estraga, e os nomes das personagens – Rita e Evandro. A manutenção do nome das personagens e do título da peça inicialmente deveu-se a uma estratégia didática relacionada à intenção pedagógica de vir a desenvolver comparações entre as diferentes produções dramáticas em questão com os alunos, o que acabou não acontecendo.

O texto dramático *Rotina*, que integra o processo pedagógico em questão, inicia com um casal assistindo à televisão em casa durante a quarentena. Até que a TV entra em pane. Em vista disso, o casal se desentende, revelando que a proximidade entre eles e o tempo que passam juntos limitam-se ao assistir televisão no sofá da sala. O pai reclama da perda do emprego e planeja começar a trabalhar como motorista do aplicativo *Uber*. A televisão volta a funcionar, em meio à discussão do casal. O filho do casal, um pré-adolescente, entra na sala e pede ajuda aos pais para realizar a tarefa dos estudos remotos de teatro da escola. Os pais seguem assistindo à televisão, pois estava na hora da novela.

O plantão do jornalismo televisivo acaba por interromper a novela, para noticiar o caso inusitado de um garoto contaminado por Covid-19 que veio a óbito. Tal notícia pode levar a família a repensar suas relações, valores, modos de viver e, especialmente, de estar juntos. Ou não...

A peça foi escrita sem finalização, a fim de que permanecesse aberta para ser continuada e criada pelos estudantes, em múltiplas possibilidades de prosseguimento e desfechos, em uma etapa posterior do processo pedagógico.

Os assuntos presentes no texto *Rotina* são: as relações e a vida em família na quarentena, em confinamento domiciliar; as mudanças de vida, rotinas e relações sociais decorrentes da pandemia; o uso intensificado de aparelhos de comunicação e informação na pandemia; o ensino remoto emergencial.

O título *Rotina* envolvia um sentido paradoxal, afinal, com a irrupção da pandemia, nossa rotina havia mudado drasticamente. Também os modos de viver e conviver mudaram. Não sabíamos quando e se iríamos poder voltar à vida “normal” ou ao “como era antes” da pandemia. Mudanças, instabilidades, contínuas adaptações, incertezas, desestruturações, impossibilidade de garantias e previsões se sobrepunham e afetavam amplamente as camadas da população, ainda que de formas desiguais, considerando-se os diversos marcadores sociais que constituem as experiências dos indivíduos e grupos na sociedade.

Então, por que “rotina”, quando irrompia o desconhecido, as mudanças bruscas e as novas formas de (sobre)viver em plena hecatombe pandêmica? Há algo que, mesmo diante de tudo isso, insiste em não mudar? Mesmo quando mudanças são necessárias a favor da Vida – de cada um de nós, de todos, da Terra? Quais aprendizagens e mudanças com o que estávamos vivendo e vendo na pandemia? O que precisamos mudar, rever, transformar – em nós e para além de nós e do pequeno benefício próprio, levando em conta nossas ações na sociedade e na cena do mundo? Nesta vida, neste tempo, neste mundo que também nos cabe criar e nele atuar juntos? Como entoar a canção: “Você vem, quantos anos você tem?/ [...] Atenção,/ tudo é perigoso./ Tudo é divino maravilhoso./ Atenção para o refrão:/ é preciso estar atento e forte,/ não temos tempo de temer a morte” (VELOSO; GIL, 1968).

Junto da leitura do texto *Rotina* pelos alunos, foram introduzidos conteúdos para o estudo e a identificação das características do texto dramático, tratando sobre formato e estrutura (cenas, personagens, diálogos e rubricas), enredo e elementos do desenvolvimento do drama (introdução, complicação, clímax e desfecho).

Após essa etapa, foi proposto aos alunos que escrevessem no mínimo duas cenas em continuidade ao texto *Rotina*, podendo desenvolver ou não um desfecho para o drama. Na proposta do EDR, constavam as orientações de que podiam acrescentar ou subtrair personagens, assim como definir outros lugares para os acontecimentos nas cenas a serem escritas. Também podiam introduzir alterações no tempo, isto é, o avanço

ao futuro ou recuo ao passado, tendo em vista os acontecimentos e as personagens apresentadas no texto inicial.

Vários estudantes usaram o recurso de avançar no tempo, apresentando as personagens em situações de encontro familiar, 20 a 30 anos depois. Nessas cenas, o filho Roger havia se tornado pai e se apresentava em uma situação cotidiana, como acordar e preparar os filhos para irem à escola, junto com a esposa. Portanto, com a introdução de novas personagens – os filhos de Roger, sua esposa e mãe das crianças. Na maior parte das cenas passadas no futuro, se dava um encontro cotidiano e efusivo entre o filho Roger (agora também pai) com seus pais (Rita e Evandro, agora também avós), em sua própria casa e com família constituída, junto da esposa e dos filhos.

Curiosamente, em grande parte das cenas situadas no futuro, não havia quaisquer remissões à pandemia e aos acontecimentos passados. Como se aquele passado das personagens tivesse desaparecido sem deixar marcas – talvez uma esperança que ainda se tinha no primeiro ano da pandemia. Outrossim, podemos constatar que as cenas da família no futuro traziam a continuidade da vida de todas as personagens e o por vir das novas gerações, com a entrada dos filhos do filho que (sobre)viveu à pandemia.

Houve dois casos de cenas escritas pelos alunos em que todas as personagens morrem, em desfecho trágico. Em um deles, todos da família acabam por se infectar por Covid-19 e falecem. Noutro, a família decide passar a quarentena na casa da praia; no caminho, cruzam com uma perseguição de carro da polícia na captura de bandidos. Para desviar, acabam acidentando-se com o carro em que estão e ninguém da família sobrevive.

Algumas produções se situavam em um futuro próximo e apresentavam o retorno do filho Roger à escola, com aulas presenciais, encontrando colegas e professores. Por vezes, isso era relacionado à descoberta da cura da doença ou de uma vacina contra a Covid-19. Nas cenas escritas pelos alunos que se passavam na escola, era perceptível a expressão de um grande desejo da volta à normalidade, ao como era antes, e também de reencontro. Em um plano de valorização da escola como espaço de encontro, amizade, brincadeira, vivências e trocas diversas entre colegas.

Nesse período, início de maio de 2020, ainda era pesquisada a produção de um imunizante pela ciência em todo o mundo. A descoberta de uma vacina eficaz e aprovada contra a Covid-19 foi noticiada pela Rússia em 13 de julho de 2020. Em 17 de janeiro de 2021, foi aplicada a primeira vacina contra Covid-19 no Brasil, a CoronaVac, vacina do Butantan feita em parceria com a biofarmacêutica chinesa Sinovac, no início da vacinação no país, realizada pelo governo de São Paulo. Na cidade de Porto Alegre, a imunização de professores foi iniciada em 1º de junho de 2021. Especialistas e cientistas, conforme consta em reportagem do portal da Fiocruz, endossam que “o elevado número de mortes e o colapso ocorrido no sistema de saúde em 2021 poderiam ter sido evitados se o país tivesse se preparado corretamente e antecipado a aquisição das vacinas” (LEONEL, 2022).

Nas cenas escritas pelos alunos, prevalecia o final feliz, tanto no presente quanto no futuro. Na linha de continuidade do presente, a família ficava bem e superava as adversidades. Em algumas cenas, havia citações sobre retomada de trabalho ou novas formas de geração de renda pelo casal. Por exemplo, o pai que se torna motorista do *Uber*, a mãe que passa a fazer máscaras de proteção e comidas para vender. Também, em outros casos, se dava o fim inexplicável da pandemia e do coronavírus, e com isso o término de todas as privações e a volta ao cotidiano e às rotinas como eram antes.

À medida que os alunos enviavam as cenas escritas, eu constatava a recorrência de situações em que o casal revia suas relações, comportamentos e hábitos, deixando de ficar diante da televisão e dando atenção ao filho. Situações estas que se desdobravam a partir da realização da tarefa de teatro da escola do filho, em cenas diversas da família brincando junto. Majoritariamente, havia episódios ou desfechos de final feliz – em que prevaleciam a união, a harmonização, a afetividade e o bem-estar entre as personagens da família. Passou então a me chamar atenção que justamente as situações da família brincando junto, o que se relacionava à tarefa de teatro, conforme era mencionado no texto dramático, é que efetivavam e permitiam tais transformações positivas das personagens, de suas relações e ações.

Nesse rumo, em cenas escritas por muitos estudantes, as personagens passavam a expressar carinho umas pelas outras e se reconciliavam no ato de brincar. Na introdução ou no término do momento de brincar juntos, também era comum haver falas das personagens pedindo desculpas, reconhecendo seus erros, expressando afetividade, tratando da importância da família e do valor de estarem vivos, bem e juntos.

Na continuidade da sequência didática, foi proposta aos alunos a realização de leitura dramática de uma ou duas cenas do texto *Rotina*, em que podiam eleger as cenas de autoria própria ou da professora. Para tal, os alunos foram orientados a explorar diferentes vozes para cada personagem, de forma lúdica. A leitura dramática poderia ser feita de forma individual ou com a participação de familiares com quem moravam. Por fim, solicitou-se que a leitura dramática fosse gravada em áudio para ser enviado ao *e-mail* da professora, junto de um breve relato escrito sobre a experiência.

O retorno dos alunos e, especialmente, o engajamento e a participação das famílias na realização das leituras dramáticas foram surpreendentes. De forma individual, em dupla ou trio com familiares, exploraram vozes para cada personagem em um jogo de dramatização, em uma atmosfera de diversão e envolvimento com a prática teatral.

A atividade demonstrou maior adesão e gosto pelos alunos, em função de realizarem algo que saía do plano da escrita, passando para a experimentação prática e lúdica com o corpo-voz na leitura dramática. E ainda junto com os familiares, o que parecia quebrar um pouco da rotina (para muitos, entediante) e da solidão de realizarem os estudos de forma individual em um ensino remoto, assíncrono, no contexto de confinamento domiciliar.

Em um dos relatos escritos sobre a realização da leitura dramática, enviado por um aluno do 6º ano, que realizou ambas as atividades com a mãe, consta:

Fizemos juntos e conversando sobre o texto chegamos a seguinte conclusão: vivemos num tempo em que as pessoas precisam estar no centro da atenção, onde precisamos fazer as coisas cada vez mais rápido e produzir mais. Não temos mais tempo para a convivência e os produtos estão cada dia durando menos. Precisamos ter mais [...], queremos cada dia ter mais e esquecemos de ser mais, amar mais, ajudar mais, conversar mais. Vivemos numa sociedade em que o ter é melhor que o ser, mas ainda há tempo de mudarmos as coisas e aproveitarmos mais aqueles que estão a nossa volta. Basta tirar os olhos da TV ou do celular e experimentar olhar para o lado. [...] traz a reflexão que a vida é muito rápida e que devemos aproveitar o máximo de tempo com aqueles que amamos.

Tendo em vista a recorrência de situações em que a família brincava junto e seus desdobramentos positivos nas cenas escritas pelos estudantes, e também a participação de familiares nos EDR de leitura dramática, na etapa seguinte propus aos alunos que realmente realizassem a tarefa de estudos remotos de teatro tal qual constava no texto dramático. A tarefa referida no texto *Rotina* pela personagem Roger (filho) era uma conversa com os pais ou responsáveis sobre o que brincavam quando crianças, seguida da realização de uma das brincadeiras mencionadas pela família. Além disso, na proposta de EDR foi solicitado que tirassem uma foto do momento da brincadeira juntos e que os estudantes escrevessem um breve relato sobre a experiência.

Os relatos trazidos pelos alunos mostravam descobertas deles sobre o que seus pais e familiares brincavam na infância. Alguns alunos mencionaram que era a primeira vez que ouviram falar de algumas das brincadeiras e jogos tradicionais citados pelos pais ou responsáveis, ou que era a primeira vez que realizaram determinada brincadeira juntos.

Os alunos também relataram algumas histórias e memórias de infância dos seus pais e responsáveis, narrando sobre as estripulias, molecagens e habilidades destes, assim como com quem e onde brincavam (rua, campo, praia, quintal) e moravam, as brincadeiras com animais e elementos da natureza no campo e os brinquedos que eles mesmos construía quando crianças.

As fotos dos estudantes com os familiares mostravam brincadeiras diversas, tais como jogos de cartas, jogos de tabuleiro, futebol, jogo de mímica, carrinho de rolimã, boneca, carrinhos em miniatura, brincadeira de construir telefone com barbante. Como conta uma aluna do 6º ano: “Fizemos um telefone com copos plásticos e barbantes, foi muito legal, meu pai ficou no quarto e eu fiquei na sala, esticamos o barbante e conversamos. Muito legal, o som vinha pelo fio de linha do barbante”.

Um aluno partilhou o áudio de sua avó contando uma história de assombração, um caso da tradição oral de onde ela morava na infância. Perguntar aos familiares

sobre o que brincavam quando crianças acabou por propiciar o contar e o ouvir histórias de vida dos mais velhos, responsáveis, pais e avós para as crianças e pré-adolescentes.

No encontro entre as infâncias dos pais e responsáveis com as infâncias atuais dos estudantes, em alguns casos decorreram associações comparativas entre as vivências nos diferentes tempos. Por exemplo, ao tratar da eleição de uma das brincadeiras citadas pelos pais, uma aluna do 7º ano explicava que as outras “eram mais legais”, mas não podiam ser feitas porque eram brincadeiras de rua e precisavam de mais gente. Em prosseguimento, a aluna justificava que as brincadeiras de rua e grupo não eram possíveis por causa da pandemia e também porque não era mais seguro brincar na rua, como no tempo em que seus pais eram crianças. Ela ainda contava que queria fazer as outras brincadeiras citadas pelos pais no pátio da escola, no recreio com os colegas, quando voltassem às aulas presenciais.

No período de isolamento social, grande parte dos estudantes brincava sozinha ou com irmãos e primos que moravam juntos, dentro de casa, com maior exposição às telas eletrônicas (televisão e celular), entretendo-se com jogos eletrônicos, videogame, aplicativos de redes sociais, programas televisivos ou de *streaming*, com tendência ao sedentarismo.

Chamava atenção que nas fotos das famílias brincando, como parte do EDR de Teatro, pareciam estar em estado de integração, harmonia e afetividade, em convívio numa vivência lúdica, prazerosa e com risos. Tais fotos registravam e captavam um momento de contraposição ou suspensão das preocupações e agruras daqueles tempos bicudos de crise pandêmica. As expressões e atmosferas das cenas familiares nas fotografias também se assemelhavam às características das cenas escritas pelos alunos, em que as personagens brincavam juntas. Porém, agora isso se efetuava no plano da experiência e da vivência real, em família, com brincadeiras diversas das que fizeram parte das cenas escritas anteriormente.

A fim de instigar a continuidade do brincar, dos momentos de leveza e diversão, com movimentação corporal, elaborei um EDR subsequente sobre jogos tradicionais na nossa cultura, abordando o brincar como parte da aprendizagem teatral. A partir disso, solicitei aos alunos que elessem uma brincadeira do seu repertório que achassem que tinha alguma relação com aprender ou fazer teatro. Também que fizessem a brincadeira eleita, fotografassem um momento da experiência e depois descrevessem brevemente quais relações ou semelhanças identificavam entre aquela e a prática teatral. Em resposta, foram citados pelos estudantes: jogos de mímica e adivinhação; jogos de faz de conta; brincadeira com bonecas, bonecos e carrinhos; desafios de memória e atenção; contar piadas; jogo de RPG (*Role Playing Game*); danças e dublagens no *TikTok*; brincar de desfile de moda ou vestir as roupas da mãe; jogos de carta com blefe; esconde-esconde. A seguir, compartilho a inusitada resposta escrita por um aluno do 7º ano, que não deixa de ser metafórica, acompanhada das fotografias que enviou: “Eu escolhi fazer uma experiência perigosa e brinquei com o fogo. Achei bem legal e fiquei impressionado de

não ter feito isto antes. Acho que tem a ver com teatro. Testei experiências e fiz coisas novas”.

**Figura 1:** fotografias do experimento do aluno, relacionado ao fazer teatro.



**Fonte:** foto feita pelo aluno L., acervo pessoal (2020).

No fechamento da sequência didática, foi proposta aos alunos a realização de duas fotos-cenas, cada uma mostrando uma personagem diferente em um momento específico de uma cena do texto *Rotina*. Para a realização das fotos-cenas, foi orientado que levassem em conta: 1) “Quem”, qual personagem; 2) “O que” faziam e em qual situação; e 3) “Onde” estavam – proposta desenvolvida a partir dos elementos da estrutura dramática dos jogos teatrais do sistema de Viola Spolin (2005). De forma opcional, os alunos poderiam usar peças de roupa (figurino) para caracterização das personagens e objetos (acessórios cênicos) relacionados à ação e ao lugar (cenário) onde estavam atuando. A foto seria a montagem de um quadro cênico-imagético de um momento da peça, com uma personagem em ação, em determinado lugar e situação.

Ainda que se estivesse compondo algo no plano estático e bidimensional da fotografia, tinha-se o intuito de que os alunos entrassem em jogo, com expressividade corporal, como se estivessem em improvisação teatral.

Nas fotos-cenas enviadas pelos estudantes, transpareciam encontros, misturas e sobreposições entre os planos do real e do ficcional. Objetos cotidianos da casa passavam a ser utilizados ou ressignificados para a composição da foto-cena. Ações cotidianas do universo domiciliar eram rerepresentadas em um plano de ficcionalização e teatralização, como sendo atividades das personagens. As mobílias e os ambientes da casa tornavam-se assumidamente o cenário e o *set* da montagem da foto-cena.

Houve a participação de alguns familiares representando personagens nas fotos-cenas com os estudantes. Nesses casos, os pais representavam “o pai” Evandro, as

mães “a mãe” Rita, com o(a) estudante representando “o filho” Roger ou “a filha” Rogéria (adaptação realizada por algumas meninas ao gênero feminino).

As fotos-cenas foram compiladas e sequenciadas conforme a progressão de acontecimentos do texto dramático *Rotina*, servindo à criação de um vídeo em foto-montagem feito pela professora. Com o vídeo, tinha-se o objetivo de reunir a produção dos estudantes para que eles pudessem se ver, ver o que cada um havia realizado e o que se compunha na integração e na articulação das fotos-cenas, especialmente, a fim de viabilizar alguma forma de partilha com eles. No processo pedagógico como um todo, a montagem de vídeos com bricolagem de fotos enviadas pelos estudantes, como parte dos EDR, foi o meio de realizar mostras aos alunos, o que poderia ainda suscitar outras percepções, associações e sentidos sobre os estudos e as experiências que foram percorridos de forma tão individual e remota por cada estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como fenômeno estético a existência ainda nos é suportável, por meio da arte, nos são dados olhos e mãos, e sobretudo, boa consciência para poder fazer de nós mesmos tal fenômeno (NIETZSCHE, 2001, p. 132).

Nesse percurso pedagógico, revelaram-se os anacronismos no que nos unia, se não mais no espaço presencial, ainda no nosso tempo juntos, como professora e alunos do 6º e 7º anos do CAP/UFRGS, em um ensino de teatro-remoto-assíncrono-em-casa-e-isolamento social, no ano de irrupção da pandemia. Do mesmo modo, revelaram-se as sincronidades das virtualidades que ensejam as relações com os alunos, em conectividades não tecnológicas que também possibilitavam ações e feitos no seguir juntos à distância, no ensino-aprendizagem emergencial de um teatro provisório.

Cada proposta de atividade pedagógica, em formato de EDR de Teatro posta no site da escola, passou a ser uma espécie de carta enviada aos alunos, incluindo uma comunicação epistolar com a qual se podia contar e perguntar algo para todos ou sobre todos, em uma tentativa de plantear um plano coletivo com uma turma de estudantes – crianças e pré-adolescentes que atravessavam a pandemia e suas consequências.

Estudos Dirigidos Remotos de Teatro, como cartas que buscavam respostas, suscitavam perguntas, desejavam trocas e proximidades com aqueles que estavam longe. Cartas que faziam apostas e convidavam ao jogo. Cartas que mapeavam e percorriam conteúdos, na busca de rotas para um ensino-aprendizagem de teatro em plena intempérie do período em um oceano de distâncias, temendo naufrágios e as inalcançáveis ondas da internet.

Como se numa pescaria inefável, em linhas lançadas aos mares dos lares, busquei redes de conectividade afetiva e “links” lúdicos para o ensino de teatro de forma remota e assíncrona. Pelas correspondências eletrônicas me chegavam os textos dos cadernos fotografados pelos alunos, com letrinhas manuscritas vindas de histórias e linhas de vida na trama de um ensino-aprendizagem (im)possível. De alguma forma, os EDR

de Teatro no site da escola também não deixavam de me lembrar as folhas de atividades mimeografadas dos meus primeiros anos escolares como aluna na escola pública.

Cartas reescritas e formatadas em EDR de Teatro, elaborados como processo artístico-pedagógico, em criação-planejamento, em revisões-avaliações de (des)montagens, aprendendo com os alunos, com suas (in)correspondências, com o que viviam, criavam e me enviavam, nas tramas e dramas de um ensino remoto e assíncrono na pandemia.

Desse modo, o processo pedagógico foi se construindo em percurso, considerando os retornos e as produções dos alunos. Neste artigo, foi apresentado um recorte que esquematicamente compõe a seguinte sequência didática: 1) leitura e análise do texto dramático *Rotina*, seguido de estudo e identificação de características do gênero dramático; 2) produção de dramaturgia textual, com criação de cenas pelos estudantes; 3) leitura dramática, de forma individual ou com familiares; 4) brincadeiras da infância dos pais ou responsáveis realizadas em família; 5) brincadeiras elencadas pelos estudantes em associação com as aprendizagens e práticas teatrais; 6) fotos-cenas do texto *Rotina*; e 7) finalização e partilha com o vídeo *Rotina*, uma composição com fotografias das etapas 4 e 6 acima citadas.

Do texto dramático *Rotina* aos desdobramentos das práticas lúdicas e teatrais, também se deu a ampliação dos meios de expressão e comunicação, até então centralizados na escrita, com a produção de áudios (leituras dramáticas, histórias contadas), fotografias de experiências (brincadeiras) e composição de fotos-cenas pelos alunos. Em um segundo momento, a transposição da tarefa de teatro, como esta constava no texto dramático, de um plano ficcional e literário para o plano real da experiência – a escrita passou ao corpo brincando no espaço (da casa), em relação com os outros (familiares), também em práticas teatrais e de ficcionalização.

As práticas lúdicas e teatrais realizadas pelos estudantes, com a participação de seus familiares, possibilitaram vivências que alteraram as rotinas, propiciaram outras formas de convívio, de interagir e até de se conhecer em família. Instaurando, assim, momentos de leveza, fortalecimento de vínculos, afetividade e risos, sobretudo através da ludicidade, própria da arte teatral. Em respiros, suspensões ou atenuações, ainda que momentâneos, dos estresses, do pesadume, do tédio, das tristezas e das adversidades decorrentes da crise pandêmica, do isolamento social e do estudo remoto emergencial.

As fotos dos estudantes brincando e realizando os exercícios teatrais, com ou sem a participação de seus familiares, denotavam que o brincar trazia o relaxamento das tensões, o riso, a diversão, a leveza, a presença no momento e no que se faz. De tal modo que se podia dizer daqueles instantes fotografados que estava tudo bem: estudantes com saúde, vivos, brincando com seus familiares.

Através das fotografias, eu conhecia pais, mães, avós, irmãos, irmãs, primos e tias dos alunos. Famílias com distintas configurações e provavelmente com outros modos

de viver, conviver e se relacionar, em comparação com a família representada no texto *Rotina*, mais referenciada na minha infância do que na dos estudantes.

De alguma forma, as fotos permitiam que eu entrasse um pouco na intimidade de cada aluno, nos cenários das suas casas, nas cozinhas, salas e quartos, na luminosidade e cores dos ambientes, nas paisagens que uma janela mostrava ao fundo, nas (com) posições de foto de família – brincando ou interpretando uma família de um texto dramático. Assim, através das imagens, adentrava em territórios e cenários pessoais e da vida privada dos estudantes, que não são vistos e nem são tão tangíveis em sala de aula. Era concreta a sensação paradoxal de que os alunos nunca estiveram tão presentes em minha rotina, na minha casa e na minha vida – tomada pelo trabalho imersivo e sem trégua de um ensino remoto emergencial em (in)correspondências eletrônicas e (as) sincronicidades com os estudantes.

As fotografias que chegavam dos diversos EDR de Teatro mostravam as crianças crescendo e a rapidez das transformações físicas dos pré-adolescentes. Mostravam que o tempo passava e a vida continuava em seus acontecimentos e desdobramentos, que também precisavam ser olhados e cuidados. Talvez se pudesse afirmar que não há tempo perdido enquanto se vive. Pois, enquanto se vive, se aprende.

Com as práticas desenvolvidas a partir do texto dramático *Rotina*, se deu uma espécie de intromissão da brincadeira e do jogo ficcional no espaço real, íntimo e de convívio da vida familiar dos alunos em suas casas. Nesse processo, se evidenciava a força restauradora da brincadeira e do exercício simbólico (elementos bases da arte teatral) nas transpassagens e transformações da realidade, no seio da vida comum e familiar dos estudantes. Em um período tão desafiante, era significativo que a prática do brincar se ligava à Vida, à capacidade tão peculiar das crianças, mesmo em situações adversas e de vulnerabilidade, de renovar, afirmar e desfrutar a vida no campo experimental e criativo da brincadeira (junto do ensino-aprendizagem de teatro).

Na realização das fotos-cenas, os alunos e seus familiares (que se juntaram à atuação), de alguma forma, passaram a performar e teatralizar seu cotidiano em família, no cenário no qual desempenhavam seus personagens sociais e reais como família, ao interpretarem uma outra família ficcional relacionada ao texto dramático.

Assim, por alguns momentos, a casa e o contexto familiar pareciam tornar-se um campo de jogo, de faz de conta, com o prazer, a potência integradora e equilibradora do brincar e da alteridade, relacionados aos exercícios teatrais – o que configurava vivências reais, como se estivessem apenas fazendo um “tema de casa” de teatro no ensino remoto.

Nesse sentido, Boal (2009) evidencia as relações e os cruzamentos entre teatro, vida e cotidiano:

Mesmo quando inconscientes, as relações humanas são estruturadas em forma teatral: o uso do espaço, a linguagem do corpo, a escolha das palavras e a modulação das vozes, o confronto de ideias e paixões, tudo que fazemos no palco

fazemos sempre em nossas vidas: nós somos teatro! [...] Uma das principais funções da nossa arte é tornar conscientes esses espetáculos da vida diária [...]. O que nos é familiar torna-se invisível: fazer teatro, ao contrário, ilumina o palco da nossa vida cotidiana.

Nesse intenso processo, mais do que nunca os alunos me ensinaram que o ensino-aprendizagem de teatro na escola é uma ação artística, política e pedagógica para criações e trans-formações de mais alto valor. Quiçá, onde a vida possa ser a melhor obra de teatro que nos cabe na cena do mundo, este também a ser recriado.

Por fim, a seguir, apresento uma cena de minha rotina no ano de 2020, comigo (professora e mãe) e meu filho (na época com 4 anos de idade):

– Mãe, por que tu ficas tanto tempo com teus alunos e não comigo?

– Meu filho, meus alunos não estão comigo. A mamãe só está lendo o que eles escrevem.

– Eles só escrevem? Deixa eu ver eles! (Coloca-se em frente ao *notebook* e observa a série de arquivos na tela). Tem vídeo aí?

– Não. Tem áudio, que é a voz deles, a gravação deles falando.

– Põe a voz deles pra gente ver (A mãe abre um áudio para o filho ouvir).

– Eles estão nos escutando, mãe?

– Não, eles não nos escutam e nem nos veem. Nem a mim, nem a ti. Eles enviam fotos do que escrevem para eu ler. Olha aqui a letrinha deles. Puxa, a mãe vai ter que melhorar muito esta imagem pra conseguir ler...

– Puxa, não me ensinaram isso na escola.

– Isso o quê?

– Escrever! Isso não foi legal. Eu não quero voltar pra escola que não me ensinou a escrever.

– É que, na tua idade, escola é mais pra brincar bastante com os outros.

– (Pausa) Mãe, teus alunos não brincam mais?

– Brincam. Na aula de teatro também se brinca. Olha, filho, aqui tem umas fotos deles brincando, isso é na casa deles. Eles têm que ficar em casa como nós, pra se cuidar e não pegar a Covid.

– Eles já são até bem grandes...

– Sim, filho. Eles estão crescendo muito mesmo.

– Que nem eu, né, mãe?

– É mesmo, meu filho... (Abraça o filho).

– Mãe, né que tu já terminou? Brinca comigo hoje...

## REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Dia Mundial do Teatro**, 27 de março de 2009. Disponível em <http://augustoboal.com.br/>

author/instituto/page/2/. Acesso em: 08 nov. 2022.

BRASIL. **Brasil confirma primeiro caso do novo coronavírus**. Fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/02/brasil-confirma-primeiro-caso-do-novo-coronavirus>. Acesso em: 28 out. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 out. 2022.

COTA, W. Monitoring the number of COVID-19 cases and deaths in Brazil at municipal and federative units level. **SciELOPreprints**, [s. l.], 362, 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/362>. Acesso em: 28 out. 2022.

G1. **Primeira morte por coronavírus no Brasil aconteceu em 12 de março**, jun. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/27/primeira-morte-por-coronavirus-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco-diz-ministerio-da-saude.ghtml>>. Acesso em: 28 out. 2022.

LEONEL, Felipe. **Brasil celebra um ano da vacina contra covid-19**, 18 jan. 2022. <https://portal.fiocruz.br/noticia/brasil-celebra-um-ano-da-vacina-contra-covid-19>. Acesso em: 02 nov. 2022.

LUNARDI; NASCIMENTO; SOUSA; SILVA; PEREIRA; FERNANDES. Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/>. Acesso em: 25 out. 2022.

NEVES; SCHWARTZ; SPAGNOLO; ÁVILA; OLIVEIRA. Complicações associadas a COVID-19 e as principais necessidades humanas básicas afetadas. **Enfermagem Brasil**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 94-108, 2021. Disponível em: <https://convergenceseditorial.com.br/index.php/enfermagembrasil/article/view/4438/6960>. Acesso em: 20 out. 2022.

NIETZSCHE, Friedrich. **A gaia ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Folha informativa COVID-19**: escritório da OPAS e da OMS no Brasil, jan. 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 26 out. 2022.

PAVONI, Edson *et al.* **Inumeráveis**: memorial dedicado à história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil. Disponível em: <https://inumeraveis.com.br/>. Acesso em: 28 out. 2022.

RASKOLNIKOV, Jorge. **Rotina**, jun. 2017. Disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/rotina>. Acesso em: 15 out. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 55.128, de 19 de março de 2020**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rs/decreto-n-55128-2020-rio-grande-do-sul-declara-estado-de-calamidade-publica-em-todo-o-territorio-do-estado-do-rio-grande-do-sul-para-fins-de-prevencao-e-de-enfrentamento-a-epidemia-causada-pelo-covid-19-novo-coronavirus-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 out. 2022.

SOUSA, C. R. de M. A pandemia da COVID-19 e a necropolítica à brasileira. **Revista de Direito**, [S. l.], v. 13, n. 01, 2021, p. 1-27. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/11391>. Acesso em: 05 nov. 2022.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. Divino Maravilhoso. *In: Tropicália ou Panis et Circenses*. Estúdio RGE: São Paulo, 1968.

# AULA-PERFORMANCE EM PROGRAMAS PERFORMATIVOS

Dennis Emanoel Xaxá da Silva  
Karyne Dias Coutinho

As discussões que ora apresentamos neste texto partiram da experimentação de práticas performativas em aulas de Artes no Ensino Fundamental desenvolvidas em formato remoto durante os dois primeiros anos da pandemia de Covid-19 (em 2020 e 2021), que gerou um Trabalho de Conclusão de Curso de licenciatura em Teatro (SILVA, 2022), que se propôs a investigar linguagens performativas das artes contemporâneas enquanto possibilidades tanto de fruição artística quanto de deslocamentos nos sentidos e nas práticas de ensinar e aprender nas escolas<sup>1</sup>. Tais questões foram se constituindo para nós como provocações no que se refere a reconhecermos e explorarmos as possibilidades da escola pública após o advento da pandemia, experimentando as novas realidades, atentos em aprender com a energia vital dos novos caminhos trilhados em momentos de urgência pedagógica.

Programas performativos, jogos performativos, reperformances, desobediências urbanas e muitas outras práticas que se propuseram a alterar os espaços das casas e/ou das ruas de estudantes isolados iam se mostrando significativos caminhos de experiências estéticas capazes de lidar com a sensibilidade e a corporeidade de crianças e jovens em idade escolar, que não raramente manifestavam nas aulas uma sensação de estarem algemados às suas cadeiras, mesas de estudo, chamadas de vídeo cansativas, bem como à apatia geral que reinava entre seus colegas de turma. Mais uma vez, as aulas de Artes se tornaram a válvula de escape necessária para a quebra de rotina, ao mesmo tempo em que se constituíam em interessantes fontes de produção de conhecimento, repletas de afetos e significados.

Passados os dois primeiros anos dessa pandemia, as práticas escolares (não apenas nas aulas de Artes) urgem novas formas de produzir e compartilhar conhecimentos, saberes, experiências. E percebemos que a performance arte mostra-se uma interessante possibilidade para isso, como já afirmava Tania Alice (2016, p. 28), em *Performance como revolução dos afetos*: “[...] na era da virtualidade e das relações sempre mais distanciadas, oferecer presença, cuidado e atenção se torna um dos motores fermentos da performance, que a tornam potente”.

---

<sup>1</sup> Live-palestra, proferida na programação do “Boncart”, em 4 de outubro de 2021.

Nossa experiência com práticas escolares nos mostrou que as aulas de Artes, antes ou depois da pandemia, permanecem sendo esse espaço privilegiado para trabalhar as potências da sensibilidade na escola. É nesse sentido que consideramos importante investigar princípios e caminhos pedagógicos que permitam que crianças e jovens conheçam (e se expressem por) práticas artísticas contemporâneas, em suas especificidades, sobretudo após o advento da pandemia, em que profissionais da educação e estudantes se lançaram a experimentar tantas novas práticas de ensinar e aprender, tendo as aulas de Artes assumido, mais uma vez, o importante papel de deslocar a ênfase conteudista do ensino, tal como pensamos que os demais componentes curriculares poderiam fazer, caso estejam preocupados em dotar a escola de mais sentidos e significados para os seus maiores interessados: os e as estudantes.

Assim, servindo como referência de relação docente-estudante nesse período de instabilidades em diferentes âmbitos de nossas vidas, consideramos que as aulas de Artes que acompanhamos trouxeram cor, movimento, ação e criação para dias de isolamento físico, como pudemos experimentar durante nossas intervenções em salas de aula virtuais em escolas públicas<sup>2</sup>. E isso nos levou a perguntar: é possível pensarmos em performance arte como prática pedagógica?

### **PERFORMANCE COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA?**

Pela própria natureza fronteira da performance arte, há que se cuidar para não cair na armadilha de tentar defini-la, sob o risco de, como nos lembra Renato Cohen (2011, p. 49), “sermos normativos com uma arte que na sua essencialidade procura escapar de definições e rotulações extintoras”. Assim, longe de pretendemos delimitar essa expressão artística, nos limitamos à tentativa de situar o que alguns estudiosos da área apontam. E um desses apontamentos é o de que, em comparação a linguagens artísticas mais tradicionais e representacionais, como o teatro e a dança clássica e moderna, a performance surge da diluição de fronteiras entre linguagens, deixando para trás a representação e

[...] a lógica de sistemas imediatamente decifráveis e interpretáveis e, realizando e efetuando-se, modifica o presente, influi ativamente nele, propondo transformações no modelo de poder vigente, remodelando as subjetividades e as relações previamente estabelecidas (ALICE, 2016, p. 22-23).

Assim, mantendo-se livre de definições fixas, a performance pode tanto deslocar sentidos instituídos quanto provocar a proliferação de sentidos outros, a depender das relações que as pessoas estabelecem com essa expressão artística. É por isso que a performance arte pode ser também a poesia florescendo no duro concreto que é a realidade.

---

2 O TCC de Silva (2022) foi defendido em 12 de julho de 2022, sob orientação de Karyne Dias Coutinho, e foi desenvolvido junto ao Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (UFRN-CNPq), que investiga conexões entre artes e educação, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão, estas últimas com foco na formação de professoras/es. O Coletivo está atualmente composto por 27 pesquisadores de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC), bem como por graduandos das licenciaturas em Pedagogia, Teatro, Dança e Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

A linguagem performática invade os espaços mais diversificados, transbordando do espaço fechado da galeria ou do teatro para a rua e os diversos espaços alternativos – restaurantes, parques, meios de transporte, lojas, elevadores, ou mesmo se manifesta em espaços virtuais: cartas, internet e meios de comunicação social como o Twitter ou o Facebook (ALICE, 2016, p. 22).

Se a linguagem performática constrói caminhos capazes de deslocar, alterar, subverter os mais diferentes espaços (urbanos, rurais, virtuais...), pensamos que arte-educadores e pedagogos que trabalham com crianças do Ensino Fundamental podem se valer dessa força artística – e pedagógica – para construir uma escola mais poética, escola esta que, sobretudo após o advento da pandemia, pode promover mais a possibilidade de experiências estéticas e expressões artísticas como parte intrínseca de seu funcionamento, para com elas acolher mais organicamente questões subjetivas de estudantes e profissionais da educação. Entendemos que uma escola poética é uma escola que está entre a vida e a arte, é uma escola que performa, uma escola que se distancia da perspectiva representacional da arte, percebendo, acolhendo e incorporando as manifestações artísticas em suas atividades cotidianas.

A proposta de abrir as portas da escola para a performance arte dialoga com uma das proposições da lista de *Trabalhos úteis para artistas utópicos*, de Guillermo Gómez-Peña (2016), intitulada: “humanizar as nossas instituições educacionais, em especial as nossas escolas públicas”. Nessa obra, o autor afirma que professores e gestores também podem estar envolvidos de alguma forma em práticas artísticas que humanizam (e poetizam) a escola, como enfretamento ao fato de que, de acordo com ele:

As nossas escolas públicas parecem por vezes prisões, outras vezes, zonas de guerra. Através de *workshops* proporcionados por artistas de performance, de teatro e bailarinos, envolvendo a administração e os professores – não [só] os alunos –, as salas de aula podem tornar-se de novo espaços de possibilidades utópicas e de pensamento crítico (GÓMEZ-PEÑA, 2016, p. 213).

A linguagem performativa está também intimamente conectada ao que Pablo Helguera (2011, p. 11) chama de transpedagogia: “[...] termo para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte”. De acordo com o autor, o processo pedagógico é o núcleo da obra de arte. Helguera (2011) discorre sobre práticas artísticas que já seriam, por si sós, elementos de ensinar e aprender de modos mais amplamente entendidos, afastando-se da visão estrita da pedagogia que tende a explicar as coisas. “Explicar-se é contra a natureza da obra de arte” (HELGUERA, 2011, p. 11). Esse artista também faz uma importante crítica aos moldes tradicionais da pedagogia, propondo uma quebra com os paradigmas para combater uma educação engessada, afirmando que:

A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina

no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo (HELGUERA, 2011, p. 11).

Nesse sentido, colocar propostas performáticas como práticas transpedagógicas na escola, após o advento da pandemia, é uma interessante possibilidade de subverter a sala de aula, os corredores, o pátio e o refeitório da escola, transformando o que ali se passa em um potente laboratório de práticas cênico-performativas, ao mesmo tempo em que oportuniza “que o aluno seja um produtor em arte. Nesse contexto, ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação” (CIOTTI, 2014, p. 43), de tal forma que passa a ser difícil diferenciar o trabalho do professor do trabalho de artista, permitindo à escola uma noção e uma vivência expandidas do que seja arte e do que seja aula.

Para nós, a aula-performance de que falamos tem como princípio que uma aula é um espaço de criação. Docente e estudantes performam juntos para construir conhecimento, independentemente do grau escolar e acadêmico, seja na universidade, seja na escola. E trata-se de um espaço de criação que parte do próprio corpo como

[...] matéria de criação, por meio de linhas de performatividade dinâmicas, que posicionam a experiência artística como espaço corporificado. [Isso] traz consigo novas proposições não apenas para os diversos campos artísticos tocados pelas questões performativas, mas para os demais campos de conhecimento, especificamente dentro de nosso recorte: a pedagogia (CIOTTI; FAGUNDES; BEZERRA, 2009, p. 2).

Desafiados pela prática à elaboração de alguns princípios que atravessam uma aula-performance – que envolvem percepções relacionais entre corpo, presença e aula como espaço de criação –, passamos a nos perguntar: com que elementos podemos experimentar compor uma aula-performance?

### **AULA-PERFORMANCE EM PROGRAMAS PERFORMATIVOS?**

Nas aulas de Estágio Supervisionado de Formação de Professores da licenciatura em Teatro da UFRN, temos estudado o que Eleonora Fabião (2013) entende por *programa performativo*. Sobre o termo “programa”, a autora explica:

Chamo este procedimento de “programa” inspirada pelo uso da palavra por Gilles Deleuze e Félix Guattari no famoso “28 de novembro de 1947 – como criar para si um Corpo sem Órgãos”. Nesse texto, os autores sugerem que o programa é o “motor da experimentação”. Programa é motor de experimentação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos, deflagra negociações de pertencimento, ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa (FABIÃO, 2013, p. 4).

O *programa performativo* funciona como motor, orientação, pré-dramaturgia da performance e, nesse caso, passamos a nos perguntar: se deslocarmos os tempos e espaços habituais da escola, entendendo e praticando as ações pedagógicas com mais aber-

tura, não poderíamos usar um *programa performativo* também como material de aula para crianças?

Foi na companhia dessa pergunta que encontramos alguns aliados, cujas proposições também estudamos nas aulas de Estágio, a saber: Diego Marques (2017), Denise Rachel (2013), Bárbara Kanashiro (2018), Tania Alice (2016), Naira Ciotti (2013), André Bezerra (2014; 2022), entre outros. Inspirados por seus trabalhos performáticos conectados ao campo da educação e pela abertura das discussões artístico-educacionais que promovem, passamos a nos perguntar sobre a possibilidade de propormos aulas-performances na escola acompanhadas de *programas performativos* (BEZERRA, 2022). Foi assim que chegamos à intenção de reelaborar práticas performáticas desses estudiosos, criando *programas performativos* para elas, a fim de fazer performances na escola. Além disso, pensamos que poderia ser interessante compartilhar esses experimentos artístico-educacionais (em eventos e publicações como esta), no sentido de inspirar pedagogas e outros profissionais da educação que atuam no Ensino Fundamental a se aventurarem em experimentações performáticas na escola. Trata-se também de uma oportunidade de fazermos circular essa perspectiva de trabalho nas escolas onde atuamos, para conversar com as pedagogas (e também com as professoras de Artes da escola) que desejam trabalhar com performance em suas aulas, mas que, como temos escutado de algumas delas, muitas vezes consideram as pesquisas sobre processos criativos de performances de difícil acesso.

Damos ênfase aqui às profissionais da pedagogia porque a aproximação que fazemos neste trabalho entre performance arte e escola de educação básica se dá sobretudo junto a pedagogas que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano). Nesse sentido, trata-se de professoras sem formação específica em ensino de Artes, mas que estão sensibilizadas para a importância e o desejo de envolverem a si mesmas e às crianças que compõem as suas turmas em experiências estéticas que ampliem os modos de nos relacionarmos com as pessoas e coisas do nosso mundo e de sentirmos e compreendermos mais intimamente as redes de relações existentes em nossos cotidianos.

Assim, na intenção de conversar mais diretamente com as pedagogas sobre aula-performance, pensamos que poderia ser interessante mostrar o nosso material de aula de modo acessível, objetivo e coeso, com proposições de práticas performativas capazes de inspirar as pedagogas (mas também professores/as e estagiários/as de arte que atuam no Ensino Fundamental, bem como demais pessoas da escola interessadas em se aproximarem da performance como linguagem das artes cênicas).

Não se trata de um método a ser seguido, mas apenas o compartilhar do nosso material de aula, que fica assim apresentado, mas que também pode mudar nas nossas próprias aulas, a depender das pessoas, das circunstâncias, dos ambientes, dos tempos, dos materiais, enfim, de nós mesmos como docentes que nos entendemos em fluxo de vida. Portanto, não se trata de fixar um jeito de fazer, muito menos de oferecer um roteiro a ser desenvolvido ou passos a serem seguidos. Ao invés disso, trata-se tão somente de um

relato sobre como estamos fazendo neste momento, para que, a partir disso, nós mesmos possamos inventar novos e singulares modos de sermos e fazermos... Então, vamos lá.

Partindo de algumas práticas performáticas e ações pedagógicas de Tania Alice (2016) e Diego Marques (2017), que nos servem de alimento, pensamos que uma das muitas possibilidades de experimentarmos uma aula-performance podia ser propô-la em três momentos, que não necessariamente precisam se suceder: *exercícios de presença*, *programa performativo* e *registro em fluxo contínuo*. Esses três momentos foram vividos como aula-performance nos experimentos artístico-educativos do então estagiário em Teatro Dennis Emanuel Xaxá da Silva (coautor deste texto), formando-se um trio que pôde ir sendo composto a depender das pessoas, dos espaços, dos tempos, dos materiais etc. Desse três momentos, chamamos a atenção para o *programa performativo*, que é, para nós, o coração do que relatamos aqui como aula-performance. Dito isto, passemos a uma breve caracterização de cada momento.

Os *exercícios de presença* são aqueles que intentam situar com mais intensidade o performer (no nosso caso, docente-performer e estudante-performer) no momento presente, no aqui e no agora, o que é fundamental na linguagem performativa. Meditação, *yoga*, alongamentos, aquecimentos, *shintaido*, *viewpoints*, *rasabox* e qualquer atividade que “consiste em explorar um modo de existência, no qual busca esvaziar o corpo e a mente para tornar-se disponível” (ALICE, 2016, p. 28). Embora não haja uma sucessão necessária entre os momentos da aula-performance, percebemos que quando realizados logo no início, os *exercícios de presença* potencializam a disposição das crianças para o momento de desenvolver o *programa performativo*. Segue uma breve descrição de algumas dessas práticas de presença, que podem ser aprofundadas, desdobradas, complementadas, subtraídas, de acordo com os desejos de cada professora.

A meditação é uma prática oriental que consiste, explicando de forma sucinta, em exercícios de respiração e concentração, sendo que existem diferentes técnicas e concepções dessa prática milenar: de modo simples, no nosso caso, pode-se pedir que as crianças se deem confortavelmente ou fiquem sentadas com a coluna ereta, de olhos fechados, solicitando que destinem a sua atenção para a respiração diafragmática; a professora pode ajudar as crianças a permanecerem um pouco mais nesse exercício, na tentativa de se conectarem àquele momento. Já o *shintaido* “é uma arte marcial da paz que combina expressão corporal e arte marcial, configurando-se, ao mesmo tempo, como uma meditação em movimento” (ALICE, 2016, p. 29); para realizá-la é necessário que se conheça minimamente os seus movimentos e técnicas. A prática *viewpoints* consiste num “trabalho que conduz o ator/performer a estar atento à realidade do tempo – explorando duração, tempo, resposta cinética e repetição, à realidade do espaço – trabalhando relação espacial, [...] gestos, movimentos, emoções e voz” (ALICE, 2016, p. 29); é amplamente utilizada em processos de teatro contemporâneo pela sua essencialidade experimental. Nessa mesma direção, há o *rasabox*, um exercício teatral que utiliza quadros/grades desenhados no chão para trabalhar diferentes emoções do ator-performer; é

utilizado de distintas maneiras, dentre elas, para criar encenações e performances, além de trabalhar a expressividade.

Para a escolha do *exercício de presença*, foi importante sentir qual prática corporal podia potencializar mais o trabalho proposto na aula-performance como um todo, considerando também seus dois outros momentos (o *programa performativo* e o *registro em fluxo contínuo*), e considerando também as características do grupo de crianças com quem se está trabalhando. Por exemplo, por diversas vezes nos deparamos com turmas agitadas e desconcentradas, então, nesse caso, a meditação e o *shintaido* podem auxiliar, acalmando os ânimos para intensificá-los e exercitando a concentração das crianças. Mas, em uma situação inversa, em que as crianças estiveram precisando de energia cênica, tónus<sup>3</sup> e animação, foi mais importante um aquecimento físico que desperte para a prática, através de jogos, exercícios físicos e dança, entre outras práticas corporais que explorem movimentos, músculos e articulações do corpo.

Já o momento de *registro em fluxo contínuo* foi inspirado no “Escrito Errabundo”, proposto pelo pesquisador-performer Diego Marques (2017) na sua dissertação de mestrado, intitulada *Experiências erráticas: pistas para a desobediência das performances corporais cotidianas urbanas*. Os exercícios errantes de Diego Marques (2017) encerram-se com esses registros feitos a mão, por meio dos quais os participantes da performance escrevem suas impressões, sensações, afetos, percepções, questionamentos que surgem durante o exercício performativo realizado. O *registro em fluxo contínuo*, que compusemos como outro momento da aula-performance, pode ser realizado em qualquer momento dela, mas nos parece mais interessante propô-lo ou logo após os *exercícios de presença*, ou logo após o *programa performativo*, para que as sensações sejam colocadas no papel de forma mais espontânea possível, mesmo que, em outros momentos, quando surgirem novas impressões, o registro seja alterado. A professora pode pedir às crianças que separem um caderno, ou um espaço de um caderno, para deixar os registros agrupados.

Quanto ao momento do *programa performativo* propriamente dito, que se refere à proposição performática principal do que chamamos de aula-performance, atentamos para o que nos diz Eleonora Fabião (2013, p. 4):

[...] muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos, sem ensaio prévio.

Com base nisso, compomos cada *programa performativo* com quatro elementos: *ações, espaço performativo, fatores de risco e materiais*.

Quanto às *ações*, é interessante que, assim como no *programa* de Fabião (2013), sejam expressas em frases curtas e objetivas, que instiguem a criança, mas que a deixem

---

3 Referimo-nos aqui às experiências docentes efetivadas no âmbito dos quatro Estágios Supervisionados de Formação de Professores do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), bem como à atuação de Dennis Emanuel Xaxá da Silva como bolsista de iniciação científica do Projeto Linguagem Teatral na Infância, do NEI/CAP-UFRN, mediando encontros de teatro em oito turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

disponível para criar e lidar com as interferências que surgem no *espaço performativo*, afinal, o *programa performativo* é um procedimento composicional, já que estamos falando da performance: a linguagem do instante, que é carregada de efemeridade.

O *espaço performativo* é o espaço delimitado onde ocorrem os exercícios performativos. Mesmo na escola, é interessante que sejam exploradas as inúmeras possibilidades de espaços alternativos, fora da sala de aula, compondo com o ambiente escolar como um todo: banheiros, corredores, pátios, salas administrativas, refeitório, cozinha etc.

Os *fatores de risco* dizem respeito a qualquer risco iminente que pode de alguma forma prejudicar a execução do *programa performativo*: existem riscos à integridade física dos participantes, interpretações errôneas em torno dos signos, retaliações, entre outras possibilidades, que podem envolver outros estudantes espectadores, gestão, professores e funcionários da escola, famílias e responsáveis e a comunidade externa no geral (quando falamos de *programas* que saem dos muros da escola).

Os *materiais* referem-se àquilo de que se poderá fazer uso no desenvolvimento do *programa performativo*: objetos cênicos, objetos relacionais, figurinos, maquiagens, ou seja, qualquer material que irá compor a performance.

Referidos os quatro elementos básicos de cada *programa performativo*, passemos à descrição de alguns *programas*, lembrando que não se trata de roteiros a serem seguidos, mas apenas do compartilhamento de alguns experimentos artístico-educacionais que nos convidaram a afetos-afetações nos espaços e tempos escolares e que nos deslocaram para alternativas outras, em sintonia com uma espécie de fluidez de nossos próprios processos artístico-pedagógicos.

Assim, apresentamos a seguir dez *programas performativos* reelaborados a partir de estudos e práticas de alguns que consideramos importantes professores-pesquisadores-performers brasileiros engajados com as questões da escola, a saber: Diego Marques (2017), Denise Rachel (2013), Naira Ciotti (2018), André Bezerra (2014, 2022), Grupo Andaluz de Teatro (Mossoró/RN), bem como da mais conhecida, Lygia Clark, a que tivemos acesso, para este trabalho, na obra de Naira Ciotti (2013). Além disso, já afetado pelas provocações performativas desses artistas, o então estudante de licenciatura Dennis Emanuel Xaxá da Silva (2022), coautor deste texto, também ensaiou a criação e o desenvolvimento de performances de sua própria autoria, que servem também de base para alguns dos dez *programas performativos* apresentados a seguir.

## **PROGRAMA PERFORMATIVO 1<sup>4</sup>**

*Ações*: Caminhar pelos espaços da escola durante o intervalo. Ao cruzar com alguém, propor que vocês troquem peças de roupa, calçados e/ou acessórios. Buscar pessoas de

---

4 Para Klaus Vianna (2005), *tônus* é um estado do corpo em que os músculos estão tensionados, mas não no sentido de tensão a ponto de travar e dificultar movimentos, e sim no sentido de ampliar o desempenho do artista.

corpos, estilos e gêneros diferentes. Experimentar vestir e calçar o que não cabe em você. Convidar todos que participaram para uma foto de grupo ao final do intervalo.

*Espaço Performativo:* Todo o ambiente escolar.

*Fatores de Risco:* Repressão por parte da gestão escolar, professores ou demais adultos da escola ao verem corpos semidespidos enquanto trocam as peças de roupa; problema para desfazer as trocas de pertences ao fim do intervalo.

*Materiais:* Roupas, calçados e acessórios dos próprios estudantes.

### **PROGRAMA PERFORMATIVO 2<sup>5</sup>**

*Ações:* Construir triângulos abertos com elásticos. Em grupo, juntar os triângulos construídos e formar uma rede de elásticos em volta do grupo. Explorar movimentos e imagens dentro da rede. Finalizar com a passagem de todos os participantes para fora da rede de elásticos.

*Espaço Performativo:* Sala de aula; pátio; refeitório.

*Fatores de Risco:* Dependendo da idade dos estudantes-performers, pode haver algum grau de dificuldade na construção da rede de elásticos.

*Materiais:* Três elásticos por performer.

### **PROGRAMA PERFORMATIVO 3<sup>6</sup>**

*Ações:* Vestir-se invertidamente com peças culturalmente consideradas “de homem” ou “de mulher”. Parar em frente aos banheiros masculino e feminino por um tempo. Entrar em um dos banheiros. Algo te impede antes que entre. Retornar para a frente dos banheiros e repetir o processo.

*Espaço Performativo:* Em frente aos banheiros da escola.

*Fatores de Risco:* Outras pessoas podem estranhar o figurino do/a performer e reclamar ou xingá-lo/a.

*Materiais:* Peças tais como: paletó, saia, terno, sapato de salto alto, chapéu feminino, boné, vestido, entre outras peças de roupas culturalmente consideradas como “de homem” ou “de mulher”.

### **PROGRAMA PERFORMATIVO 4<sup>7</sup>**

*Ações:* Delimitar um espaço em formato de passarela, reta ou não, com fita adesiva. Mergulhar os pés em tinta azul. Caminhar pela passarela construindo um rio.

*Espaço Performativo:* Pátio, jardim ou rua em frente à escola.

---

5 Inspirado no “Mapa para errar #6”, de Diego Marques (2017), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Experiências erráticas: pistas para desobediência das performances corporais cotidianas urbanas*.

6 Inspirado na reperformance *Rede de elásticos*, de Lygia Clark, apresentada no livro *O professor-performer*, de Naira Ciotti (2014).

7 Inspirado em uma das performances da obra *O monstro do armário* (2016), do Grupo Andaluz de Teatro (Mossoró/RN).

*Fatores de Risco:* Gestores da escola e/ou funcionários da limpeza podem reclamar da sujeira; família e responsáveis podem reclamar de roupas sujas de tinta; a passarela pode ser escorregadia.

*Materiais:* Fita adesiva; tinta guache azul.

### **PROGRAMA PERFORMATIVO 5<sup>8</sup>**

*Ações:* Enrolar-se e enrolar os outros colegas com papel higiênico. Caminhar em grupo pela escola. Mumifiquem-se em algum lugar específico.

*Espaço Performativo:* Todo o ambiente escolar.

*Fatores de Risco:* Tropeços, colisões e movimentos comprometidos pela mumificação.

*Materiais:* Vários rolos de papel higiênico.

### **PROGRAMA PERFORMATIVO 6<sup>9</sup>**

*Ações:* Amarrar sacolas plásticas brancas por todo o corpo. Ser uma sacola plástica ambulante. Voar pelos espaços da escola até quando aguentar.

*Espaço Performativo:* Espaços abertos da escola, terreno baldio ou local onde a comunidade joga lixo indevidamente, no bairro da escola.

*Fatores de Risco:* Calor com o contato com o plástico; interferência de espectadores da comunidade escolar interna e externa.

*Materiais:* Várias sacolas de plástico brancas.

### **PROGRAMA PERFORMATIVO 7<sup>10</sup>**

*Ações:* Empilhar as carteiras da sala umas em cima das outras. Procurar um espaço para se encaixar nas pilhas.

*Espaço Performativo:* Sala de aula.

*Fatores de Risco:* Dano nas carteiras da escola; machucar algum estudante-performer durante o empilhamento.

*Materiais:* Carteiras de estudo.

### **PROGRAMA PERFORMATIVO 8<sup>11</sup>**

*Ações:* Construir panfletos denunciando alguma situação. Vestir-se com roupas, figurinos e fantasias de carnaval. Panfletar essas denúncias enquanto dança ritmos carnavalescos.

---

8 Inspirado na performance *A rua é um rio*, de Denise Rachel (2013), em sua dissertação de mestrado, intitulada *Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer*.

9 Inspirado em uma performance proposta por Naira Ciotti durante o componente curricular História da Arte, do curso de licenciatura em Teatro da UFRN, em 2018.

10 Performance criada e desenvolvida por Dennis Emanuel Xaxá da Silva (2022), em seu Trabalho de Conclusão de Curso da licenciatura em Teatro.

11 Inspirado em ação pedagógico-performática proposta por André Bezerra, narrada por ele em encontro de formação do Grupo de Pesquisa Linguagem Teatral na Infância (NEI-CAp-UFRN), em 2021.

*Espaço Performativo:* Corredores da escola; ruas do bairro onde fica a escola.

*Fatores de Risco:* Repressão e retaliação daqueles que não concordarem com os conteúdos dos panfletos; se feito na rua, existem os riscos do trânsito e de dispersão da turma.

*Materiais:* Panfletos contendo alguma denúncia de cunho político; figurinos, roupas e fantasias de carnaval; aparelho de som com músicas carnavalescas.

### **PROGRAMA PERFORMATIVO 9<sup>12</sup>**

*Ações:* Individualmente, fazer uma maquiagem que represente a dor de um grupo social. Entrar em uma caixa grande e cobrir-se com tecido preto, deixando apenas a cabeça para o lado de fora. Expor sua cabeça decapitada, ficando totalmente imóvel por um determinado tempo.

*Espaço Performativo:* Corredores da escola, pátio, refeitório, jardim da escola. Em turma, sugere-se uma grande exposição de cabeças decapitadas.

*Fatores de Risco:* Desconcentrar-se com comentários e piadas dos espectadores, sentir dores por passar muito tempo imóvel, olhos podem lacrimejar.

*Materiais:* Maquiagem, tecido preto com um buraco para passar a cabeça, caixa de papelão grande.

### **PROGRAMA PERFORMATIVO 10<sup>13</sup>**

*Ações:* Coletivamente, fazer a maior quantidade de pipoca que conseguirem. Servir a pipoca no maior recipiente que encontrarem. Comer a pipoca sentados no chão, ao redor do recipiente, enquanto conversam sobre o que quiserem. Perder tempo de aula nessas conversas. Tomar um banho com as pipocas que sobrarem. Limpar o que foi sujo no processo.

*Espaço Performativo:* No primeiro momento, para estourar a pipoca, o espaço performativo é a cozinha ou copa da escola; na sequência, para o momento da comunhão da pipoca, o espaço performativo é o pátio, jardim ou qualquer área aberta de circulação comum da escola ou, na impossibilidade desses, o refeitório da escola.

*Fatores de Risco:* Proibição da entrada de alunos na cozinha; perigos inerentes ao manuseio do fogão, caso a pipoca seja feita em fogão; alunos se negarem a limpar o espaço performativo após a performance.

*Materiais:* Milho de pipoca, óleo de cozinha e/ou manteiga/margarina, panelas, fogão, micro-ondas ou pipoqueira elétrica, recipiente grande para servir as pipocas.

---

12 Inspirado na performance *A la denuncia: saudade do carnaval?*, criada e performada por Dennis Emanuel Xaxá da Silva, como atividade do componente curricular Teatro de Rua (Só que online), do curso de licenciatura em Teatro da UFRN, em 2021, ministrado por Franco Fonseca. Disponível em: [https://www.instagram.com/tv/CTs5M0EjbTW/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/tv/CTs5M0EjbTW/?utm_source=ig_web_copy_link). Acesso em: 16 dez. 2022.

13 Inspirado na performance *Cabeça decapitada*, que integra a obra *O monstro do armário* (2016), do Grupo Andaluz de Teatro (Mossoró/RN). *Cabeça decapitada* foi criada e performada por Dennis Emanuel Xaxá da Silva, de 2015 a 2016.

## CONSIDERAÇÕES NÃO-FINAIS

Todos os *programas performativos* aqui compartilhados foram criados com linhas de ações simples, que não determinam exatamente como fazer cada ação performática. São pistas, indicações gerais, a partir das quais existem inúmeras formas de agir, de acordo com o repertório de interpretações de docentes e estudantes-performers. Ou seja, um *programa performativo* serve apenas para incitar abertura de movimentos e ações na aula-performance, a partir das infinitas combinações de participação das pessoas envolvidas, que vão, juntas, compondo a aula. Esse é o motivo pelo qual os *programas performativos* foram numerados, mas não têm nomes, pois múltiplas performances podem ser geradas a partir de um mesmo *programa*. Isso também nos convidou ao cuidado de não cairmos na armadilha de direcionar a turma por algum caminho mais engessado: trata-se, antes, de aproveitar o *programa performativo* para criar condições nas quais crianças e adolescentes tenham oportunidades de experimentar outras possibilidades a partir das pistas lançadas nos *programas*. Essas pistas podem abrir uma infinidade de questões de aula, atravessadas por questões da vida contemporânea – alguns *programas performativos* aqui compartilhados suscitaram a discussão, nas aulas de Artes, de temas envolvendo diferença e diversidade, questões de gênero, papéis culturalmente validados como sendo de homem ou de mulher na nossa sociedade, questões relativas ao caráter público e comum das nossas ações, entre outras.

Outro ponto a ser destacado refere-se à faixa etária das pessoas de cada *programa performativo*: embora a prática do que chamamos aqui de aula-performance tenha emergido para nós em turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental, não há indicação de uma faixa etária específica para cada *programa performativo*, já que, independentemente de idade, o importante é que se atente para a sua dimensão lúdica.

Assim, acompanhados dos princípios da ludicidade, da presença e da improvisação na aula (COUTINHO, 2018; 2022a; 2022b), pensamos que as propostas compartilhadas neste trabalho podem inspirar aulas performativas com crianças e adolescentes de qualquer ano do Ensino Fundamental e Médio, e até mesmo por grupos de adultos na escola. Trata-se de proporcionar para pessoas que habitam a escola o contato com uma manifestação contemporânea das artes cênicas, criando vivências e experiências carregadas de sentidos e afetos, o que pode contribuir para uma educação mais sensível às diferentes formas de expressão de docentes e estudantes em seus caminhos de ensinar, aprender e, sobretudo, de estudar juntos.

Além de inspirar aulas, nosso desejo é o de que esse compartilhamento inspire também outros futuros trabalhos acadêmicos que se proponham a pesquisar as pedagogias da performance a partir de práticas pedagógicas locais em escolas da educação básica, ampliando nossas tentativas de seguirmos construindo conhecimento sobre as possibilidades de relações entre performance arte e educação.

## REFERÊNCIAS

- ALICE, Tania. **Performance como revolução dos afetos**. São Paulo: Annablume, 2016.
- BEZERRA, André Luiz Rodrigues. Programas performativos de porificação de aula. *In*: COUTINHO, Karyne Dias; FUSARO, Márcia (org.). **Educação, artes e outras linguagens em devires cartográficos**. São Paulo: Tesseractum, 2022, p. 22-33.
- BEZERRA, André Luiz Rodrigues. **Circuito Regional de Performance BodeArte**: encontros, coletividade e porítica na performance do Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado em Linguagens da Cena e Pedagogia da Cena), UFRN, Natal, 2014.
- CIOTTI, Naira. O mestiço professor-performer. **Rebento**, São Paulo, n. 4, p. 117-122, maio 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/54>. Acesso em: 20 maio 2022.
- CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: Editora da UFRN, 2014.
- CIOTTI, Naira; FAGUNDES, Felipe Cabral Araújo; BEZERRA, André Luiz Rodrigues. Pedagogias da Performance. **Anais da XVII Semana de Humanidades**, 2009. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/shXVII/Anais/GT01/1.2.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- COUTINHO, Karyne Dias. Dimensão artística da formação de professores/as. *In*: COUTINHO, Karyne Dias; FUSARO, Márcia (org.). **Educação, artes e outras linguagens em devires cartográficos**. São Paulo: Tesseractum, 2022a, p. 8-14.
- COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes (org.). **(Im)possibilidades do teatro na escola em tempos de pandemia**. 2 vol. Natal/RN: EDUFRN, 2022b.
- COUTINHO, Karyne Dias. Por uma didática da improvisação. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3233>. Acesso em: 10 maio 2022.
- FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo em experiência. **Revista do Lume**, Campinas, n. 4, dez. 2013. Disponível em: <https://orion.nics.unicamp.br/index.php/lume/article/view/276>. Acesso em: 02 maio 2022.
- GÓMEZ-PENA, Guillermo. Trabalhos úteis para artistas utópicos (da Série Activismo Imaginário). *In*: PAIS, Ana. **Performance na esfera pública**. Lisboa: Orfeu Negro, 2016.
- HELGUERA, Pablo. Transpedagogia. *In*: HELGUERA, Pablo; HOFF, Mônica (org.). **Pedagogia no campo expandido**. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.
- KANASHIRO, Bárbara Mariano. **Ser professora é o meu melhor trabalho artístico**: táticas educativas, escolares e pedagógicas performáticas. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- MARQUES, Diego Alves. **Experiências erráticas**: pistas para desobediência das performances corporais cotidianas urbanas. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151176>. Acesso em: 31 abr. 2022.
- RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista não deixe ele virar professor**: reflexões sobre o híbrido professor-performer. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/86833>. Acesso em: 31 abr. 2022.
- SILVA, Dennis Emanuel Xaxá da. **Aula-performance e programas performativos**: pistas para uma subversão na escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Teatro) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Acesso em: 02 maio 2022.
- VIANNA, Klaus. **A dança**. Belo Horizonte: Summus, 2005.

# AS NARRATIVAS TRADICIONAIS COM AS FORMAS ANIMADAS NA CRIAÇÃO POÉTICA COM CRIANÇAS

Vanessa Benites Bordin

Contar e cantar histórias se entrelaçam em um espaço onde as histórias são performatizadas através da dança, pois de nossa vivência com os povos indígenas, em especial os kokama e os tikuna, aprendemos que as canções e as histórias de seus povos revelam ensinamentos e valores – toda canção conta uma história –, e, como são cantadas, utilizando instrumentos musicais diversos que fazem parte de seu conhecimento ancestral, elas são acompanhadas pela dança. Logo, percebemos o quanto o ser humano nessas sociedades é visto como um todo – corpo, voz, imaginação e pensamento estão interligados: a canção emana da dança, não se canta parado, o corpo vibra, já que voz é corpo e essa vibração reverbera em diversos membros desse corpo que cria coreografias relacionadas à cosmologia desses povos, que se reflete em todo o seu modo de vida.

Quando começamos a estudar um pouco sobre as línguas indígenas, percebemos que muitas palavras não têm tradução da língua portuguesa para suas línguas nativas, como, por exemplo, a palavra teatro, para a qual tanto os tikuna quanto os kokama não têm tradução, já que o teatro seria uma arte mais próxima ao ritual, pois mistura as diferentes linguagens artísticas, como canto, dança, artes visuais e performance. Outros termos, como contar e cantar, se traduzem em uma única palavra: para os tikuna, a palavra *tchiga* se refere à narração, história, canção, notícia, relato, ligado a entidades míticas ou não; para os kokama, a palavra *imintsara* é a mesma usada para história, conto e canção.

Os saberes indígenas se dão em sua tradição oral, que se revela, se perpetua e se renova como modos de produção de conhecimento entre os indígenas, que os compartilham também com os não indígenas, mostrando que outra forma de vida é possível, como um ato de resistência. Por isso, a partir desse saber ancestral compartilhado, nosso trabalho com as histórias se faz junto com as canções, e não há como dissociá-las, pois as histórias são contadas com música e dança, e as canções nos contam histórias.

É dessa maneira, contando e cantando histórias, que criamos laços de afeto com os sujeitos das comunidades periféricas de Manaus, como proposta do projeto de extensão “Contando e cantando histórias com as formas animadas na comunidade”, que acontece desde 2014, direcionado às crianças e jovens das comunidades. O projeto é

coordenado por mim, professora do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e conta com a participação de outros docentes da UEA, não só do curso de Teatro, pois tentamos sempre estabelecer parcerias que contribuam com o desenvolvimento do projeto, e algumas ações precisam da colaboração de pessoas de diferentes áreas de conhecimento. Além dos docentes envolvidos, temos a participação dos discentes da UEA, em especial do curso de licenciatura em Teatro, que são primordiais para o desenvolvimento do projeto, pois são eles que desenvolvem a maior parte das ações artístico-pedagógicas no contexto da comunidade.

O projeto une pesquisa, ensino e extensão, com o intuito de tornar fluido o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, bem como as experiências poéticas desenvolvidas na comunidade, partindo da vivência de troca entre universidade e comunidade, renovando as formas de conhecimento sensível provocadas pela experiência com a arte.

Ao refletir sobre o papel social da universidade pública, é imprescindível buscar estratégias que possibilitem a sua aproximação com a sociedade de maneira geral. No campo do teatro e comunidade, destaca-se a relevância de incentivar a construção de pesquisas e processos artístico-pedagógicos criativos, pautados na prática de colaboração social, bem como no compartilhamento de conhecimentos sensíveis:

Entende-se por teatro comunitário o teatro praticado nos bairros carentes, o teatro amador não subvencionado, o teatro espontâneo que surge embrionariamente em conjuntos habitacionais dos subúrbios, em favelas ou mesmo em igrejas de orientação progressista, tanto em pequenos como em grandes centros urbanos (LIGIÉRIO, 2003, p. 20).

Independentemente de que iniciativa parte o projeto, é importante conhecer a realidade das práticas comunitárias para poder dialogar com elas. Conhecer a realidade cultural da comunidade, estudar formas de se chegar nela, que assuntos são de interesse para serem debatidos e exercitados pelo fazer teatral. A ideia de teatro comunitário define práticas teatrais realizadas por um coletivo de pessoas que já possuem algum vínculo entre si, seja territorial ou por afinidades ideológicas e sociais.

Assim, a partir de nossas afinidades ideológicas e sociais, nos propomos a refletir sobre a realidade da comunidade, antes mesmo de considerarmos práticas artístico-pedagógicas e poéticas. E quando improvisamos a partir de narrativas (pessoais, míticas, históricas, entre outras), buscamos contemplar as experiências vividas pelos diferentes sujeitos, entendendo suas realidades. Desse modo, refletimos sobre as possíveis contribuições que as experiências poéticas podem oferecer, ao ampliar as percepções estéticas e sensíveis, aproximando crianças, jovens, adultos e idosos.

As práticas poéticas são a forma que encontramos para comutarmos experiências que se produzem a partir das narrativas. Walter Benjamin (1994) nos fala, em seu estudo sobre o narrador, que o processo histórico refletido pela Revolução Industrial produziu no Ocidente uma perda da experiência das narrativas, sendo gradativamente subs-

tituída pela escrita e pelo tempo da máquina, desconectando-se cada vez mais do tempo da natureza. Já no caso dos povos indígenas, em especial os que vivem em comunidades rurais, o tempo dos fenômenos da natureza ainda guia a maior parte de suas ações cotidianas, sendo seu modo de subsistência agrícola.

No contexto do nosso trabalho, percebemos o ato de utilizar as narrativas performatizadas (cantadas e dançadas) como forma de reatualizar o passado, sendo uma prática do contexto das comunidades tradicionais, onde se inserem as indígenas. “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Assim, para Walter Benjamin, o narrador é alguém que também sabe dar conselhos, talvez pela capacidade de se dispor a uma escuta sincera que abre seus canais de percepção para receber diferentes experiências, e mesmo que não as viva, as experiências se dão em diferentes planos de percepção – no plano mental e reflexivo, das sensações, das emoções e no plano imagético.

Constatamos que, ao articular o conhecimento acadêmico engendrado aos saberes da comunidade, é possível proporcionar a construção de novas experiências estéticas significativas para todos os sujeitos envolvidos. Existem alguns núcleos de pesquisa em diferentes comunidades periféricas de Manaus. Comunidades com realidades sociais distintas, mas muito marcadas por processos de opressão e pela presença de organizações do tráfico de drogas.

A primeira comunidade para a qual levamos nossa proposta foi a Colônia Antônio Aleixo, Zona Leste de Manaus, um bairro que ainda hoje é visto com preconceito devido à sua história. Afastado do centro da cidade, era o bairro para onde mandavam pessoas com hanseníase na década de 1940, como forma de isolá-las. Desse modo, o local ficou estigmatizado como um leprosário, evitado pelas pessoas da cidade e sem receber a devida infraestrutura que deveria ser oferecida pelos órgãos públicos. Alguns dos idosos do bairro são sobreviventes daquele tempo, muitos portadores da doença, embora hoje em dia o bairro não tenha mais essa função. No entanto, por ser um bairro periférico, desprovido de infraestrutura e carregando esse estigma, muitos que moram lá têm dificuldade de arrumar emprego, entre uma série de outros fatores que essa carga histórica desencadeia. Além disso, o tráfico de drogas é presente dentro da comunidade, o que também contribui com o preconceito em torno das pessoas que lá habitam.

Outra comunidade em que atuamos é o Quilombo Urbano de São Benedito, com a população em sua maioria negra, o que acarreta uma série de situações relacionadas ao racismo, tanto de forma explícita quanto por meio do racismo estrutural enraizado em nossa sociedade.

Desde 2017, estamos atuando com o Parque das Tribos, que é considerado a primeira comunidade indígena de Manaus, onde vivem famílias provenientes de mais ou menos vinte e quatro etnias, entre elas: kokama, tikuna, apurinã, baré, dessana, karapãno, wanano, witoto, sateré-mawé, tukano etc. Fica localizado no Tarumã, Zona Oeste de

Manaus, uma área de chácaras e terrenos com matas e igarapés que até 2006 era considerada uma área rural, por isso ainda guarda essas características.

O terreno dentro do Tarumã, onde está localizado o Parque das Tribos, foi considerado por um longo período uma área de conflitos, e ainda é, ainda que menos do que quando chegamos. Pois, além de ser fronteira com um bairro dominado pelo tráfico de drogas, desde 2014 os moradores enfrentaram vários mandados de reintegração de posse, sustentados pela alegação de que o terreno era de propriedade privada. As famílias indígenas lutaram na Justiça para que o território fosse reconhecido como um bairro indígena, o que só foi efetivado no ano de 2019.

Atualmente, a comunidade já conta com iluminação elétrica, água encanada e a Maloca dos Povos, que é um espaço onde o SUS efetiva seu trabalho com ações como vacinação, consulta ginecológica e preventivo para mulheres, distribuição de medicamentos, entre outras. Também temos uma escola formal de educação básica na comunidade, além de centros culturais de educação indígena, assessorados pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/Semed): o Centro Cultural Mainuma e o Espaço Cultural Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit. E agora está em processo de construção uma Unidade Básica de Saúde (UBS) dentro da comunidade, ou seja, podemos dizer que nesses 5 anos em que estamos junto com a comunidade houve muitos avanços e reconhecimento dos povos indígenas que lá habitam.

No ano de 2022, o projeto se ampliou para o bairro Mauazinho, desenvolvendo práticas artísticas, poéticas e pedagógicas em parceria com o Lar Batista Janell Doyle, que possui um espaço onde desenvolvemos as atividades. O Lar Batista Janell Doyle foi inaugurado em 12 de outubro de 1996, no bairro Mauazinho, com o objetivo de acolher crianças e jovens que por algum motivo foram destituídas de suas famílias, até que possam voltar para elas, caso haja possibilidade de alinhamento familiar, ou até serem adotadas. Além disso, o Lar realiza diversas ações junto à comunidade, que incluem idosos, adultos, jovens e crianças em projetos que acolhem a população em situação de rua, crianças em trabalho infantil, adolescentes até os 18 anos em risco social, projetos para aqueles que estão em vulnerabilidade social, com programas de assistência e combate à desnutrição e doenças frequentes que acometem a população do bairro.

A realidade da comunidade Mauazinho também é permeada pelo tráfico de drogas. Logo que chegamos, percebemos que as crianças e jovens tinham os traficantes como modelo, tanto que brincavam colocando relógios em seus tornozelos para imitarem tornezeleiras de presidiários, pois isso representa uma forma de *status* dentro daquela realidade. É triste perceber a falta de perspectiva de vida de alguns, como mostra essa frase que ouvi de um deles: “Estudar pra quê, se com o tráfico eu vou ganhar muito mais que trabalhando?!”. Uma realidade chocante para mim, que me fez lembrar o filme *Pixote* (1981), do diretor Héctor Babenco, que começa com uma cena de crianças em um reformatório, brincando de imitar os traficantes, assassinos e cafetões, figuras de poder na realidade em que estão inseridas. O trabalho na comunidade Muazinho é recente,

mas percebemos que as crianças e os jovens são extremamente reprimidos e sofrem com a rejeição, não só da família, mas de toda uma estrutura social que coloca esses sujeitos à margem da sociedade, indicando que ainda temos muito trabalho pela frente.

Todas essas ações em Manaus se fortalecem enquanto um coletivo maior que chamamos de “Arte e Comunidade”, formando multiplicadores dentro das próprias comunidades. Visando à autonomia dos participantes para a realização das atividades, temos multiplicadores nas comunidades, que são pessoas que começaram conosco no projeto e hoje desenvolvem atividades de forma autônoma.

## **O APRENDIZADO PELO CORPO – CONHECIMENTO QUE SE ENGENDRA NO FAZER**

Como artista da cena, meu corpo é a matriz poética de criação e experimentação nesse trabalho, sendo minha base de registro das experiências vividas. Usufruo das contribuições autoetnográficas para sua descrição, reverberando em uma escrita “que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si” (FORTIN, 2006, p. 83). A autoetnografia se aproxima da autobiografia – por ser uma escrita do “eu” –, deixando transparecer o componente sensível que afeta aquele que reflete a partir de sua história de vida. Outra questão importante trazida por Sylvie Fortin (2006, p. 81) é a corporeidade do pesquisador, valorizando suas emoções e sensações sobre o campo, reconhecendo-as como fontes de informação “que, combinadas a outros tipos de dados, facilitarão a construção da reflexão do pesquisador”. Portanto, pensa-se o corpo como matriz poética da reflexão e construção de conhecimento de um conjunto de aprendizes, artistas e professores de artes cênicas em processo, buscando se sensibilizar para compreender o olhar do outro, do diferente.

Desse modo, a performatização de histórias surge como uma arte do encontro entre corpos indígenas e não indígenas, entre aprendizes e artistas, entre as histórias do passado e do presente, entre culturas distantes e próximas, entre a ficção e a vida, como um modo de criação de “repertório”. O conceito de repertório vem do estudo de Diana Taylor (2013), utilizado aqui para em referência às performances do corpo, de cultivo da memória cultural, transmissão de conhecimento e de colaborações mútuas. Diferente do arquivo, que se refere à hegemonia da escrita como única fonte de pesquisa valorizada, o repertório remete justamente ao que não está escrito, documentado, mas se revela por ações, num gesto de descolonização do saber, em que a escrita tem papel predominante na dita cultura “cultura” em forma de arquivo.

Em nossos espaços de criação no Parque das Tribos, depois de contar e cantar as histórias, quando também as dançamos, proponho que façamos o jogo teatral de imitar as ações das personagens, reproduzindo as situações em que estão inseridas, e que as histórias sejam reproduzidas de diferentes maneiras a partir das percepções dos participantes. Para tanto, utilizamos alguns dos recursos primordiais do teatro, que são as formas animadas, materializadas em máscaras e bonecos, que contribuem para a criação

do universo lúdico, permitindo que a atividade seja como uma brincadeira, já que pensamos a criação da atriz/performer como um retorno à infância, em que nossa imaginação é livre e nos divertimos na brincadeira, sabendo tratar-se de um faz-de-conta, mas nos entregando totalmente a esse universo.

A questão do brincar relacionado à arte é algo bem interessante de se pensar, não em um sentido infantilizado e de menor importância, mas em um sentido de entrega absoluta à imaginação e às sensações. Em um dos encontros com a artista indígena Tikuna Mepaeruna, colaboradora do projeto, perguntei o que era o teatro para ela, já que, como disse anteriormente, não existe tradução para a palavra teatro na língua tikuna, nem existe teatro do modo como o fazemos, ao passo que para dança (*ariyü'ü*) e música (*tchiga*) existem palavras na língua. Os tikuna não têm uma ideia de representação e personagem<sup>1</sup>, nem mesmo de ficção, como nós temos. Assim, Mepaeruna traduziu teatro como *ẽãwaegü* (brincadeira).

Em outro momento, quando estive pela primeira vez na aldeia Nossa Senhora de Nazaré, a título de curiosidade, havia feito essa mesma pergunta. Tikuna Marijane e Ondino (filha e pai), que me receberam em sua casa, conversaram muito comigo a respeito de como eles poderiam definir teatro, e trouxeram a mesma tradução: *ẽãwaegü* (brincadeira). Mas disseram que era a brincadeira dos adultos, que pressupõe bagunçar com os outros, fazer piadas, gracejos, como um palhaço ou um bufão. Perguntei também como poderíamos chamar um performer, um ator, que foi chamado de *ngeẽcüraiü*, (palhaço), relacionado à ideia de bagunceiro, doido, ou *daucüraiüweẽü*, “aquele que gosta de bagunçar com as pessoas”, ou ainda *toügü* (macacada), que vem de *Toü*, a máscara do macaco-prego que aparece durante o ritual de iniciação feminina tikuna e representa uma figura cômica.

Porém, como disseram os tikuna, a brincadeira da criança é diferente, é levada a sério por elas, que podem até se magoar se sentem que são motivo de riso. É preciso muito respeito e cuidado no trato com as crianças, usar de delicadeza para adentrar no seu universo, sem forçar que falem, nem que participem das atividades. Algumas crianças são muito tímidas, não conseguem falar diante do coletivo, preferem ficar sozinhas ou falar individualmente com o adulto que está conduzindo a prática.

O tempo de cada criança deve ser respeitado, criando-se um espaço que inspire confiança para que ela aos poucos vá interagindo cada vez mais com o grupo. Mergulhar no universo infantil é respeitar o silêncio da criança, deixar que sejam protagonistas, que parta delas a iniciativa, mas sem ficar persuadindo com perguntas ou forçando sua participação nas atividades. Quem nos fala a respeito disso é Adriana Friedman (2015) em sua pesquisa sobre crianças em espaços distintos, principalmente no trabalho com comunidades (citadinas, quilombolas e indígenas). A antropóloga e educadora trata o es-

---

1 Inspirado nos experimentos cênico-performativos de *Jornadas de junho*, criados e apresentados por Dennis Emanuel Xaxá da Silva, como trabalho final do componente curricular Prática Cênica Integrada, do curso de licenciatura em Teatro da UFRN, em 2022, ministrado por Naira Ciotti.

paço infantil como um lugar sagrado, dizendo que devemos nos curvar e pedir “licença” para entrar nesse território, e que o protagonismo da criança pode se expressar a partir de diferentes linguagens:

Dar voz às crianças significa oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam “falar, dizer, expressar-se” de forma espontânea, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos (FRIEDMAN, 2015, p. 40).

Pensando na ideia do espaço infantil como um território sagrado, organizamos nossos encontros como um ritual, em um processo com início, desenvolvimento e final que se repetisse em sua estrutura, mas que a cada encontro fosse único. Mepaeruna Tikuna sugeriu que começássemos com uma música, cantando e dançando em roda, já que era algo que envolvia o coletivo e que as crianças gostavam e participavam.

Estabelecemos que começaríamos nosso ritual com uma roda: todos de mãos dadas, olhos fechados, prestando atenção na sua respiração, em seu corpo, escutando os sons que se manifestavam no espaço, sentindo a temperatura do ambiente, a textura, a temperatura e o toque das mãos dos participantes, nos concentrando, nos conectando com nós mesmos, com os outros e com o espaço.

Em seguida, introduzimos alguma canção que nos levava à dança. Quem sugeriria as canções era Mepaeruna ou alguma das crianças, que deveria repeti-la até que todos conseguissem cantar juntos. Como acompanhamento de nossas canções e danças, tínhamos flautas, chocalhos e tambores.

Nós criamos uma prática com o tambor para as crianças, misturando a experiência na aldeia aos ensinamentos da oficina de “Música orgânica” com o músico amazonense Eliberto Barroncas, realizada no II Seminário da Região Norte: Educação, Arte e Intercultura, em setembro de 2018.

Eliberto Barroncas trouxe sua vivência com os indígenas e falou sobre a circularidade do tambor, relacionada à circularidade da roda e às danças circulares em sentido anti-horário para que aconteça o fluxo de energia, propondo uma metodologia que se desenvolve em diferentes etapas até chegarmos a tocar o tambor.

Primeiro, experimentamos o som do tambor batendo com as palmas da mão. Assim, dependendo de como batíamos, produzíamos o som grave (mão em concha) e o som agudo (pontas dos dedos na palma da mão). Em seguida, fazíamos a batida em quatro tempos com os pés, caminhando pelo espaço. Depois, experimentávamos a batida do pé ao mesmo tempo em que tocávamos um instrumento (chocalho, flauta, tambor). Então, introduzíamos o canto. Por fim, dançávamos, cantávamos e tocávamos nessa roda em sentido anti-horário, que girava no espaço da sala.

Seguindo esse caminho, experimentamos a criação com as crianças. Antes de formarmos uma roda coletiva, sugerimos que cada uma experimentasse tocar os diferentes instrumentos individualmente e, na sequência, os reproduzisse com o seu corpo,

fazendo a percussão a partir de diferentes formas de tocar o próprio corpo, ou com a voz, pensando que a voz é manifestação do corpo, como nos fala o historiador e linguista Paul Zumthor (2002), que considera a voz não separada do corpo, mas como qualidade de emanção do corpo, representando-o sonoramente de maneira plena, fazendo com que através da voz o sujeito atravesse o limite do seu próprio corpo, mas sem rompê-lo, na medida em que possibilita uma interação com o outro que habita o campo da linguagem.

Paul Zumthor (2002) diz que o encontro entre aquele que fala e aquele que escuta gera uma troca que leva à compreensão, uma compreensão que é de cada um, e essa compreensão está relacionada ao prazer da experiência. Uma experiência que envolve todas as funções da percepção: “(ouvido, vista, tato...), a inteligência, a emoção se acham misturadas simultaneamente em jogo, de maneira dramática” (ZUMTHOR, 2002, p. 59). Assim, o corpo dos dois (do emissor da voz e do receptor auditivo) é modificado durante essa troca, que se dá em um contexto circunstancial e sociológico único. Portanto, o corpo é a materialização daquilo que é próprio do indivíduo, da realidade que se vive, e é através dele que nos manifestamos, nos relacionamos com o mundo e construímos conhecimento, transpondo-o em um ato de performance.

Do mesmo modo, a professora pesquisadora e contadora de histórias Luciana Hartmann (2011), que também faz referência a Zumthor em seu trabalho, utiliza o conceito de performance para falar do ato de contar histórias com foco no corpo. A performance daquele que conta seria a forma dada àquilo que é contado. Em seu trabalho a respeito dos contadores de causos da fronteira entre Brasil, Argentina e Uruguai, observa a relação entre corpo e experiência durante as performances narrativas, onde as marcas do corpo funcionam como memória.

Elisabeth Silva Lopes (2010) também vai falar da performance da memória, dizendo que o corpo é o espaço da memória do performer. Dessa maneira, a memória funciona como um procedimento performativo, produzindo um discurso que tem uma função pedagógica e histórica. De sua prática como diretora, percebe que a noção de sujeito, no trabalho com as memórias pessoais, se amplia para o performer, pois ele não é um sujeito único, mas reflexo dos vários discursos de “outros”, perpassados por processos históricos e pessoais.

Nas artes da cena, a partir dos estudos da performance, Richard Schechner (2004) atenta para a necessidade de se estudá-la para além do campo da arte, pensando-a enquanto performance cultural que inclui a teatralidade do cotidiano e de rituais de diferentes sociedades, das questões de gênero, das manifestações da cultura popular, preparando professores e artistas da cena em outros âmbitos, para além das formas tradicionais de teatro e dança ocidentais.

A partir desses estudos, buscamos aguçar a percepção das crianças para os sons produzidos pelos instrumentos, para que então, em pequenos grupos, experimentassem compor ritmos, pois percebemos que com todos juntos era mais difícil controlar o caos sonoro que essa experiência evocava, ao passo que em grupos menores era mais

fácil de orquestrar e fazer com que se percebessem enquanto coletivo. Quando já estavam melhor afinados é que partimos para a roda com todos juntos. Depois de “aquecidos” e “entrosados”, abrimos nosso pequeno tapete verde no chão, que nos ajuda a concentrar o grupo no espaço, e começamos a contação de histórias, com a improvisação na sequência, utilizando as máscaras e bonecos como procedimento artístico-pedagógico.

Ao final das atividades, distribuimos folhas de ofício, giz de cera e lápis de cor para as crianças desenharem – que elas haviam pedido desde o primeiro encontro –, com a proposta de manifestarem nos desenhos o que foi mais significativo das práticas. Todas ficaram à vontade para desenhar e pudemos ver como se expressavam as que são mais tímidas. Desse modo, finalizamos nosso ritual com o compartilhamento do lanche e nos despedimos.

Nosso coletivo está constantemente conversando, refletindo e buscando referências que nos ajudem na prática, pensando em ações que consigam envolver de forma significativa as crianças. Entramos até em alguns embates, como, por exemplo, quando observamos que enquanto Mepaeruna contava uma história muitas crianças estavam dispersas, querendo pegar os bonecos, mexer nos objetos que havíamos levado, algumas viram o lanche e desde o começo só perguntavam por ele.

Essa atitude de interesse pelo lanche desde o início aconteceu em outros encontros e fez com que uma das discentes da UEA questionasse o momento do lanche, pois ela sentia que muitos só estavam interessados nele. Particularmente, acho normal as crianças, principalmente as menores, esperarem ansiosas o momento do lanche. Não acho que participavam das atividades somente por isso, e, mesmo que fosse, não vejo problema, pois não atrapalhavam, realizavam as propostas com tranquilidade e podiam sair quando quisessem, já que estavam do lado de suas casas, uma vez que nossas atividades se desenvolviam no Espaço Cultural Uka Umbuesara Wakenai Anumarehit, dentro da comunidade. Além disso, não eram “obrigadas” a permanecer, como se sentem, muitas vezes, em uma aula formal. Penso que, abrindo mão desse momento, a turma não iria mudar, pois sempre chegava gente nova, alguns ficavam um tempo sem vir, depois voltavam, e o lanche não era nada de extraordinário. O dia em que experimentamos não levar o lanche não fez com que as crianças fossem embora ou não voltassem, mas senti um vazio ao retirarmos esse momento tão descontraído de nossa prática, foi como se o desfecho do dia não tivesse acontecido.

Acredito que o espaço de descontração propiciado pela hora do lanche é uma oportunidade para conhecer melhor as mães e as crianças, pois nesse momento estão à vontade para conversar sobre assuntos diversos. Como no ritual, o compartilhar o alimento representa simbolicamente a relação com a energia da abundância, da generosidade, da fartura, que está ligada à terra, já que, em sua maioria, os rituais que trazem esse momento são exaltações à fertilidade da terra e da mulher, como é o ritual de iniciação feminina dos tikuna, A Festa da Moça Nova. Assim, percebemos que esse momento nos aproxima mais das pessoas da comunidade, que nos acolhem, nos tornando parte dela, o

que reverbera na experimentação das práticas poéticas, pois cria um espaço de confiança e entrega entre o grupo.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**; ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, Porto Alegre, v. 1, n. 7, p. 78-88, fev. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961>. Acesso em 13 ago. 2022.

FRIEDMAN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância. *In*: MEIRELLES, Renata (Org.) **Território do brincar**: diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

HARTMANN, Luciana. **Gestos, palavra e memória**: performances de contadores de “causos”. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

LIGIÉRIO, Zeca. **Teatro a partir da comunidade**. Rio de Janeiro: Papel Virtual, 2003.

LOPES, Elisabeth Silva. A performance da memória. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 9, p. 135-45, maio 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57397>. Acesso em: 09 out. 2022.

SCHECHNER, Richard. Performance Studies: the broad spectrum approach. *In*: BIAL, Hnery (Org.) **The Performance Studies Reader**. New York: Routledge, 2004, p. 7-9.

TAYLOR, DIANA. **O arquivo e o repertório**: performance e memória cultural nas Américas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

ZUMTHOR. Paul. **Performance, recepção e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

# TEATRO MUSICAL BRASILEIRO: CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE UM SALTIMBANCO PROFESSOR

José Francisco da Silva Souza  
Eneila Almeida dos Santos

Para escrever este trabalho, decido por avaliar e refletir sobre o meu processo pessoal de formação artística e acadêmica, e destacarei os pontos que se acentuam nessa trajetória, narrando a presença da arte numa caminhada que se inicia muito antes do ingresso na graduação do ensino formal ou do ingresso em companhias de teatro profissionais. E, a partir dessa vivência e das memórias, levo essas contribuições para minha prática pedagógica também enquanto professor de teatro. A pergunta que norteia este trabalho é: quais ressonâncias as experiências artísticas, vivenciadas com a obra musical *Os saltimbancos*, em diferentes etapas da minha vida, aportam para minha formação de professor-artista-pesquisador de teatro?

Para se obter respostas a essa questão, estabeleço como objetivo geral desta pesquisa analisar as influências diretas, indiretas, dificuldades e aprendizados a partir de minhas experiências com o teatro musical, especificamente com a obra *Os saltimbancos*, e quais contribuições dessa trajetória se estabelecem na formação do professor-artista. Os objetivos específicos são: identificar dificuldades e aprendizados nas minhas experiências com a obra, refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, que foram provenientes da minha trajetória enquanto artista, e, por último, articular como as experiências vivenciadas colaboraram na minha formação de professor-artista-pesquisador.

Esta pesquisa faz-se importante por analisar de forma crítica as experiências vividas por mim na área do teatro, enquanto ator e diretor, e por identificar as possíveis contribuições para o campo pedagógico ao ingressar no ensino formal enquanto professor, bem como se essa experiência também contribuiu ou não para experiências posteriores no ensino não formal em companhias de teatro profissionais. Reflito acerca da pedagogia adotada por mim enquanto professor de teatro, quais caminhos escolhidos para a construção de um espaço pedagógico adequado e o quanto a vivência anterior no campo artístico favoreceu ou dificultou a escolha dessa pedagogia. Todos estes questionamentos carecem de ser analisados e, conseqüentemente, refletidos em sua prática. No que diz respeito à contribuição no campo profissional do teatro, a pesquisa colabora com a avaliação da pedagogia adotada pelo artista que ingressa na graduação e, a partir

disso, é capaz de mapear os pontos mais relevantes da adaptação no ambiente escolar da educação básica.

Quanto a mim, enquanto autor da pesquisa, particularmente, vejo o artista como um sujeito diferenciado no tocante ao olhar o mundo. Percebo, através de minha vivência e de outros, que esse ato de transformação constante, quase que camaleônica, concede ao artista uma sensibilidade única, que almejo analisar a partir dos questionamentos que faço aqui e do levantamento das memórias e experiências vivenciadas por mim, identificando o que essas qualidades realmente ofereceram para nortear as escolhas pedagógicas deste professor-artista de teatro dentro da sala de aula e fora dela.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa se dará a partir da pesquisa bibliográfica, fundamentada nos campos da autoetnografia, pedagogia e da narrativa. Elementos autobiográficos e etnográficos estarão presentes no método autoetnográfico, que se dará valorizando minha experiência artístico-pessoal e considerando a presença das subjetividades e das sensibilidades, a partir da observação sobre mim e o meio em que estava inserido. Atualmente, segundo Ellis, Adams e Bochner, citados por Cano e Opazo (2004, p. 149), a autoetnografia comumente diz respeito a um modo de pesquisa em que se busca “valorizar a experiência do pesquisador através da descrição e análise sistemática para maior compreensão dos aspectos do contexto ao qual pertence ou em que participa”. Por essa razão, considero que o uso da autoetnografia será uma forma preciosa de colher dados sobre vivências do passado, relevantes para caracterizar o objeto de estudo.

Apresento também um breve resumo do texto *Os saltimbancos*, sua origem, inspirações e adaptações da obra. Trago também alguns dados específicos sobre o artista Chico Buarque de Hollanda, que adaptou a obra italiana para o português e que também detém vasto repertório relacionado ao teatro musical brasileiro. Na sequência, narrarei uma ordem de três relatos de experiência em que estive diretamente envolvido com a obra supracitada, dentro da linguagem do teatro musical, nas regiões Sudeste e Norte do país, respectivamente.

A fim de refletir e compreender as experiências vividas em diferentes contextos e a colaboração para a transformação da prática artística/docente dentro dos processos em que estava inserido, realizo um mergulho pessoal no rio de minhas memórias: elas me acompanharão em toda a pesquisa. Ampliarei meu campo de visão a partir dos ensinamentos dos grandes mestres, mas retornarei sempre às raízes de minha essência, bases fundamentais para o entendimento do “eu” enquanto professor-artista e pesquisador de teatro.

## **O TEATRO DE CHICO NA OBRA *OS SALTIMBANCOS***

*Os saltimbancos* é uma peça de teatro musical infantil, de título original italiano *I musicanti*, inspirada no conto *Os músicos de Bremen*, dos irmãos Grimm. A fábula conta a história de quatro bichos: um Jumento, um Cachorro, uma Gata e uma Galinha que,

cansados de serem maltratados pelos donos, resolvem fugir em busca de liberdade. Do alemão *Die Bremer Stadtmusikanten*, *Os músicos de Bremen* é uma fábula da tradição popular que foi editada e publicada pelos Irmãos Grimm na famosa coleção de contos conhecida como *Grimms Märchen*, lançada entre 1812 e 1815. Porém, somente em 1819 é que *Os músicos de Bremen* foi publicado pela primeira vez. A respeito da trajetória dos irmãos Grimm, Maria Cristina Schefer (2008, p. 12) afirma:

No que diz respeito especificamente aos contos e aos autores sociais das narrativas, a influência germânica ocorreu principalmente pelas contribuições dos filólogos alemães Wilhelm e Jacob Grimm. Seus contos, coligidos para estudos linguísticos no início do século XIX e publicados pela primeira vez em 1812, além de definir a forma desse gênero literário, foram popularizados mundialmente, extrapolando fronteiras.

Os bichos, cansados de serem maltratados por seus donos, partem do campo para a cidade e decidem viver a vida como músicos, quando enfim acham a “Cidade ideal”. Durante o trajeto, os animais vão percebendo que cada um imagina a cidade a partir de suas expectativas, e que a realidade pode ser bem diferente. Coincidentemente, eles encontram no meio do caminho uma pousada e dentro dela seus quatro padrões reunidos. Eles resolvem se unir em um trabalho organizado e coletivo para fingir que a casa é mal-assombrada e assim afugentar os barões; a casa então fica livre e decidem não mais prosseguir com a viagem, já que percebem que haviam encontrado tudo o que estavam buscando: a liberdade. Vale ressaltar que enquanto caminham rumo ao objetivo, os bichos vão aprendendo a lidar com as diferenças e, mesmo a partir de realidades tão distintas, percebem que estão sob o mesmo sistema de opressão. As interpretações são variadas, mas de modo geral cada personagem representa uma classe: o Jumento representa os trabalhadores do campo, o Cachorro representa os militares, a Galinha representa a classe operária e a Gata representa a classe artística. Cada bicho é explorado de uma forma e, ao longo da história, individualmente descobrem que essas características justamente são sua maior força para vencer a opressão.

Originalmente, as canções têm letra do italiano Sergio Bardotti e música do argentino Luis Henríquez Bacalov. A obra foi traduzida e adaptada para o português por Francisco Buarque de Hollanda em 1976. Chico Buarque nasceu no Rio de Janeiro em 1944, é músico, ator, escritor e dramaturgo. As mudanças na adaptação de Chico a partir da obra italiana não revelam grandes alterações: ele, assim como Bardotti, mantém-se bastante fiel à obra, mudando apenas os dois personagens machos: o Gato e o Galo para uma Gata e uma Galinha. Leva-se a crer que a mudança se deveu à maior identificação do público feminino com a peça, dando lugar à representatividade na cena. Diferentemente do conto original, o texto dramaturgic foi escrito na época em que as mulheres estavam num processo de luta por espaço e dignidade. A obra musical de Chico Buarque é reconhecida mundialmente, com grande destaque também entre as obras relacionadas

ao teatro musical brasileiro, principalmente durante o regime militar no Brasil. Na obra *A Broadway não é aqui*, Gerson Steves (2015, p. 92) afirma:

Entre o final dos anos 1960 e os primeiros anos da década de 1970, o Teatro Musical produzido no Brasil passa a ser ainda mais resistente. E essa busca pelo personagem heroico e anti-herói no Teatro musical brasileiro só será verificada novamente nas peças que contam com a participação de Chico Buarque de Hollanda, que chega ao Teatro ainda em 1965. Chico compôs canções que marcaram o Teatro nacional e deram início a mais de uma década de contribuições do compositor/autor ao Teatro Musical Brasileiro.

Chico Buarque sempre buscou um teatro dialético, que coerentemente dialogou a todo momento com seu tempo, propondo diálogos sobre as formas de organização social em um momento crítico do país, estabelecido àquela época à base de muita repressão e censura. A respeito das obras de teatro musical brasileiras, o teatro de Chico é de suma importância também pelo registro, visto que suas obras eram registradas em álbuns e publicadas em livros ao longo dos anos, favorecendo efetivamente a memória do teatro musical brasileiro.

#### **PRIMEIRA MONTAGEM: A FAVELA COMO PRIMEIRA ESCOLA**

O teatro musical é um gênero que une teatro, música e dança. Conceituar e afirmar o surgimento do teatro musical requer uma pesquisa extensa, e ainda assim corre-se o risco de trabalhar com probabilidades, visto que os elementos que o compõem sempre estiveram presentes em toda a história das civilizações. Iniciam nos rituais cotidianos de xamãs em volta de fogueiras, dançando e emitindo sons; na Grécia Antiga, onde a própria mistura desses três elementos já era comum nos cultos em homenagem aos deuses; nas operetas e *burlettas* francesas do século XVIII; e, por fim, ganhando força na América no século XIX, caminhando para o que conhecemos hoje. É importante deixar claro que esta pesquisa foca no modelo de teatro musical ocidental, que, por força de influências externas, sempre produzimos no país, porém, não anulamos as manifestações artísticas regionais, ou ainda os rituais indígenas tão ricos em todos os elementos do teatro musical. Não é objetivo deste trabalho estabelecer um juízo de valor, mas sim agregar conhecimento a partir da pesquisa de elementos que dialoguem com o tema proposto.

Dentro desse modelo, o teatro musical no Brasil surgiu nos moldes do teatro de revista francês, em que as peças eram uma retrospectiva de fatos ocorridos durante o ano anterior, daí o nome passar a ser “de revista”. Sobre isso, os autores Cardoso, Fernandes e Cardoso-Filho (2016, p. 30) contribuem:

O teatro musical no Brasil tem seu início em 1859, no Rio de Janeiro, nos moldes do teatro de revista francês: com humor, muita música, coreografias e irreverência, estas peças passavam “em revista” os acontecimentos do ano anterior, como uma resenha satírica. Esse tipo de dramatização, uma mistura de musical e comédia, foi se desenvolvendo com uma característica própria, traçando um caminho oposto às Óperas, tidas na época como um gênero superior:

Conhecido e querido pelo público, o teatro de revista se tornaria popular – no sentido de “feito para o povo”.

Nunca se deixou de fazer teatro musical no Brasil, mas faz-se necessária uma reflexão séria sobre teatro musical do Brasil e no Brasil (STEVES, 2015), pois comungo com o autor quando relata a diferença que existe nesses dois caminhos. A história nos indica que a arte produzida e originada no Brasil sempre sofreu influências de fora, quer seja pelos portugueses na época da colonização, catequizando os índios por meio da dramatização; pela França, exportando seus números exuberantes de revista em meados do século XIX; ou pelo *boom* da chegada das grandes franquias de musicais da Broadway aqui no país em meados dos anos 1990. Considero importante retomar esse panorama da história do teatro brasileiro, especificamente no que está relacionado com a música e a dança, já que falamos aqui a respeito do teatro musical do Brasil. Penso que a globalização e o avanço da tecnologia nos dias atuais contribuíram de forma positiva para o acesso a experiências e conteúdos externos, fomentando o mercado em vários setores, porém, a respeito do teatro musical, questiono-me sobre o impacto dessa importação e sua reprodução com pouca originalidade em muitos espetáculos teatrais do eixo Rio-São Paulo. Acerca de toda essa questão da indústria de musicais, Gerson Steves (2015, p. 19) contribui:

Seguindo o que, no meio, se habituou de chamar de “a bíblia”, esses produtos repetem item a item (do cenário à iluminação, da terminologia ao *modus operandi*) um jeito de fazer teatro musical idêntico ao da Broadway. Se por um lado, a aplicação desses modos e métodos de produção trouxeram profissionalismo para o artista e para o técnico brasileiro, por outro enfraquece a criação e limita o mercado de trabalho para criadores, transformando artistas em meros executores de um produto estético já criado. [...] E o preço cultural que se paga é ainda maior: a perda de contato do espectador brasileiro com seus temas, sua terra, sua gente, seus problemas, seus ritmos e danças.

Como grande apreciador, produtor e pesquisador da linguagem teatral, sempre estive atento às produções, especificamente em São Paulo; aliás, a minha primeira experiência enquanto espectador de teatro musical da cena teatral paulistana foi uma grande franquia importada: *A Bela e a Fera* (2002). Ressalto a grande contribuição das franquias no que tange à profissionalização de equipes técnicas e artísticas e ao aquecimento de mercado que causam, contudo, enquanto artista brasileiro, questiono a supervalorização dessas produções, que chegam a partir de leis de incentivo nacionais, com produções milionárias, mas nenhuma referência nacional em cena. Reflito, como pesquisador debruçado sobre essa questão, lapidando meios dentro do meu universo criador *tupiniquim* para seguir um caminho no teatro musical brasileiro que envolva elementos significativos da potente cultura nacional.

A primeira experiência com a obra aconteceu na Zona Sul da cidade de São Paulo, viela da rua Oiticicas, no bairro Parque Jabaquara, popularmente conhecida

como Comunidade Oiticicas. Descrevo esse momento porque faz-se necessário para que entendamos a realidade dos que participaram dessa montagem da obra *Os saltimbancos*, produzida de forma artesanal por uma comunidade situada na via de acesso a uma das diversas favelas existentes na Zona Sul da capital. Infelizmente, como em muitas realidades, o acesso a cursos de formação em arte e atividades artísticas dentro das comunidades periféricas é bem escasso, e o estigma imposto a esses locais confunde o olhar de quem está fora da comunidade. Opto por usar aqui em minha escrita o termo “favela”, pois particularmente mantém acesa uma ligação pessoal com minha vivência no passado e me auxilia hoje na produção deste texto, a partir do resgate da memória. Para elucidar definições sobre o termo “favela”, Marina Coutinho (2012, p. 59) descreve:

Entre a Inglaterra Vitoriana ou a distante Rússia de Máxim Gorki e o Brasil, embora existissem sem dúvida muitas diferenças, havia pelo menos uma semelhança: o estigma imposto a esses espaços populares e a seus moradores. Em 1897, no Morro da Providência, Rio de Janeiro, surgia o “Morro da Favela”, que teria transmitido o nome a outras ocupações com as mesmas características. O termo “favela” evoca em suas origens o local do sertão baiano onde se concentravam os seguidores de Antônio Conselheiro.

Fundi, no ano de 2008, juntamente com algumas lideranças religiosas e amigos da comunidade, o “Projeto Música na Comunidade”, com o acrônimo de PMC. A princípio, esse projeto tinha como objetivo estruturar o ensino de música entre os moradores, mas a partir dele já dávamos alguns passos no caminho da produção artesanal de teatro musical, inserindo alguns poucos ensaios despretensiosos de projetos futuros. Naquela época, eu já fazia parte do grande público que se formava como plateia das superproduções da Broadway que eram montadas em São Paulo. Reconheço que algumas das principais montagens profissionais que foram trazidas para o Sudeste do país despertaram em mim um grande interesse pelo gênero. A grande influência gerada a partir do contato com essas grandes produções de teatro musical em São Paulo, e o anseio do grupo em produzir dentro da comunidade, impulsionariam os primeiros passos de um teatro comunitário na produção das montagens e das valorosas experiências que viriam a seguir.

**Imagem 1** - Elenco principal: Marlene, Carlos, Anathalia e Anderson.



**Fonte:** o autor.

A adaptação de Chico Buarque advém de uma fábula contada por quatro animais, uma história atemporal que ainda hoje dialoga com as opressões da sociedade e todo o sistema socioeconômico do país. As adaptações das músicas “História de uma gata”, “Bicharia” e tantas outras estão presentes na memória, sendo sensivelmente próximas ao brasileiro. A meu ver, as versões de Chico Buarque dialogam de forma inteligente com nosso sotaque, nosso jeito e nosso povo, e isso eu vivi durante essa montagem, seja pela empolgação do elenco com a obra ou pelos próprios moradores da comunidade que não estavam em cena, mas que acompanhavam, ajudavam e cantavam juntos os clássicos do musical durante as noites em que se seguiam os ensaios. O processo todo se deu de forma independente, já que a intenção do projeto dentro da comunidade era, antes de tudo, a formação e a experimentação da linguagem teatral. Logo, não houve qualquer tipo de retorno financeiro com a montagem, e a apresentação foi aberta ao público em geral.

Essa experiência enquanto diretor de teatro me fez enxergar o poder que a união de um grupo tem quando trabalha junto em prol de um bem comum, e foi a partir dela que pela primeira vez eu me senti parte, me senti artista de verdade, me senti pertencendo a um lugar maior do que aquele a que eu estava acostumado. Realizar essa primeira montagem da obra me fez sentir que era possível fazer, que mesmo diante de muitas problemáticas era possível incluir a comunidade, mobilizá-la! Era uma comunhão linda de se ver: sensível e potente ao mesmo tempo, envolvia a todos. Aqui a palavra comunhão cai como uma luva: comungávamos da arte.

## **SEGUNDA MONTAGEM: O INGRESSO NA UNIVERSIDADE**

Àquela altura da estrada, ocorreu uma mudança muito decisiva em minha vida: sair de São Paulo para a cidade de Manaus, no Estado do Amazonas. Ali eu também tomava meu rumo em busca da cidade ideal, e assim como os bichos eu precisei também de um Jumento, ou de muitos Jumentos, no sentido mais irônico em que essa

palavra possa ser usada no texto; foi muito importante ter comigo mestres que me indicaram as direções certas durante essa jornada. Neste momento, é importante salientar o quanto minha experiência anterior com o teatro em comunidade, relatada anteriormente, me ajudou nesse progresso, pois as práticas teatrais anteriores foram fundamentais para estabelecer alguns pontos que eu poderia manter ou aprimorar enquanto metodologia dentro da sala de aula.

Acredito que esses pontos também podem auxiliar educadores no desenvolvimento das atividades dentro do ambiente escolar: o primeiro ponto foi trabalhar a capacidade de adaptação diante das dificuldades encontradas em sala de aula; o segundo ponto foi estabelecer um diálogo aberto e direto com os professores e gestores das escolas onde eu estava atuando; e o último ponto foi continuar mantendo práticas que eram comuns ao meu processo artístico dentro da comunidade antes da universidade. Com relação a esse último ponto, posso citar a troca de experiências, a criação colaborativa e a validação da fala de cada envolvido no projeto. Essas contribuições eram realizadas a partir de rodas de conversa, jogos teatrais e relatos orais ou escritos. Amanda Ayres contribui (2016, p. 107):

O contato com a prática teatral e o desenvolvimento de processos criativos colaborativos possibilita valorizar os conhecimentos dos sujeitos envolvidos bem como oportunizar a construção de novos conhecimentos reformulados por meio do diálogo e intercâmbio de saberes.

Analiso, a partir de minha vivência, a busca por uma prática pedagógica adequada a tantas necessidades distintas dentro da comunidade escolar. Esse campo da formação de professores é delicado, já que a própria história nos lembra quão jovens somos a respeito do ensino de arte no Brasil, fazendo-nos refletir sobre o longo caminho que se tem a percorrer para avançar e ampliar o espaço da arte no currículo atual. Pontuo a questão do respeito à sensibilidade artística nas primeiras fases de desenvolvimento e o acesso a outras áreas do campo artístico, que certamente pode ampliar a construção dos processos e contribuir para a produção de novos conhecimentos dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido, Eneila Santos (2003, p. 117) contribui:

É importante, porém, que essas atividades sejam pautadas pelo respeito às particularidades e potenciais de cada um, de modo a levá-los a perceber a existência de uma estrutura artística que é desenvolvida em todos os segmentos da sociedade.

Identificar e trabalhar focando as potencialidades de cada estudante ainda é tarefa difícil na maioria das escolas, mas acredito que o que mais reverberou em mim, enquanto acadêmico do curso de Teatro, nesse período, foi a importância e a necessidade da pesquisa e do olhar sensível ao outro, prática que não era comum em meus processos artísticos antes do ingresso na universidade. Analisando hoje o meu processo anterior, consigo entender que existia pouco aprofundamento, e muitas vezes era comum a prática

da imitação, uma reprodução constante que inconscientemente anulava o artista criador que eu deveria ser, que busca referências, que cria e pensa sobre a sua criação.

**Imagem 2** - Elenco de jovens ensaiando dentro da universidade.



**Fonte:** o autor.

A segunda montagem seria produzida na própria Universidade do Estado do Amazonas (UEA), dentro do projeto de extensão “Teatro e Comunidade”, com a montagem *Os saltimbancos*. Nesse período, o projeto “Ler para Crescer”, que acompanhava jovens da comunidade Colônia Antônio Aleixo, através de uma parceria com a universidade, os levava para que pudessem ter aulas com os estudantes do curso de Teatro, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Amanda Ayres. Mateus Santos (2015, p. 264), que na época era responsável pelo núcleo de sonoplastia, do qual eu também fazia parte, afirma:

Iniciaram-se simultaneamente dois processos, um processo de aprendizagem, onde jovens tiveram a oportunidade de aprender mais sobre o teatro e outras artes, como a música, por exemplo, por meio da experiência da realização do espetáculo, ao mesmo tempo que se iniciou o processo de criação artística. As atividades tiveram início no primeiro semestre de 2014, no qual a turma do 4º período do curso de Teatro (vigente no semestre 01/2014, da qual fiz parte) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), encontrou com os jovens da Colônia Antônio Aleixo, bairro situado em Manaus, por meio de uma parceria entre a UEA e o Instituto Ler para Crescer.

Os ensaios seguiram durante meses, e como em qualquer processo, houve dificuldades na realização das atividades. Vale ressaltar que a própria dinâmica de locomoção dos jovens da comunidade para a universidade por vezes apresentava problemas diversos: falta de regularidade de alguns jovens, problemas com o transporte e até mesmo conflitos internos dentro do grupo. Acredito que se faz necessário pontuar essas barreiras no caminho do processo, pois apesar de estarmos em um ambiente favorável à prática teatral, com estudantes de Teatro e o acompanhamento de professores experientes na área, os problemas surgiram, independentemente das ações planejadas.

A apresentação ocorreu no estacionamento interno da universidade. Antes da apresentação, no lado externo do *Campus*, os jovens artistas fizeram um grande cortejo dentro do prédio, pelos corredores e escadas, cantando à capela as músicas da obra musical e se encaminhando para o local de apresentação, que já estava preparado pelos acadêmicos do curso. Apesar de já ter passado alguns anos desde a apresentação, lembro com muito carinho dos detalhes das cores da paleta que estavam presentes no projeto e se espalharam pela universidade.

### TERCEIRA MONTAGEM: EM BUSCA DE UM ENSINO ESPECIALIZADO

Apesar de todas essas experiências anteriores, vale a pena fazer um recorte da cena teatral amazonense no que diz respeito ao campo do teatro musical durante os anos em que se estabelece esta pesquisa. Partindo desse contexto, é importante destacar que Manaus, assim como outras cidades do Brasil situadas geograficamente fora do eixo Rio de Janeiro e São Paulo, dispõe de pouco incentivo com relação a grandes produções de espetáculos dentro da linguagem do teatro musical. Sobre esse avultado mercado e as contínuas produções de musicais no Sudeste do país, Gerson Steves (2015, p. 157) afirma:

Desde os últimos anos da década de 1990, foram muitos os produtos voltados para o mercado de Teatro Musical – tanto em São Paulo quanto no Rio de Janeiro. Alguns começaram a aparecer timidamente, outros surgiram como pequenos exercícios de estilo, até que, finalmente, as produções começaram a ser lançadas em escala mais industrial.

Em Manaus, os espetáculos natalinos que ocorrem exclusivamente no mês de dezembro e são promovidos pela Secretaria de Cultura local sempre foram e são as produções que mais se aproximaram da estrutura que conhecemos dos grandes musicais produzidos no Sudeste; são espetáculos de grande porte que, além do elenco, envolvem muitos profissionais durante a curta temporada: coros de música e dança, técnicos de diversas áreas e orquestras oficiais do Estado. Contudo, vale ressaltar que durante os meses que antecedem as comemorações de Natal, a produção de espetáculos de teatro musical é escassa e raramente há o estabelecimento de temporadas, tão necessárias ao amadurecimento dos processos e à formação de espectadores na cena teatral amazonense.

Busco aqui trazer as referências que fazem parte da minha formação técnica e pessoal enquanto artista de teatro musical, mas ressalto que são apenas algumas referências, e os conceitos podem ser diversos. Dentro do teatro musical no molde inglês e americano, a técnica vocal almejada para a voz cantada-falada, na maioria dos processos, é o *Belting*. Marconi Araújo (2013, p. 45) esclarece:

Podemos definir *Belting*, tecnicamente, como uma voz de laringe um pouco mais alta, de espaço faríngeo mais restrito, resultando acusticamente em um som muito brilhante. [...] A cor do *Belting* no Brasil não pode ser comparada a de outros países, como os EUA. O uso das cavidades supraglóticas interferirá no timbre final desse *Belting* adequando ao nosso tipo de fala. Em outras palavras, não utilizando apenas a orofaringe como ressonador.

Comungo com o autor quando deixa claro que nossas características vocais, fisiologicamente falando, se diferem das de outros países. Considero importante a consciência de que cantamos em idiomas diferentes, com características distintas dentro dessa sonoridade. Particularmente, julgo ser primordial buscar aprimoramentos técnicos essenciais para o canto, contudo, há de se ter o cuidado com a padronização excessiva do som importado, muitas vezes forçado aos padrões americanos ou ingleses. Entendo hoje que precisamos respeitar os timbres próprios dessa musicalidade brasileira, experimentando outras sonoridades, colorindo novos coros e evitando a perda do bem mais precioso de um artista: a identidade.

Eu começava a revisitar algumas memórias de produções musicais do passado, acessando lugares da memória que foram importantes nesse processo de aprendizagem do professor-artista em construção, a maioria delas registradas com muito orgulho e empolgação, outras involuntariamente me traziam a sensação de insegurança devido aos erros e atropelos pelo caminho. No entanto, dessa vez, eu estava fortalecido por uma base sólida e objetiva no meu fazer teatral, pois as vivências até ali tinham ampliado significativamente o campo de visão e de ação do ator, diretor e pesquisador que eu estava me tornando durante o processo. Sobre essa ação de revisitação e busca da memória para a narrativa, Marcelo Forte (2019, p. 11) colabora:

Todos esses procedimentos de retornar a determinadas memórias, selecioná-las, recortá-las e trazê-las para a narrativa são formas de compreendê-las a partir de um ponto de vista que até então não se tinha. Os diversos entrecruzamentos narrados passam a conviver em um mesmo espaço e a produzir novas formas de percepção e de conhecimento sobre o que foi experienciado.

Acredito que essa construção do professor-artista seguirá por toda a jornada, a partir dos espaços em que estou inserido e do diálogo que estabeleço com esse ambiente. Identifico que naquela época pude desenvolver uma adaptação da obra a partir de inquietações pessoais que reverberavam em mim naquele momento. Considero essa obra atemporal, com questões que ecoam em mim também hoje.

Uma dessas questões foi que, envolvido diretamente com produções que atendiam majoritariamente um público infantil, a obra *Os saltimbancos* despertou em mim uma possibilidade de questionar o teatro infantil demasiadamente educativo, que desconsidera a reflexão sobre grandes questões sociais humanas, e me inquietavam as produções essencialmente pedagógicas às quais eu assistia em São Paulo e Manaus, inclusive em algumas produções pessoais que acabei reproduzindo no início da minha trajetória artística. O poeta Carlos Drummond de Andrade (*apud* CUNHA, 1988, p. 21) faz indagações significativas que dialogam a respeito da literatura infantil:

O gênero literatura infantil tem a meu ver existência duvidosa. Haverá música infantil? Pintura infantil? A partir de que ponto uma obra deixa de ser alimento para a alma de uma criança ou um jovem e se dirige ao espírito do adulto? Qual o bom livro para crianças que não seja lido com interesse pelo homem feito? [...] Observados alguns cuidados de linguagem e decência, a distinção

preconceituosa se desfaz. Será a criança um ser a parte? Ou será a literatura infantil algo de mutilado, reduzido, desvitalizado?

O teatro político na obra de Chico Buarque me trazia a possibilidade de fugir a algumas regras e incluir temas que, a meu ver, eram evitados de se apresentar às crianças, como injustiça, exploração e opressão, assim como relatei anteriormente. Esses temas foram o norte para o andamento da montagem, inspirando os elementos da cena durante a produção e a construção de personagens pelos atores do musical e pela direção geral.

Acredito ser importante relatar aqui também como a minha percepção e meu olhar foi mudando durante os anos em que ocorreram essas diferentes montagens, com ênfase à questão do olhar técnico e estético da cena. A última montagem da obra, dentro de uma companhia de teatro profissional da cidade de Manaus, a Cia. Trilhares, já não me prendia à reprodução de elementos realistas no palco, como ocorreu na primeira. Felizmente, a universidade me fez perceber como a mensagem pode ser comunicada também através de signos e símbolos, e quão enriquecedores podem ser o estudo e a utilização desses em elementos dentro da obra.

**Imagem 3** - Elenco principal: Dávilla, Rafaela, Cleciano, Juca e Ananda.



**Fonte:** o autor.

Não pretendo ser levado aqui por um pensamento ingênuo de uma leitura perfeita e utópica da memória sobre esse processo. Apesar de todo o conhecimento compartilhado na academia, das vivências nos projetos em comunidade e dos eventos artísticos com os quais eu tive contato nessa época, surgiram muitas dificuldades, particularmente no que diz respeito à minha posição enquanto diretor, lidando com temas tão complexos do ser humano. Analiso que o ponto mais sensível da montagem foi trabalhar a partir dos processos de opressão a que os personagens eram conduzidos na obra. O processo de aprendizagem, a meu ver, é constante, carece de maturação, de tentativa, erros e acer-

tos, e certamente o professor-artista que sou hoje realiza uma leitura diferente, ou pelo menos mais ampla e aprimorada, em relação à que eu fazia naquela época. Quanto aos *Saltimbancos*: sempre darão luz ao tema central de sua potente narrativa: a solidariedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconheço que dentro do que me propus a pesquisar, visitei muitos lugares, problemas e sensibilidades que foram muito além dos propostos inicialmente. Ao me colocar enquanto autor e indivíduo integrante das três montagens em diferentes ambientes de ensino, a escrita me exigiu escolher alguns recortes e dispensar outros, haja vista tratar de temas que, em sua essência, percorrem vastos campos do conhecimento e possibilitam muitas outras ramificações na área da pesquisa.

Dentro do que foi analisado, concluo que a pergunta norteadora do trabalho, que questionava se houve contribuições das vivências artísticas com a obra *Os saltimbancos* em três momentos distintos da trajetória de minha formação enquanto professor, foi respondida. Certamente, as três experiências com a mesma obra de Chico Buarque, em momentos distintos, contribuíram de forma positiva e significativa para a construção do professor-artista-pesquisador que sou. O objetivo de analisar as influências, dificuldades e aprendizados a partir das minhas práticas em teatro musical com a obra propiciou dados concretos, que validam a hipótese de que as vivências tanto no ensino formal quanto no ensino nãoformal, num processo de fluência contínua, contribuíram positivamente para minha formação, num processo de diálogo com as práticas pedagógicas e uma formação continuada no exercício da docência.

O exercício de me posicionar narrador desta pesquisa fez-se importante nesses contextos distintos e de certa forma continuados, pois acredito que como exercício de revisitação da memória e do registro de forma articulada, deparei-me com diversas situações vivenciadas dentro das estruturas de ensino que me proporcionaram grande aprendizado, e a colcha de retalhos foi sendo formada a partir dessas experiências, costuradas através das escolhas certas ou equivocadas, mas que sempre agregaram à formação deste educador que vos fala. Acredito que essa mesma colcha de retalhos também se fez por colaboração, tomou forma e tamanho a partir dos inúmeros sujeitos que me atravessaram a existência e que imprimiram em mim um pouco do que eles são e acreditam. Com este pesquisador não é diferente, sou um pouco de muita coisa: sou o que meus pais me ofereceram, o que o mundo me apresentou e o resultado sincero das escolhas que eu fiz na caminhada.

Pude constatar ao longo do trabalho que, assim como os queridos personagens que rumam à Cidade Ideal, também eu, professor, dentro ou fora dos muros das escolas, me fiz personagem em busca de uma prática pedagógica efetiva e libertadora. Ao final de cada um dos capítulos, pude elencar algumas sabedorias do Jumento, que resultaram em preciosidades de resultados da análise dentro da pesquisa, lições que iam sendo transportadas a partir da memória e que iam se materializando naturalmente dentro da narrativa:

“Primeira lição do dia: O melhor amigo do bicho, é o bicho!” (BARDOTTI, 2020). Nesse primeiro capítulo, pude acessar memórias de uma produção praticamente empírica, na qual, apesar de uma apresentação que hoje reconheço como frágil em sua base de pesquisa e técnica teatral, era forte no sentido da ação. Um espaço em que pude construir, dentro do teatro comunitário, as primeiras práticas artísticas de minha trajetória. Foram essas primeiras experimentações que motivaram em mim e em minha comunidade o fazer teatral, direcionando-me e me dando base para as experiências futuras.

“Segunda lição do dia: Um bicho só, é só um bicho! Agora todos juntos, somos fortes!” (BARDOTTI, 2020). O segundo capítulo dialoga diretamente com a rede de apoio que se faz necessário construir para alcançar os objetivos na caminhada. Partindo do entendimento de que o teatro é uma arte que se estabelece a partir da coletividade, frente às inúmeras dificuldades que o educador experimentará, há de se apoiar em grupos que o fortaleçam. Concordo com Ledubino (2009, p. 1), quando afirma que “o Teatro é, por excelência, uma Arte coletiva que tem na colaboração entre seus membros um pressuposto irrefutável para sua realização”.

“Última lição do dia: Os homens, eles voltam sempre!” (BARDOTTI, 2020). Nesta última lição, evidencio o medo que por muitas vezes permeia a mente do educador diante da possibilidade do fracasso dentro das conflituosas situações no campo da educação. Nesse sentido, me coloco também enquanto educador diante de problemas enfrentados nas experiências de ensino formal e não formal em minha trajetória relatada nesta pesquisa: dificuldades de aprendizagem pelos estudantes, situações de carência afetiva, conflitos internos nas instituições de ensino, desvalorização do ensino de arte, entre outras. Contudo, acredito, enquanto educador, que a força cotidiana propulsora do fazer teatral nas instituições de ensino com que tive contato foi sempre acreditar no indivíduo capaz de lançar olhares distintos sobre a realidade, ou ainda mesmo capaz de construir novas realidades através da arte.

Um dos temas principais e presentes em todas as experiências relatadas aqui é o campo do próprio teatro musical, onde reflexões que não haviam sido pensadas antes da escrita surgiram no decorrer da pesquisa, como a supervalorização das franquias de musicais importadas ante a pouca valorização de produções nacionais, a originalidade do teatro musical brasileiro, dificuldades na pesquisa e formação específica do profissional de teatro musical no Estado do Amazonas, entre outras. Considero importantes essas ramificações de temas que despertaram em mim, enquanto pesquisador, novas propostas também para pesquisas futuras.

Reconheço, por fim, a valorosa habilidade de transformação e adaptação que demonstram muitos professores de teatro. Motivo-me a partir dessas experiências e do contato que estabeleci com tantos educadores e educadoras ao longo destes anos, reconhecendo-me enquanto peça fundamental dentro da sociedade na qual estou inserido, podendo, a partir do meu lugar de professor-artista, promover diálogos e construir pontes para a conquista da liberdade criativa e da autonomia do indivíduo. Sigo por aqui,

saltimbanco-professor, buscando o mais rico tesouro que se pode encontrar em qualquer jornada: o conhecimento. Atravessando-me por experiências libertadoras em cada parada, doando-me e sendo grato pelo que também me é doado.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marconi. **Belting contemporâneo** – aspectos técnicos vocais para teatro musical e música pop. Brasília: Musimed Edições Musicais, 2013.
- AYRES, Amanda Aguiar. Teatro e comunidade: uma proposta de formação do curso de teatro da Universidade do Estado do Amazonas. *In*: SILVA, Ivete Souza da (Org.). **Arte na Amazônia**: conversas sobre o ensino na Região Norte. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.
- BARDOTTI, Sérgio. **Os saltimbancos**. Trad. e adaptação Chico Buarque; música Luiz Henriquez Bacalov; ilustrações Ziraldo. 11. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Editora Yellowfante, 2020.
- CANO, R. L.; OPAZO, U. S. C. **Investigación artística em musica**: problemas, métodos, experiências y modelos. Barcelona: Fonca-Esmuc, 2014.
- COUTINHO, Marina Henriques. **A favela como palco e personagem**. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria & prática. São Paulo: Ática, 1988.
- LEDUBINO, Adilson Donizete. **O processo colaborativo na formação do ator**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- SANTOS, Eneila. O despertar da sensibilidade na educação. *In*: STORI, Norberto (Org.). **Sensibilização através da arte teatral**. São Paulo: Instituto Presbiteriano Mackenzie; Cultura Acadêmica Editora, 2003.
- SANTOS, Mateus. **Criando e aprendendo com o musical Os Saltimbancos com jovens da comunidade Colônia Antônio Aleixo em Manaus**. Educação, Artes e Inclusão. Santa Catarina: UDESC, 2018.
- SCHEFER, Maria Cristina. **Dos Irmãos Grimm a Câmara Cascudo**: um caso de tradução cultural. Caxias do Sul: USC, 2008.
- STEVES, Gerson. **A Broadway não é aqui** – panorama do teatro musical no Brasil. São Paulo: Giostri, 2015.

The page features a white background with decorative geometric shapes in the corners. On the left side, there are triangles in red, dark blue, and green. On the right side, there are triangles in yellow, green, dark blue, and red. The central text is in a bold, grey, serif font.

**VIVÊNCIAS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO  
PARA O TEATRO INFANTOJUVENIL**

## ***CACHOEIRA DAS ALMAS: UMA REFLEXÃO TECNOLÓGICA***

Emily Giovana da Silva Araújo

Erica Maiane Mariano Lima

Ivanilce Oliveira

Renan Nogueira Rotondano

Gislaine Regina Pozzetti

**E**ste artigo discute o processo criativo do espetáculo *Cachoeira das almas*, na perspectiva da experimentação tecnológica como problematizadora das demandas estéticas do teatro do século XXI. *Cachoeira das almas* é um texto construído no segundo semestre do ano de 2021, através de uma escrita coletiva no componente curricular Dramaturgia I, do curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), tendo como estética o modelo da “peça bem feita”, conforme descreve Patrice Pavis (2008, p. 281):

Nome dado, no século XIX, a certo tipo de peça que se caracteriza pela perfeita disposição lógica de sua ação. [...] Porém, além dessa escola de composição historicamente situada, a peça bem feita descreve um protótipo de dramaturgia pós-aristotélica que leva o drama de volta à estrutura fechada; torna-se sinônima de peça cujos cordéis são suficientemente grossos e numerosos para serem repertoriados.

A escrita no protótipo pós-aristotélico foi eficaz às demandas que o coletivo de discentes se propunha a desenvolver, servindo como modelo estruturado para a criação do texto dramático, que teve como temática a degradação ambiental da Cachoeira das Almas, localizada na área do Tarumã, área rural de Manaus, em que alguns discentes do curso de Teatro da UEA habitam. É um texto de um único ato, cinco cenas, cujos personagens estão espelhados em elementos da fauna, da flora e do lendário amazônico: Pirarucu, Mãe d’Água, Arara, Iara, Boto, Mapinguari, Guaraná, Saci e Vitória-Régia.

Cabe ressaltar que o lendário ocupa um lugar privilegiado na memória amazônica, permitindo pensar que “a memória seria o campo de repouso do lendário, em que diariamente os indivíduos colhem sua identidade e ressignificam o conhecimento” (POZZETTI, 2015, p. 21), tornando-se campo fértil para as dramaturgias teatrais.

A história narra a jornada da Mãe d’Água em defesa da Cachoeira das Águas Claras, mais conhecida como Cachoeira das Almas, em razão dos rituais umbandistas e do candomblé, assim como da “desova” de corpos.

Com a pandemia de Covid-19 e o consequente isolamento social, a produção teatral foi fortemente abalada e, segundo Martha Isaacsson (2021, p. 4), foi vista,

[...] em um primeiro momento, como uma tragédia. A copresença de artistas, técnicos e espectadores em um mesmo espaço-tempo constitui condição pré-expressiva das artes da cena. Assim, enquanto a humanidade, assustada com a pandemia, se interroga sobre seu próprio destino, os artistas de teatro se interrogam também sobre o destino de sua arte.

Nessa direção, nos interrogamos especificamente sobre os rumos que o teatro infantojuvenil tomou nesse período e, a partir das saídas encontradas por meio das tecnologias digitais, entendemos que elas também seriam incorporadas definitivamente às nossas práticas presenciais após a pandemia.

Questões latentes gravitam em torno das novas formas de contato com o público que devem ser estabelecidas, como o modo de fazer, de ser e acessar as produções, inaugurando, assim, outras possibilidades para o teatro e, em específico, o teatro infantojuvenil.

Se migramos para as telas no decorrer do isolamento social, em 2022 fomos conclamados a retornar às salas de teatro. Esse movimento inverso nos provoca a investir na potência da palavra e da visualidade multimídia, iluminando os espaços de contato e diálogo com o público e entendendo que as repercussões mais profundas terão lugar em um plano menos visível, ou seja, ao reunir diferentes linguagens e meios de expressão e comunicação, os planos subjetivos serão mais presentes como formas de conhecimento e representação do mundo.

Bernal (2008, p. 180) postula a tese de que cada meio de expressão “supõe algo mais que uma linguagem artística, na realidade implica um modo diferente de (nos) representar a realidade, de ter acesso ao mundo e percebê-lo”, e dessa forma coloca dois grandes níveis de influência entre os novos meios e o teatro:

a) um nível mais profundo culturalmente e menos explícito, e b) outro mais visível com uma vontade artística expressa, que costuma traduzir-se na utilização de aparatos midiáticos. Dentro deste último nível é possível, por sua vez, distinguir uma utilização mais casual ou tangencial, que não afeta a proposta estrutural da peça, e outro emprego profundo que, sim, determina a proposta dramática, que propõe uma reflexão sobre os diferentes modos de comunicação (BERNAL, 2008, p. 180).

Béatrice Picon-Vallin (2011, p. 194), em entrevista à *Revista Sala Preta*, remarca que “O teatro, há muito tempo, não é mais, de forma alguma, uma arte dominante. Sabemos que ele foi ultrapassado por muitas outras artes e mídias; no entanto, é uma arte que resiste”, que se hibridiza cada vez mais com as ciências,

[...] e acredito que o teatro tem muito a aprender com elas [...]. Para existir, na verdade, o teatro – ou, antes, os teatros (penso que é preciso utilizar o plural, pois

não há um teatro, mas teatros) – deve utilizar tudo aquilo que é possível para existir, como lugar e como tempo (PICON-VALLIN, 2011, p. 195).

É nesse viés que a montagem *Cachoeira das almas* está sendo direcionada, no sentido de hibridizarmos áreas de conhecimentos técnicos e científicos. O que se constata, a partir das interações propostas no ano de 2022, é um processo pelo qual as práticas originárias em torno da escritura e da encenação teatral são potencializadas pelas tecnologias, enquanto espaço de reflexão acerca dos modelos de produção que envolvem o teatro infantojuvenil na atualidade.

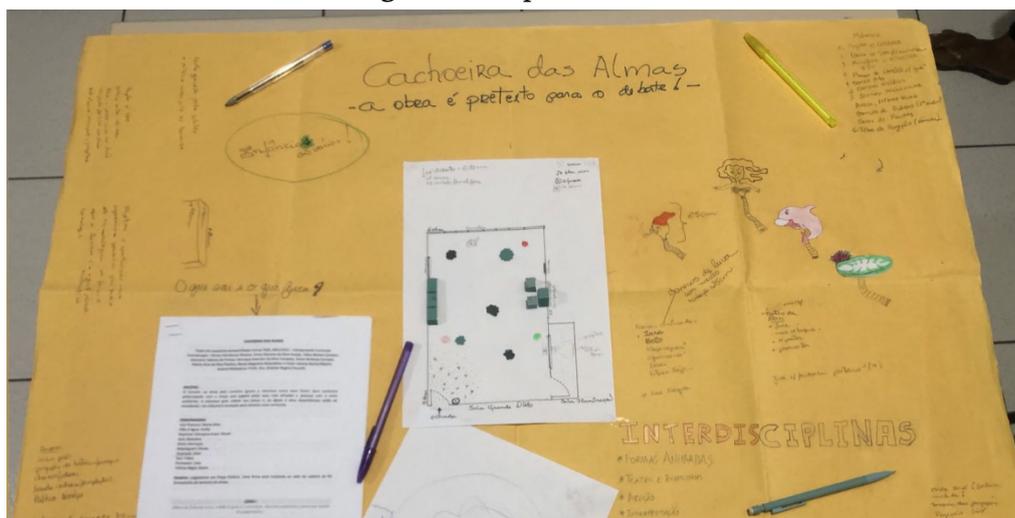
## **PROCESSO 2022**

O texto *Cachoeira das almas* foi resgatado em 2022, no componente Teatro e Tecnologias Contemporâneas, de forma que pudéssemos experimentar a contemporaneidade em suas estéticas e em seus recursos tecnológicos, migrando para outros modelos que não o da “peça bem feita”. Diferentemente da metodologia que adotamos no período anterior, ou seja, a escritura para a cena, no período atual nos interessamos por uma adaptação que pensa primeiro a cena para depois realizarmos os arranjos no texto, acolhendo, então, as necessidades cênicas do espetáculo. O trabalho coletivo é um grande desafio para os grupos de teatro, pois depende de que a pesquisa seja coletivizada no seu modo de fazer e de pensar, e

De tentar construir uma relação coletiva, de fato, sem hierarquias desnecessárias e onde se possa fazer uma pesquisa sem uma preocupação com o tempo de duração de um processo ou o quanto eles vão ganhar na bilheteria ou patrocínio de um determinado espetáculo. O que é latente nesses grupos são a pesquisa e construção de espetáculos que, de certa maneira, contribuam para a sociedade e para a humanidade, seja criticando-a ou não (SILVEIRA, 2011, p. 2).

Para experimentarmos e exercitarmos esse trabalho coletivizado, adotamos a estratégia de colocarmos as ideias num Mapa Conceitual, de forma a visualizarmos as ideias de cada um, discutindo-as e adotando-as, ou não, na adaptação gestada em prol da tecnologia como disparadora das soluções cênicas. O texto, então, passa a ser pretexto para o debate que desejamos travar acerca das potencialidades tecnológicas para o teatro infantojuvenil, e o Mapa Conceitual tornou-se a ferramenta gráfica que nos proporcionou representar visualmente nossas ideias e os conceitos que nos guiariam, nos possibilitando refletir sobre o que poderia ampliar a cena ou saturá-la.

**Imagem 1 - Mapa Conceitual.**



**Fonte:** os autores.

Diferentemente do que discutimos no componente Dramaturgia I, esse mapa nos possibilitou levantar as relações que afetariam o texto em relação à cena e como poderíamos costurar as ações entre ficção e realidade. Esse trabalho iniciou-se com o levantamento dos materiais, das linguagens, dos recursos tecnológicos – dependentes e não dependentes, dos elementos cênicos e do espaço cênico desejado para a apresentação.

Já tínhamos o tema gerador, bem como o estudo dele realizado no semestre anterior, então, nos envolvemos com a pesquisa aprofundada sobre as tecnologias que usaríamos, experimentando suas potencialidades e efeitos, tornando esses estudos uma fase de “engravidar-se” pelos desejos e possibilidades possíveis.

Como nosso interesse passou a ser a montagem cênica, nossas escolhas se pautaram na adaptação do texto com roupagem tecnológica e no fio condutor do espetáculo. Há de considerar-se que, para as infâncias e juventudes do século XXI, as tecnologias são uma condição humana:

Uma vez que as ações diárias, individuais e coletivas, pessoais e profissionais, de milhões de pessoas são permeadas pelas tecnologias digitais sem que se deem conta, essas transformações podem ser compreendidas como uma nova configuração do homem e do meio ambiente (POZZETTI, 2017, p. 86).

Essa reconfiguração do homem e do meio ambiente implica, evidentemente, uma reconfiguração do teatro infantojuvenil também, uma vez que esse público está exposto às ampliações e intensificações tecnológicas no próprio organismo biológico, “de forma a estender seus diversos sentidos – visão, audição, tato, paladar e olfato” (BATTEZZAI; VALVERDE, 2012, p. 226).

Na esteira da reconfiguração do teatro infantojuvenil para o público alfabetizado nas tecnologias, entendemos a criança não como um adulto em miniatura, mas como um ser pensante e crítico, muito mais suscetível a incorporar as transformações, as inovações e as evoluções do século XXI. Nessa perspectiva, Tatiana Belinky (*apud* CARRARA, 2009, n. p.) afirma que “A criança/adolescente tem que passar por experiências

transformadoras: rir, chorar, ter medo, claro que tudo na medida certa”, mas sem desprezar a ação formativa que o teatro oferece.

Reforçando a ação formativa, optamos pela mesclagem de linguagens e elencamos as formas animadas para sustentar os personagens que fazem parte do lendário amazônico. Pensamos, ainda, em estabelecer uma parceria com o espectador infantojuvenil para colocar os bonecos em cena, ou seja, oportunizar a experiência transformadora de manipulação enquanto a fala do personagem está gravada, assim a criança brinca enquanto dá vida ao objeto inanimado e colabora no processo cênico. Como se nota, existe aqui um limite de exposição que transita entre o ficcional e o real.

Nazareth (2012, p.13) ressalta que “desde a concepção até a concretização da obra de arte temos uma infinidade de variantes que estabelecem a relação de adequação ou de inadequação entre a obra e o receptor” (no caso, a criança), o que nos remonta ao comentário de Stanislávski (*apud* GOUVEIA, s. d., n. p.), que, quando questionado sobre como deveria ser o teatro para crianças, respondeu: “Igual ao dos adultos, só que melhor”.

Na perspectiva de fazer melhor – o que ainda estamos aprendendo –, nos lançamos a vários estudos de contextos teatrais, tecnológicos e infâncias, e todos nos apontaram para a superação e a criação de situações cujas soluções desencadeiem processos mentais que levem a criança a interagir com a realidade, pois

[...] a compreensão das crianças é sutil, global, profunda, e vai muito além e muito mais fundo do que tudo o que se pode imaginar, prever, supor, definir, e nunca são as crianças que impõem limites para o que você pode mostrá-las. As crianças são abertas e estão disponíveis (LEBOU *apud* LARCHER, 2017, p. 298).

O encadeamento de sequências fabulosas dialoga com as experiências tecnológicas, pois, ao inserirmos conteúdos audiovisuais e nos conectarmos à internet, desejamos que o público entre em interação com o espaço cênico como se fosse parte da instalação cênica. As diversas linguagens artísticas, articuladas para esse fim, problematizam as demandas por vivenciar experiências reais, ao mesmo tempo em que se propõe, com as formas animadas, revelar as memórias lúdicas de cada um. Torna-se, assim, um estado em suspenso de uma realidade que urge ser discutida. Segundo Larissa Hobi (2013, p. 42), a composição cênica “é um modo para tornar perceptível uma tensão entre o visível e o invisível, o material e o imaterial, o audível e o inaudível, o corpóreo e o incorpóreo [...], e para atingir tal proposição, a cena contemporânea se vale dos mais variados recursos [...]”.

Nessa esteira, o projeto *Cachoeira das almas* busca experimentar a tensão entre o visível, o material, o audível, o corpóreo e seus antônimos a partir de uma composição cênica, que considera as questões que efetivam a experiência sensorial e induzem à subjetividade política, na qual se insere a temática da degradação ambiental e a forma como o público infantojuvenil a vivencia.

Lima *et al.* (*apud* SOUZA *et al.*, 2022, p. 74) colocam quatro dimensões como constituintes da proposta da agroecologia, e uma delas nos interessa sobremaneira – a dimensão cultural, “que objetiva a valorização do conhecimento constituído ao longo da história de cada comunidade, fazendo uso, desta forma, de elementos como a tradição oral, as formas de organização, da cooperação e do conhecimento tradicional existente”, pois, uma vez que estamos trabalhando com uma dramaturgia que evoca a problemática ambiental e a relação dos moradores do entorno da Cachoeira das Almas com a mesma, a dimensão cultural dessa comunidade precisa estar presente.

A criança e o adolescente, público primeiro com o qual desejamos dialogar em *Cachoeira das almas*, é um público presente, que percebe as problemáticas de viver num espaço degradado e estigmatizado, e por isso nos preocupamos em entender as experiências vivenciadas por ele. Entre as muitas razões, encontramos eco em Larissa Maria Santos Altamar (2016, p. 64), quando propõe que “É preciso ressaltar o valor dos repertórios

sonoros e imagéticos, aos quais elas estão expostas, pois isso irá influir na reelaboração de suas experiências e na sua conexão com as linguagens, e por consequência com o teatro”.

Ao discutirmos as possibilidades de evocar o meio ambiente em que se localiza a Cachoeira das Almas, por meio das tecnologias e as provocações sensoriais, fomos investigando elementos sonoros, imagéticos, olfativos e táteis presentes na comunidade que poderiam propiciar a imersão dos espectadores no decorrer da encenação. O levantamento desse material ficou a cargo das discentes Erica Maiane Mariano Lima e Ivanilce Oliveira, moradoras da área. Esses elementos, ao mesmo tempo em que se estabelecem como campo fértil para os questionamentos ambientais, provocam a imersão do espectador de forma relativizada e deslocada da localidade da Cachoeira das Almas sem, contudo, comprometer a ressonância da problemática ambiental que se vive naquele espaço. Na perspectiva de Bernal (2008, p. 179), com a qual coadunamos, “o desenvolvimento dos meios não pode ser visto de forma desconexa, nem tão pouco acidental”, portanto, conhecer a realidade do processo de degradação ambiental do rio Tarumã nos impulsionou a uma pesquisa que nos aproximasse da temática e da comunidade que vive no entorno.

O teatro, enquanto forma de expressão, revive, por meio de seus processos, um fato acontecido em tempo presente, despertando o sentimento e a reflexão do acontecimento, proporcionando ser compreendido e vivenciado através da cena, como forma de leitura do mundo (MIRANDA *et al.*, 2009, p. 174),

Através da leitura do mundo em desarmonia com o meio ambiente que nos prestamos a vivenciar por meio do processo em desenvolvimento de *Cachoeira das almas*.

O curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas ocupa oito salas no terceiro andar do Edifício Samuel Benchimol, em Manaus, onde funciona a Escola Superior de Artes e Turismo (Esat). São quatro salas teóricas e quatro práticas, e, para decidirmos qual utilizar como espaço cênico, decidimos desenhar a planta baixa das salas

e experimentar, no Mapa Conceitual, os espaços dramáticos que desenvolvemos, assim como as interações multimídia em planejamento. É interessante perceber que muitas vezes optamos por um espaço grande, pois desejamos um espetáculo grandioso, e aí nos surpreendemos com as qualidades do pequeno, do intimista, aquele que nos coloca mais perto da plateia e que nos proporciona maior interação e engajamento. Assim, batemos o martelo para o uso da sala Grande Otelo, a menor e mais desprovida de cenotécnica, mas onde poderíamos desenvolver experimentações com mais liberdade.

Após a escolha da sala, fomos definindo as estratégias de sensibilização do espectador com a temática, tais como odores, sonoridade, tato e imersão visual a partir de imagens antigas e atuais da Cachoeira das Almas.

Para esse deslocamento, o Mapa Conceitual foi fundamental, pois apoiou as reflexões, as experimentações e a visualização da cena, experimentadas na planta baixa da sala em que se daria o espetáculo.

**Imagem 2** - Medição das salas para desenho da planta baixa.



**Fonte:** os autores.

O estudo cuidadoso das possibilidades do espaço físico, a partir da planta baixa, em contraposição aos desejos da equipe, estabeleceu limites tecnológicos, como quantidade de projetores e projeções, potência acústica, delimitação de espaço para as experiências sensoriais, além de dimensionar as marcações cênicas dos atores e das formas animadas, assim como a capacidade de público.

Percebemos que novos territórios tecnológicos não cessam de se hibridizarem com as práticas teatrais e, segundo Gusmão, Oliveira e Ventureli (2012, p. 76), “o teatro ainda não utilizou com a intensidade e a flexibilidade possível ao meio, toda a potência que as tecnologias podem lhe proporcionar”, ao mesmo tempo em que o teatro, como arte multidisciplinar, tende “a desenvolver cada vez mais a tecnologia de captação que

amplia as capacidades humanas” (ISAACSSON, 2011, p. 18). Estamos, portanto, experimentando possibilidades e costurando aprendizagens, de forma a encontrar “nutrientes” nas hibridizações e potências tecnológicas que possam retroalimentar as práticas do teatro infantojuvenil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias estão tão arraigadas no nosso cotidiano, que muitas vezes nem percebemos o quanto as estamos utilizando. Por isso, ponderar sobre o uso instintivo e o planejado é a parte mais desafiante do nosso processo, pois não se trata de criar espetáculos maiores e com mais atrações, mas de compreender os novos territórios a serem explorados pelo teatro.

Viola Spolin (1979, p. 3) argumenta que “aprendemos através da experiência, e ninguém ensina ninguém. [...] Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar”. Nessa perspectiva, estamos abertos aos experimentos e às aprendizagens tecnológicas que *Cachoeira das almas* pode nos provocar enquanto artistas interessados no futuro do teatro infantojuvenil.

Seguimos na expectativa de entender a relação das tecnologias no teatro infantil. Trata-se de um primeiro experimento, em processo, que até aqui nos trouxe muito mais dúvidas do que convicções, muito mais aprendizados a serem conquistados, um amadurecimento profissional que o teatro para adultos até então não havia preenchido.

Entender as particularidades do teatro infantojuvenil nos levou à conclusão de que o palco do teatro não é um lugar de isolamento político e social, mas um lugar de debate que depende das relações que existem na sociedade e que afetam, também, as crianças. Não há mais espaço para tabus com relação às temáticas no teatro infantojuvenil, e nos arriscamos a dizer que o teatro de/para e com esse público ainda está “à procura” de ser totalmente explorado, dissecado, redesenhado.

Tal como o teatro de/para e com adulto, o infantojuvenil se hibridiza com outras linguagens e ciências, toma formas e espaços emprestados para continuar existindo e sendo resistência. Esse “banho” de teatro infantojuvenil que nos obrigamos a pesquisar e refletir nos provoca inquietações também acerca do lugar de formação “de e sobre” esse teatro, uma vez que, como estudantes de bacharelado, pouco nos provocamos ou nos arriscamos nas searas infantojuvenis.

Os preconceitos que envolvem o teatro infantojuvenil e que tanto lemos nos livros estão mais presentes em nossa formação do que imaginamos. A ideia da coisa pequena, de uma arte menor e tudo o que contribui para reforçar os (pre)conceitos enraizados no nosso subconsciente, e de que só agora nos damos conta, urgem serem ressignificados, como uma necessária revolução formativa e política. Uma revolução que reivindique o lugar de direito do teatro infantojuvenil, cujos profissionais sejam conhecedores (ou melhores conhecedores, se adotarmos o conselho de Stanislávski) das infâncias e das

adolescências que nos cercam. Talvez, assim, a condição de espectador pudesse ser gerada como uma atitude natural na vida adulta, sem que tantos esforços fossem despendidos na formação de públicos.

Nossa concepção de teatro infantojuvenil ainda está em construção e pressupõe encontros e trocas como base para o seu desenvolvimento. Dialogar com a cultura da infância nos leva a considerar como ponto de partida e também de chegada o aprofundamento de nossos estudos, além das pesquisas das demais áreas do conhecimento que se fazem necessárias à nossa reflexão tecnológica.

O processo *Cachoeira das almas*, que nos trouxe até aqui, trata-se de uma obra como pretexto para debate, que passa a existir no contexto de um território mais vasto que o teatro, visto que a temática impacta a vida de grande número de pessoas que habitam as margens e o entorno do rio Tarumã, assim como vários outros rios e igarapés da região amazônica.

O teatro é nosso megafone para sermos ouvidos; o lendário, nossa forma lúdica de tratar o assunto; e as tecnologias, nossa metodologia para nos aproximarmos das crianças, adolescentes, adultos, terceira idade, abordando o tema de forma atual, sem que percamos de vista o grito de socorro dos rios.

Ainda nos resta uma boa jornada de reflexão diante do que apresentamos aqui, dos caminhos que escolhemos, dos debates que travamos e das relações que estabelecemos para nosso processo criativo. O caminho tem se mostrado muito mais interessante do que o ponto de chegada – que pode ser a cena –, porque ele tem nos mostrado a necessidade de conhecermos a cultura da infância para nos debruçarmos sobre o teatro infantojuvenil e o prazer de conciliarmos o mundo fictício com o mundo real, criando aproximações entre a criança que fomos e o adulto que nos tornamos.

O desenvolvimento desse processo criativo, intitulado *Cachoeira das almas*, assim como a reflexão tecnológica que estamos desenvolvendo, justifica-se por sua contribuição à nossa formação acadêmica, pois nos envolve em aprendizagens no campo de experimentações estéticas com as tecnologias, por sua importância e alcance, assim como nos mostra novas possibilidades para o teatro infantojuvenil na contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ALTEMAR, Larissa Maria Santos. A linguagem teatral e a cultura da infância. **Teatro na escola**, Palmas, v. 4, n. 5, jun./jul. 2016. Disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/biblioteca/material-academico/item/230-a-linguagem-teatral-e-a-cultura-da-infancia>. Acesso em: 23 set. 2022.
- BATTEZZAI, Selma; VALVERDE, Joaquim. Mídias digitais: anjos ou demônios? *In*: SQUIRRA, Sebastião (Org.). **Ciber mídias: extensões comunicativas, expansões humanas**. Porto Alegre: Buqui, 2012.
- BERNAL, Óscar Cornago. O corpo invisível: teatro e tecnologias da imagem. **Revista Urdimento**, Florianópolis, n. 11, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102112008177/8886>. Acesso em: 06 out. 2022.
- CARRARA, Julio. **Dramaturgia Infanto-juvenil**. [S. l.], 2009. Disponível em: <https://juliocarrara.blogspot.com/2009/12/dramaturgia-infanto-juvenil.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

- GOUVEIA, Julio. **O Teatro para crianças e adolescentes**. Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude, [s. l.], s. d. Disponível em: <https://cbtij.org.br/primeiro-congresso-brasileiro-de-teatro>. Acesso em: 20 set. 2022.
- GUSMÃO, Rita de Cássia Santos Buarque de; OLIVEIRA, Fernanda Areias de; VENTURELI, Suzete. **Laboratório de arte e tecnologia**. Brasília: Artecor, 2012.
- HOBÍ, Larissa. **Interface cena e tecnologia**: composições cênicas mediadas. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/12459/1/InterfaceCenaTecnologia\\_Martins\\_2013.pdf](https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/12459/1/InterfaceCenaTecnologia_Martins_2013.pdf). Acesso em: 28 set. 2022.
- ISAACSSON, Marta. Cruzamentos históricos: teatro e tecnologias de imagem. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 7-22, jul./dez. 2011. Disponível em: [http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF23/marta\\_isaacson.pdf](http://www.artcultura.inhis.ufu.br/PDF23/marta_isaacson.pdf). Acesso em 23 nov. 2012.
- ISAACSSON, Marta. Teatro e tecnologias de presença à distância: invenções, mutações e dinâmicas. **Revista Urdimento**, Florianópolis, v. 3, n. 42, dez. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20154/13783>. Acesso em 15 set. 2022.
- LARCHER, Lucas. Sobre tabus no teatro infantojuvenil: questões a partir de “O Mensageiro do Rei”. **Cena**, Porto Alegre, n. 22, p. 295-306, jul./out. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>. Acesso em: 20 set. 2022.
- MIRANDA, Juliana Lourenço *et al.* Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas. **Revista CEPPG**, Catalão, n. 20, 2009. Disponível em: [http://www.portalcatalao.com/painel\\_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/a1129237b55edac1c4426c248a834be2.pdf](http://www.portalcatalao.com/painel_clientes/cesuc/painel/arquivos/upload/temp/a1129237b55edac1c4426c248a834be2.pdf). Acesso em: 12 out. 2022.
- NAZARETH, Carlos Augusto. **Trama**: um olhar sobre o teatro infantil ontem e hoje. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.
- PAVIS, Patrice. **O teatro no cruzamento de culturas**. Trad. Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PICON-VALLIN, Béatrice. Teatro híbrido, estilizado e múltiplo: um enfoque pedagógico [Entrevista cedida a] Marcos Bulhões. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 11, n. 1, dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57479/60482>. Acesso em: 22 out. 2022.
- POZZETTI, Gislaíne Regina. **A inferência das tecnologias digitais nas narrativas teatrais do século XXI**. Manaus: Editora UEA, 2021. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/3560/1/A%20infer%C3%Aancia%20das%20tecnologias%20digitais%20nas%20narrativas%20teatrais%20do%20s%C3%A9culo%20XXI.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.
- SILVEIRA, Eduardo Cesar. Quando tudo pode virar texto: a influência da criação coletiva e do processo colaborativo na dramaturgia contemporânea. **Anagrama**, São Paulo, ano 5, ed. 1, set./nov. 2011. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/article/35587-Texto%20do%20artigo-41882-1-10-20120731.pdf>. Acesso em: 20 set. 2022.
- SOUZA, Eduarda Jardim de *et al.* Educação e arte: abordando a tecnologia social Produção Agroecológica Integrada e Sustentável (Pais) por meio do teatro. In: PONTE, Maxwell Luiz da; WENCESLAU, Eliza Carminatti (Org.) **Sustentabilidade**: conceito articulador de saberes e práticas. São José do Rio Preto: Reconnecta - Soluções Educacionais, 2022. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Helena-Silva-42/publication/361729989\\_GEODIVERSIDADE\\_AVALIACAO\\_E\\_CLASSIFICACAO\\_DE\\_HIDROSSITIO\\_APLICACAO\\_NO\\_SEGMENTO\\_DO\\_PARQUE\\_AMBIENTAL\\_ENCONTRO\\_DOS\\_RIOS\\_TERESINA\\_PIAUI\\_BRASIL/links/62c1f6340bf6950eadea7ddcd/GEODIVERSIDADE-AVALIACAO-E-CLASSIFICACAO-DE-HIDROSSITIO-APLICACAO-NO-SEGMENTO-DO-PARQUE-AMBIENTAL-ENCONTRO-DOS-RIOS-TERESINA-PIAUI-BRASIL.pdf#page=72](https://www.researchgate.net/profile/Helena-Silva-42/publication/361729989_GEODIVERSIDADE_AVALIACAO_E_CLASSIFICACAO_DE_HIDROSSITIO_APLICACAO_NO_SEGMENTO_DO_PARQUE_AMBIENTAL_ENCONTRO_DOS_RIOS_TERESINA_PIAUI_BRASIL/links/62c1f6340bf6950eadea7ddcd/GEODIVERSIDADE-AVALIACAO-E-CLASSIFICACAO-DE-HIDROSSITIO-APLICACAO-NO-SEGMENTO-DO-PARQUE-AMBIENTAL-ENCONTRO-DOS-RIOS-TERESINA-PIAUI-BRASIL.pdf#page=72). Acesso em: 09 out. 2022.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

# PARA PENSAR UM APRENDIZADO PERFORMATIVO: CRIANÇA, CRIAÇÃO E CENA EM “A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO”

Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira  
André Luiz Rodrigues Bezerra

## COMEÇOS POSSÍVEIS: CRIANÇA, INFÂNCIA E LINGUAGEM TEATRAL

Toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (DEWEY, 1976, p. 25-26).

Concebendo a importância do ensino de teatro nas instituições de educação infantil, este artigo objetiva refletir sobre o processo criativo das crianças na construção do experimento teatral performativo intitulado “A formação do povo brasileiro”. Investiga, assim, como ocorreu esse processo integrado à prática pedagógica com uma turma de 2º ano, que compreende crianças na faixa etária de 7 e 8 anos de idade, do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Promover processos criativos é partir da assertiva de que o trabalho com a linguagem teatral, sobretudo na infância, proporcionará para as crianças ricas descobertas, autocuidado, conhecimento sobre si e sobre o outro etc. Entendemos, ainda, que trabalhar com essa linguagem é possibilitar experiências na subjetividade e na liberdade da criança de se manifestar, considerando-a um sujeito aprendente nas relações com o outro e com o meio em que está inserida.

Frente a essa epistemologia teórica, buscamos, por meio dessa linguagem, articular coletivamente a criação, a reinvenção e a interação, promovendo os sentidos, a vivência e a reflexão das crianças. Nessa direção, o teatro reflete a nós mesmos enquanto construtores de ação, pois construímos sentidos juntos, logo, aprendemos juntos, uma vez que a aprendizagem se dá através do campo da igualdade das inteligências e que o sujeito mantém uma relação autônoma entre a aprendizagem e a conexão com a sua singularidade (DESGRANGES, 2011).

Em face dessas premissas, realizamos um estudo de natureza qualitativa. Esse fato se justifica porque depreendemos que os dados obtidos no espaço educativo são re-

pletos de singularidades referentes aos sujeitos envolvidos e às relações que estabelecem com o meio. Esses sujeitos estão imbricados durante todo o processo e contribuem para o fazer educativo (OLIVEIRA, 2016).

Assim, buscando atender às respectivas intencionalidades, adotamos como procedimento metodológico a pesquisa explicativa, por considerá-la substancial à efetivação do estudo. Além disso, ela nos auxilia na investigação sobre o tema de pesquisa, por permitir-nos estabelecer um encadeamento com a problemática e o objetivo proposto frente à epistemologia teórica que nos fundamenta (GIL, 2008).

Nessa perspectiva, sabendo que a linguagem teatral, como área de conhecimento, envolve a criação, a leitura, a construção e a reflexão sobre formas artísticas, destacamos a importância da participação ativa da criança nesse processo. Isto posto, torna-se possível o desenvolvimento das potencialidades humanas e de sua relação com o mundo.

As atuais discussões envolvendo a criança contemporânea a posicionam em local de destaque. Essa mudança de mentalidade ocorre, em especial, devido ao acesso à informação, aliado às novas concepções acerca do ser criança, permitindo um redimensionamento do seu papel social e dando-lhe outras possibilidades de ser e estar no mundo (BRASIL, 2007).

Nesse contexto, as concepções de “criança” e “infância” atuais nos remetem a considerar esses sujeitos como possuidores de um olhar crítico. Eles pensam, agem e sentem como seres singulares e especiais, que têm direitos e deveres, que se constituem e se desenvolvem nas interações sociais, aprendendo, incorporando e ressignificando práticas culturais. Em outras palavras, são sujeitos que devem ter vez e voz na educação (BRASIL, 1998).

Diante desse entendimento, a infância enfrenta um processo de mudança, embora se mantenha como categoria social, com distintivos próprios. É, também, detentora de uma identidade cultural própria, nem sempre relacionada aos ditames do universo adulto. Isso significa que as crianças podem ser consideradas atores sociais importantes, possuidoras de ideias críticas e reflexivas (SARMENTO, 2003). É nesse processo de produção de cultura que observamos crianças como sujeitos reflexivos, críticos e construtores de histórias e cultura, que expressam o seu pensamento e mostram o modo como encaram o mundo.

Dessa feita, propomos, em nossa análise, possibilidades criativas que incluam aspectos performativos da linguagem teatral. Abrimos, assim, espaço para a invenção, a imaginação e a liberdade, proporcionando que as crianças se apropriem da cultura, expressem-se e criem leituras do mundo em suas produções.

Justificamos, então, este trabalho, no escopo de sua pesquisa originadora, pela seguinte percepção: ao reconhecermos a importância da linguagem teatral na escola, pensamos em alternativas que permitam a sua entrada, em caráter definitivo, nas práticas

pedagógicas com crianças. É preciso discutir essa linguagem a partir de um viés contemporâneo e que avance na perspectiva da participação da criança como ativa no processo de criação da cena e dos seus sentidos.

Para subsidiar teoricamente esta investigação, recorremos a alguns estudiosos que têm contribuído para avançar o conhecimento na área em que desenvolvemos o trabalho. São eles: Ludke e André (1986), Vygotsky (1998), Barbosa (1998), Borba (2007), Féral (2008), Acácio (2011), Machado (2010), Huizinga (2012), entre outros. Destacamos, ainda, que a consulta a fontes documentais também se fez necessária, o que nos levou a estudar os seguintes documentos: Brasil (1998; 2007), Proposta Pedagógica NEI/CAP/UFRN (2021 – no prelo), dentre outros.

No que concerne à estrutura, iniciamos com a introdução, que contextualiza a pesquisa, bem como com o objetivo e a justificativa, refletindo, ainda, sobre o protagonismo da criança, considerada um ser imaginativo e performático. Em seguida, dialogamos sobre a metodologia, ao elucidar a prática por meio dos jogos improvisacionais e da abordagem triangular, encerrando o trabalho com algumas considerações e, por fim, com as referências que o fundamentaram.

#### **A CRIANÇA É PERFORMER<sup>1</sup>: IMAGINAÇÃO, BRINCADEIRA, CRIAÇÃO E TEATRO PERFORMATIVO**

Conforme ressaltamos anteriormente, consideramos a criança um ser imaginativo, criativo, interativo, inventivo e intrinsecamente lúdico nas construções das narrativas da vida cotidiana. Compreendemos que a brincadeira é o meio pelo qual ela vai organizando suas experiências, bem como descobrindo e recriando seus sentimentos e pensamentos a respeito do mundo, das coisas e das pessoas com as quais convive. Por meio das brincadeiras, as crianças vivem situações do mundo real e aprendem a elaborar o seu imaginário, a buscar a realização de seus desejos e, portanto, a estruturar o pensamento (VYGOTSKY, 1998).

A infância se caracteriza pelo brincar. “A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças” (BORBA, 2007, p. 34). É através do brincar que a criança constrói sua aprendizagem acerca do mundo onde vive, relacionando-se com a cultura em que está inserida. Por esse motivo, a brincadeira deve “ser livre, espontânea, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados” (BORBA, 2007, p. 43).

Para Huizinga (2012), a brincadeira é uma atividade livre, cultural e divertida, que oportuniza às crianças a externalização de sentimentos e ações da vida cotidiana, como também momentos de aprendizagem e formação dos grupos sociais. Confirmando a afirmação anterior, Huizinga (2012, p. 16) esclarece:

---

1 No ritual tikuna de iniciação feminina *Worecú* ou A Festa da Moça Nova, existem seres mascarados, mas que não são considerados personagens ficcionais. Assim, o ritual pode se aproximar do campo das artes da cena, onde temos elementos de teatralidade e de performatividade, com danças, músicas, máscaras, adereços visuais, em uma estrutura com início, meio e fim estipulados, mas não fixos, como uma improvisação, com alguns “papéis” estabelecidos, que pressupõem ações específicas, repletos de signos que são compreendidos pelos pertencentes àquele povo.

Numa tentativa de resumir as características da brincadeira, poderíamos considerá-la uma atividade livre, imaginativa, conscientemente tomada como “não séria”, que exterioriza a vida habitual [...]. É uma atividade cultural praticada dentro de espaços e tempos próprios, promovendo a formação de grupos sociais.

Elementos como a imaginação, a ludicidade e a criatividade são essenciais no desenvolvimento da criança e na construção da sua personalidade, envolvendo aspectos cognitivos e afetivos. Destarte, por possuir características lúdicas, criativas e imaginativas, a criança é considerada um ser performativo. Elucidamos que essa *imaginatividade* se conecta com uma inventividade, misturando formas e linguagens e explorando possibilidades fora dos limites que para nós estão formalizados.

Nesse sentido, essas características são contextualizadas com a concepção de criança performer.

Percebi que os modos de ser e de estar no mundo das crianças ganhavam espaço, vitalidade e inúmeras possibilidades expressivas quando lhes era oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos: algo muito próximo daquilo que, em arte contemporânea, nomeiam-se instalações [...]. Seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas (MACHADO, 2010, p. 118).

Para que as crianças possam exercer sua capacidade de criar/imaginar/performar, é preciso promover espaços com uma pluralidade de materiais apropriados para cada faixa etária e momento, a fim de que a brincadeira seja experienciada de forma significativa (PEREIRA, 2018). O Referencial Curricular da Educação Infantil assim esclarece:

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998, p. 28).

Por meio da ludicidade e da imaginação, a criança compreende e dá sentido ao mundo, comunica-se, interroga, explica e se relaciona com outras crianças e adultos. Já mediante a brincadeira performativa, ela expressa suas emoções, seus sentimentos e seus pensamentos, contribuindo para seu desenvolvimento.

Acreditamos que a criança recorre à brincadeira, ao teatro, à performance e à linguagem corporal como mediadores desse processo de apropriação, expandindo suas relações com o mundo dos objetos e símbolos humanos. Dessa forma, assimila, compreende e aprende a viver socialmente no espaço onde está inserida. Esse processo se dá de maneira performativa (MACHADO, 2010), em uma aproximação que conduz à sua apropriação dos limites e das aproximações entre arte e vida.

Considerando as interfaces entre essas diversas linguagens, buscamos refletir sobre as práticas pedagógicas de atendimento à infância. Para tanto, evidenciamos que a criança é um corpo em movimento em todos os instantes, constituindo-se como sujeito em formação em seus processos culturais e históricos (PEIXOTO, 2019).

No contexto da nossa pesquisa, buscamos analisar a concepção de corpo por meio de uma teoria fundamentada na corporeidade, baseada em práticas pedagógicas que consideram o corpo em sua totalidade. Reconhecemos, assim, a criança performer, constituída de um corpo brincante que constrói o conhecimento a partir das experiências vividas, de suas marcas históricas e das vivências pertinentes tanto à liberdade e à autonomia do corpo quanto à sua dependência do meio, da cultura e da sociedade em que vive (PEIXOTO, 2019).

É por meio do corpo que a criança se coloca no mundo, dando significado a este mediante suas ações, bem como transformando e reinventando suas ideias e emoções. Mesmo sabendo da importância dos aspectos fisiológicos, o corpo não pode ser visto apenas sob o ponto de vista biológico, mas também como permeado de afetos e emoções, constituindo-nos enquanto sujeitos integrais (PEIXOTO, 2019). Nessa perspectiva, elucidamos alguns conceitos que nortearam a composição performativa das crianças e que foram importantes na discussão deste artigo, a saber: teatro, teatralidade, performance e teatro performativo.

De acordo com Acácio (2011), o teatro representa uma estrutura narrativa e representacional, já a performance se caracteriza como um evento, um acontecimento. Desse modo, performatividade é a potência de eventualidade, de ação não representacional e de invenção potencial do momento presente pelo corpo, enquanto teatralidade é uma qualidade que organiza sentidos na linguagem, encadeia elementos e se dispõe numa relação de caráter mais controlado com o momento presente. Todavia, faz-se premente grifar que ambas compõem o recorte do teatro performativo enquanto forças poéticas complementares que se articulam no processo criativo. Para evidenciar essas diferenças, Acácio (2011, p. 49) explicita:

Nesse sentido, podemos refletir sobre a diferença entre o teatro e a performance em relação à teatralidade. A diferença é que, no teatro, a teatralidade é responsável por “criar” um quadro de códigos, convenções culturais e referências, normalmente habituais e cognoscíveis pelo espectador. A performance, por sua vez, não “cria” um enquadramento, ela “instala”. A diferença pode estar nessa medida. A receptividade que a performance solicita do espectador se dá no nível

das sensações, do sensorial, do “à flor da pele”. O teatro cria a teatralidade e instala o espetáculo. A performance instala a teatralidade e cria o evento.

O termo *teatro performativo* surge a partir das relações dos conceitos de teatro, teatralidade e performance, ou seja, ele se configura com o objetivo de redefinir o teatro que se faz atualmente, o qual carrega na sua construção as noções de teatralidade e performatividade. Féral (2008) ratifica a reflexão anterior sobre os elementos fundadores que constituem e caracterizam o teatro performativo, que são:

[...] a transformação do ator em performer, a descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, o espetáculo centrado na ação e na imagem e não mais sobre o texto, apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia [...] (FÉRAL, 2008, p. 198).

Nesse aspecto, refletimos que o teatro performativo não tem o objetivo de construir uma ilusão cênica para o espectador, mas de descrever os acontecimentos da ação cênica. Assim,

[...] entendemos o “evento” no contexto do teatro performativo como uma sucessão de acontecimentos motivados por um planejamento prévio, colocado em diálogo com as situações *in loco* e, finalmente, elaborados em ação ou imagem diante do espectador (ACÁCIO, 2011, p. 53).

A criança como performer joga com a eventualidade do momento presente, criando, por meio de sua ludicidade, possibilidades inquietas na cena e brincando com os materiais dispostos nesta para inventar outros sentidos imprevistos no processo criativo. Em sua resistência às formas, esperada de quem não se deteve ainda em circunscrever o mundo por meio delas, a criança performer nos coloca em outra posição enquanto professores e mediadores dos processos de aprendizagem em teatro.

Durante o ano de 2019, na turma de 2º ano, que compreende crianças com faixa etária de 7 e 8 anos de idade, do Núcleo de Educação da Infância, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, vivenciamos com as crianças o seguinte tema de pesquisa<sup>2</sup>: “A formação do povo brasileiro”. O objetivo era trabalhar, a partir dele, de forma interdisciplinar, vários aspectos: históricos, geográficos, culturais, artísticos (teatro, dança, música, artes visuais) etc., na dialética com a construção de um experimento teatral performativo denominado “A formação do povo brasileiro”.

À medida que experimentamos os distintos aspectos práticos no processo criativo, as crianças criaram, com seus corpos, cenas que oscilaram entre o representacional e o performativo. A seguir, apresentaremos o caminho trilhado na construção do extrato cênico citado anteriormente.

---

2 Aqui fazemos uma referência ao texto “A criança é performer”, de Marina Marcondes Machado (2010).

## O CAMINHO TRILHADO: O JOGO COMO METÁFORA DA CENA

Sob uma abordagem de natureza qualitativa, procuramos, pelo viés da pesquisa explicativa, compreender como se dá o encadeamento entre o processo criativo e a epistemologia do teatro performativo através de experiências ricas de significados, visando a compreender a formação da cultura do povo brasileiro. O objetivo, então, é estabelecer uma relação entre a teoria e a prática desenvolvida. A pesquisa explicativa se insere como fundamental no contexto deste estudo, por depreender que os dados obtidos no espaço educativo são repletos de singularidades referentes aos sujeitos envolvidos e às relações que estabelecem com o meio. Esses sujeitos estão imbricados durante todo o processo e contribuem no fazer educativo (OLIVEIRA, 2016).

Para nos aprofundarmos na discussão acerca do caminho trilhado para a criação do experimento, entendemos que é necessária uma reflexão acerca de práticas docentes em teatro na infância. Realizamos, assim, discussões teóricas e vivências baseadas na abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991), que compreende a história da arte (contextualização), a leitura (crítica e estética) e o fazer artístico (produção).

Essa abordagem, adotada no NEI em todas as formas da arte (artes visuais, teatro, dança e música), é a referência mais expressiva do ensino da arte no Brasil, exercendo um papel muito importante e significativo para as crianças no contexto deste estudo. Ao pensar a cultura visual como um fluxo corporal no tempo, transitando entre as ações que Barbosa (1991) desenha de forma triangular, a criança performer joga com os limites da leitura, irrompe com inesperadas contextualizações e traz, em seu brincar e jogar, possibilidades corporais para inventar sentidos para o mundo e para a vida, em um processo de aprendizagem que, formado por esses sujeitos que se aproximam do mundo com sua curiosidade e ludicidade, se amplia. Essa ideia é ratificada por Azevedo e Araújo (2015, p. 348):

É muito importante dizer que as ações – ler/contextualizar/fazer – que constituem a Abordagem Triangular são articuladas e que a contextualização exerce um papel muito significativo na produção de sentidos do universo de imagens, quer sejam elas obras de arte, quer sejam elas cultura visual.

Ao pensarmos na cultura visual em que estamos inseridos e na profusão de imagens que temos ao nosso redor, percebemos a importância dessa abordagem, uma vez que ela nos orienta sobre a educação do olhar. Essa perspectiva seria a capacidade de dar sentido, analisar e compreender o que vemos, considerando a visão como um processo corporal integral, que envolve diferentes memórias e processos do corpo em articulação, para dar sentido ao que se vê.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar mais atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar

as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

A ampliação da cultura visual e artística das crianças é construída quando elas apreciam informações e obras em diversos meios e suportes, como livros, vídeos, textos informativos e imagens.

Por meio de leituras de imagens, vídeos e contextualizações, construímos, no processo criativo do experimento “A formação do povo brasileiro”, a composição performativa de cenas, tendo como elemento mediador o jogo improvisacional. A partir das vivências com os jogos, as crianças, sujeitos histórico-culturais, são chamadas a se colocar nesse processo de construção, apresentando suas questões. É estabelecido, assim, um diálogo entre os sujeitos do processo e a estrutura histórica e política do mundo em que habitam, o qual, no contexto do trabalho, foi pensado pelo prisma da formação do nosso país, enquanto uma realidade material e uma invenção coletiva.

Nesse contexto, o jogo não aparece como propositor e direcionador da cena, mas como disparador de um campo de possibilidades de aproximação das crianças com a cena e com os temas relacionados à formação do povo brasileiro. Esse fato indica que, na sua natureza improvisacional, por vezes alinhada a uma teatralidade representacional, o jogo foi trabalhado no processo educativo a partir do tema de pesquisa como um espaço de uma teatralidade eventual (ACÁCIO, 2011), com foco na provocação de uma experiência processual de aprendizagem sobre a ideia do Brasil e seu povo e da formação de significados possíveis ao redor delas.

Utilizamos os jogos improvisacionais para mediar a composição cênica com as crianças, pois entendemos que elas são seres performativos e imaginativos no desenvolvimento de seu potencial criativo. Destarte, a opção pelo trabalho com os jogos improvisacionais se alinha com essa perspectiva em um cenário no qual, como indica Spolin (2010, p. 256), “hoje mais do que nunca defrontamo-nos com a necessidade de desenvolver o potencial criador e original – na ciência como nas artes”.

Nesse sentido, entendemos que esses jogos devem estar presentes no cotidiano de crianças da educação da infância, pois proporcionam o desenvolvimento da imaginação, a capacidade de experienciar a liberdade e a improvisação, componentes importantes para o desenvolvimento do potencial criador (BAGOLAN, 2017). A esse respeito, Spolin (2010, p. 3) aponta:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer [...]. A ingenuidade e a inventividade aparecem para solucionar quaisquer crises que o jogo apresente, pois está subentendido que durante o jogo o jogador é livre para alcançar seu objetivo da maneira que escolher. [...] Isto

torna a forma útil não só para o teatro formal, como especialmente para os atores interessados em aprender improvisação, e é igualmente útil para expor o iniciante à experiência teatral, seja ele adulto ou criança.

Na composição do nosso experimento teatral, o jogo exerceu um papel essencial para o desenvolvimento infantil, como um meio de motivar ludicamente o imaginário e a criatividade. Conforme citado anteriormente, a construção do experimento teatral performativo partiu das crianças como modo de evidenciar a pesquisa sobre a formação do povo brasileiro. Para dar vida aos nossos estudos e para que as crianças desenvolvessem a criatividade e a imaginação, realizamos experiências como mediadores da composição cênica. São elas:

- Rodas de conversa sobre os povos indígenas, negros e portugueses;
- Leituras e ressignificações de imagens dos povos (indígenas, negros e portugueses), trazendo as ações de cada imagem para o corpo;
- Apreciação de vídeos da cultura de cada povo;
- Construção de sequências de movimentos corporais a partir dos vídeos de algumas danças de cada povo (indígenas; negros – capoeira; portugueses – Vira do Minho);
- Realização de jogos improvisacionais (ex.: fotografia<sup>3</sup> – SPOLIN, 2010);
- Rodas de conversa sobre teatro performativo;
- Rodas de conversa sobre a composição cênica “A formação do povo brasileiro”.

Nessa perspectiva, indicamos abaixo os objetivos e as experiências para esse grupo na construção do extrato cênico “A formação do povo brasileiro”. Eles foram organizados no entrelace dos três momentos da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (1991):

#### I. Fazer artístico

- Ampliar o repertório de movimentos, atentando para os relacionamentos com a cultura do povo brasileiro;
- Vivenciar o processo de improvisação/criação/composição e expressão cênica, relacionando-o ao tema de pesquisa “A formação do povo brasileiro”;
- Expressar sensações, sentimentos, emoções e conhecimentos durante a improvisação cênica;
- Valorizar as possibilidades estéticas criadas e expressas por cada colega e pelo grupo;

---

<sup>3</sup> Tema de pesquisa é a metodologia escolhida pela instituição para designar a organização e o planejamento dos conteúdos e do tempo que a situação (objeto de estudo) exige. Este se constitui em um parâmetro básico da dinâmica pedagógica e é uma metodologia que considera as vivências e os valores socioculturais das crianças, garantindo o acesso a experiências em que elas possam expressar, ampliar e atualizar suas ideias, seus conhecimentos e seus sentimentos. Os temas de pesquisa funcionam como articuladores e fios condutores das diversas áreas do conhecimento, contribuindo para que a criança seja movida pelo prazer, por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa.

- Registrar os conhecimentos estudados sobre a composição do extrato cênico “A formação do povo brasileiro” por meio de desenhos, textos orais e escritos.

## II. Leitura

- Apreciar vídeos em diferentes contextos culturais (indígena, português e africano), emitindo impressões estéticas;
- Ler e ressignificar imagens dos povos (indígenas, negros e portugueses), trazendo as ações de cada imagem para o corpo.

## III. Contextualização

- Conhecer a história/origem da cultura de cada povo (indígena, português e africano);
- Compreender os costumes e valores como uma forma de expressão socio-cultural de um grupo ou de um povo.

**Imagem 1** – Extrato cênico “A formação do povo brasileiro”.



**Fonte:** os autores (2019).

Evidenciamos que todo esse processo de aprendizagem foi mediado de forma dialógica. As crianças agiram como protagonistas e pesquisadoras aliadas ao professor, que é o mediador de experiências que estimulam esse processo. Destacamos, ainda, que essa vivência foi realizada no NEI, Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que trabalha arte e seus componentes de maneira ampla e cujas bases pedagógicas valorizam a criança como sujeito protagonista do processo de aprendizagem.

Por meio dessas vivências com as crianças, possibilitamos a elas o acesso à linguagem teatral, com o objetivo de ampliar o seu repertório de comunicação e expressão

cultural. A experiência com a arte, alinhada a um conjunto de valores culturais, permite que a criança aprenda e se desenvolva de modo significativo e prazeroso, engajando-se na busca de compreender os conhecimentos construídos culturalmente pela humanidade.

No fechamento do processo, as crianças foram mergulhadas de maneira dialética e reflexiva nos elementos da pesquisa e do processo de aprendizagem, organizados nas cenas que apresentavam aspectos dos povos brasileiros, elaborados nos jogos. Eram elementos políticos e performativos advindos das rodas de conversa, encerrando com as crianças levantando cartazes que diziam: “Não ao racismo”, “+ amor e - preconceito”, “- ódio” etc., que traziam para a cena não apenas a representação como processo de criação, mas a própria presença e percepção crítica das crianças enquanto sujeitos vivos no mundo e no espaço de aprendizagem, dentro do fluxo das investigações surgidas do tema de pesquisa.

**Imagem 2** – Extrato cênico “A formação do povo brasileiro”.



**Fonte:** os autores (2019).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Aprender opera mudanças em nossa forma de pensar, agir e sentir. A aprendizagem significa que houve mudanças na mente, nas emoções e na vontade (HENDRICKS, 1991, p. 91).

A escola, como lugar privilegiado para a produção e aprendizagem da cultura, pode experimentar e criar modos de acesso e convivência com os saberes nos mais diversos campos de experiência. A necessidade de transformação na maneira de conhecer, de aprender e de fazer exige mudanças nos ambientes e nos espaços de aprendizagem e de reflexão, bem como induz a novas atitudes, espírito coletivo e criatividade artística e pedagógica.

Nesse sentido, propusemos neste trabalho a reflexão acerca de práticas docentes em teatro na infância a partir de discussões teóricas e da proposição de vivências nessa linguagem, com o objetivo de ampliar o repertório cultural das crianças. Percebe-

mos essa amplitude quando elas leem, releem, criam, posto que o teatro é linguagem e, portanto, uma forma importante de expressão e comunicação humana na qual a criança faz uso de materiais comuns para expressar as suas imaginações e vivências.

Fazer um resgate da cultura do nosso povo requer não apenas fazer um transporte para o passado de maneira não reflexiva e sem possibilidades de transformação. Essa viagem no tempo permite-nos conhecer, vivenciar, recriar valores, costumes e crenças significativos para as nossas experiências de tempo e espaço no coletivo da sociedade atual. Desse modo, a escola tem um importante papel de resgatar as histórias do nosso povo e permitir que a criança conheça esses aspectos culturais, uma vez que, enquanto sujeito histórico e criador de cultura, ela é capaz de transformar as coisas que lhe são dadas, possibilitando-a (re)conhecer-se como sujeito da história.

As vivências em torno desse estudo acerca da construção do extrato cênico “A formação do povo brasileiro” permitiram que as crianças interagissem com as demais do grupo de forma dinâmica. Elas expressaram sensações e emoções ao vivenciar a cultura dos povos que deram origem à nossa população, compreendendo a importância do legado cultural que nos deixaram.

Sendo assim, acreditamos que o contato com a linguagem teatral, tendo a criança como protagonista do processo de criação, improvisação e reflexão, oportunizou ao grupo ser espectador e participante ativo dessa arte. Reafirma-se, assim, a ideia de que as práticas possibilitam às crianças conhecerem a si mesmas e terem liberdade para imaginar, criar, improvisar, cooperar com seus colegas, respeitar as diferenças do outro, se comunicar, se expressar e elaborar sentidos e significados para suas vivências.

A escola, em suas atividades dentro e fora dela, proporciona a construção do conhecimento, possibilitando acesso a diversos saberes nas diferentes áreas de conhecimento. Nesse contexto, o ensino de teatro deve ser componente curricular das práticas pedagógicas, estando presente na escola como forma de comunicação e expressão, ampliando os modos de ser, viver e criar dos sujeitos.

Experienciar o teatro performativo de maneira reflexiva em “A formação do povo brasileiro” não como produto, mas como construção de momentos imaginativos, simbólicos, culturais, sociais, históricos, sobre os povos que formaram nosso país, por meio do potencial criador de cada criança, foi uma experiência, sem dúvida, significativa e inesquecível, pois “o potencial criador elabora-se nos múltiplos níveis do ser sensível-cultural-consciente do homem, e se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida” (OSTROWER, 2009, p. 27).

O diálogo com práticas performativas no contexto de um espaço de aprendizagem em que a criança aparece e age como protagonista, em que pela experiência conhece a si e ao mundo, permitiu-nos propor outras formas de diálogo e pesquisa sobre temas e caminhos coletivamente escolhidos entre professores e crianças. É um processo em que o corpo, colocado em jogo como agente questionador, lúdico e pesquisador/extrapolador de limites, pode ser o guia das descobertas.

## REFERÊNCIAS

- ACÁCIO, Leandro Geraldo da Silva. **O teatro performativo**: a construção de um operador conceitual. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves; ARAÚJO, Clarissa Martins. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: 09 dez. 2021.
- BAGOLAN, Ana Catharina Urbano Martins de Sousa. **O ensino de teatro e a inclusão escolar**: o jogo improvisacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e utópicos**. São Paulo: Ed. C/arte, 1998.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. *In*: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-45. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2022.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976.
- FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p. 197-210, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HENDRICKS, Howard. **Ensinando para transformar vidas**. Belo Horizonte: Betânia, 1991.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- LUDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 05 dez. 2021.
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro. **O corpo como sentido, criação e significado da criança com Síndrome de Down**: uma proposta de intervenção docente na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- PEREIRA, Uiliete. **Metamorfoses formativas**: um estudo sobre a atividade lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2003.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Proposta Pedagógica**. Natal: Centro de Ciências Sociais Aplicadas; Departamento de Educação; Núcleo de Educação Infantil da UFRN, 2021. (No prelo).
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# TEATRO & ESCRITA & CENA: RELATO DE VIVÊNCIAS, ESCRITOS E CRIAÇÕES NO ENSINO DO TEATRO COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Júlia Fernandes Lacerda

Como professora de teatro desde 2007, eu procuro mesclar atividades práticas com exercícios textuais de criações dramáticas, leituras de textos teatrais, esquetes, contos e outros materiais literários que possam propiciar uma experimentação da linguagem escrita e falada, porque acredito que essa abordagem suscita a expressão dos indivíduos e contribui no desenvolvimento humano com relação à capacidade comunicativa e domínio da linguagem. De certa forma, é uma influência direta por causa do meu percurso como contadora de histórias. Durante 13 anos atuando na Cia. Entrecontos<sup>1</sup>, contei Clarice Lispector, Lygia Bojunga, Eduardo Galeano e lendas brasileiras escritas por diversos autores, nas ruas, praças e escolas de Florianópolis e em circulações pelo Estado de Santa Catarina. Por dois anos, mergulhei em Hilda Hilst, analisando seus escritos e aprofundando um pouco da sua dramaturgia durante o mestrado em Teatro<sup>2</sup>. Desde 2020, ao ingressar no curso de doutorado em Teatro, estou investigando de modo mais aprofundado processos de escrita criativa que desenvolvo como professora – textos originais criados por jovens e que decorrem da ação, das práticas e das experiências em grupo durante nossos encontros de teatro, problematizando as metodologias já utilizadas e abrindo espaços para novas formas de potencializar a escrita de jovens por meio da prática teatral.

O relato aqui apresentado é resultado de uma dessas vivências a partir de escritos e criações com alunos em diferentes contextos de ensino teatral e que acredito contribuir para a reflexão das práticas de teatro infantojuvenil no ambiente escolar. Fui professora do ensino curricular na rede municipal de ensino, admitida em caráter temporário, transitando por diferentes escolas e turmas entre 2013 e 2021. Atualmente, leciono em oficinas extracurriculares para crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos de idade em uma escola particular de Florianópolis (SC) – trabalho que desenvolvo desde o ano de 2014.

---

1 Esse jogo foi realizado a partir da leitura de imagens e vídeos dos povos indígenas, negros e portugueses. Depois dos momentos de apreciação, algumas crianças representaram com o corpo alguns movimentos, enquanto outras fizeram as fotografias.

2 Cia. Entrecontos foi um grupo de teatro e contação de histórias com forte atuação em Florianópolis e no Estado de Santa Catarina entre os anos 2006 e 2019, formado pelas atrizes Júlia Fernandes, Heloísa Marina, Lígia Ferreira, Luana Garcia e Maria Carolina Vieira. O grupo surgiu de um projeto dirigido e idealizado por Toni Edson Costa Santos, chamado *História ao pé da Rua*, que reunia estudantes do curso de licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas, na Udesc, e seguiu na formação citada de modo independente a partir de 2008.

Paralela e anteriormente a essas ocupações, fui professora no município de São José e atuei no programa “Mais Educação”, do Ministério da Educação, além dos estágios realizados em diferentes escolas do Estado e do município durante a graduação. E em todas essas experiências, sempre me deparei com uma grande dificuldade em encontrar textos teatrais que superassem as expectativas e os interesses dos alunos. Acabávamos, muitas vezes, por criar nossas próprias peças teatrais. E isto se deu até agora de diversas formas: partindo de textos existentes, roteiros, improvisações e literaturas, resultando em peças cujos diálogos e situações quase sempre eu articulava, organizando o texto dramático final a partir das cenas realizadas pelos alunos.

As criações que esses jovens produziram costumavam trazer questões cotidianas e lúdicas, com personagens reais e fantásticos que permeiam o imaginário infantojuvenil do ponto de vista da própria criança e do adolescente, desde a aparição da fada do dente, realizando todos os desejos de uma criança no meio da noite, até os mais diversos tipos de pessoas frequentando um restaurante bastante obscuro, as discussões em família e soluções encontradas por um avô superprotetor, o encontro inusitado entre um fã e seu ídolo de radionovela dentro de um avião, anos depois da transmissão radiofônica, ou, ainda, uma tripulação de piratas contemporâneos indignados com a pirataria, a poluição marítima e o desaparecimento das ilhas perdidas. Tudo de modo bastante original, da comédia ao drama, da ludicidade à vida real, todas as temáticas possíveis surgiram nas textualidades e dramaturgias produzidas por crianças e adolescentes quando estimulados à criação.

Para realizar as montagens e apresentações teatrais com a finalidade de compartilhar as experiências entre os próprios alunos, suas famílias e comunidade escolar, eu acabava assumindo mais uma função, a do professor-dramaturgo (ou, na metodologia do drama, *professor dramaturg*, descrito por Biange Cabral), a partir da necessidade de materializar as ideias que surgiam no momento do improvisado, colocando em cena os desejos e as falas dos próprios dos alunos, que, envolvidos nas improvisações e nas atividades de sala, experimentavam expressões individuais e coletivas por meio de suas próprias palavras e ações, sem o desejo de reproduzir textos já existentes. Até porque essa segunda opção acaba sendo bastante realizada em outras disciplinas escolares obrigatórias, e talvez aí resida o distanciamento que os alunos acabam criando desse tipo de trabalho que parte do textual, pois, comumente, “segundo os pesquisadores João Wanderley Geraldi (2011), Yolanda Ryes (2012) e María Teresa Andruetto (2012) é uma forma ‘escolarizada’ e desinteressante” (VIDOR, 2015, p. 17), e por vezes ultrapassada, de desenvolver o trabalho com a leitura e a textualidade. O desafio de trabalhar com exercícios e atividades que envolvam a leitura no âmbito do ensino do teatro é imenso, como apontado por Heloíse Vidor (2015, p. 17) em seu livro *Leitura e teatro*, em função da própria “barreira” com a leitura e da defasagem de grande parte dos alunos na alfabetização e letramento:

A dificuldade do aluno com a leitura/letramento, dificuldade esta anterior ao momento da experiência teatral propriamente dita; a dificuldade com um tipo

de atividade que requer tempo lento, esforço, certa imobilidade física, ainda mais se for o caso de se ler um texto na íntegra, já que há uma tendência atual de se recorrer a adaptações ou versões dos textos narrativos e/ou dramáticos nas aulas de literatura (e de teatro), na tentativa de facilitar o trabalho do leitor.

Outro fator que acredito influenciar essa dificuldade no trabalho com o texto é a própria linguagem dos mesmos, estruturação e temáticas, que parecem complexas demais, ou infantilizadas, e que (no meu caso) sempre precisaram de uma adaptação para que os alunos abraçassem a ideia da obra. Esta última frase é muito importante, visto que não se trata, em nenhuma hipótese, de um desmerecimento ou abandono da obra literária; pelo contrário, considero fundamental afirmar a importância da leitura dos textos (teatrais ou não) como parte fundamental do processo de ensino em teatro e na formação cultural dos indivíduos, independentemente da sua encenação ou não, como já escrito por Biange Cabral (2007, p. 51):

O acesso a textos que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade não se restringe à prontidão para a leitura e encenações; sua abrangência sob a forma de citações e outras referências se estende a diferentes linguagens, experiências e códigos culturais [...]. Nesta perspectiva, os alunos devem construir o conhecimento rompendo barreiras - como uma pessoa movendo-se para dentro e para fora dos limites construídos em volta das coordenadas da diferença e do poder.

Em uma de minhas experiências como professora, no ano de 2019, resolvi compartilhar com os alunos do 6º ano na escola da prefeitura municipal de Florianópolis, onde eu estava trabalhando como substituta, uma peça escrita e encenada pelo grupo de teatro extracurricular da escola particular em que leciono. O intuito era que eles conhecessem a estrutura tradicional de uma peça de teatro criada e realizada por jovens da mesma faixa etária que a deles, e que a lêssemos em sala de aula, para depois dialogarmos sobre as impressões do grupo a respeito da peça.

O texto havia sido montado há 4 anos por alunos de um contexto socioeconômico e cultural completamente diferente da escola em que eu estava propondo a leitura do mesmo. Eu também o considerava um pouco “fechado”, com piadas e assuntos que pareciam pertencer apenas aos jovens que o haviam criado. Entretanto, a reação dos alunos, ao realizarem a leitura em sala, foi muito instigante e reveladora para mim: eles simplesmente acharam genial. Conseguiram se identificar com os personagens, enxergando-se neles, nas histórias, ficaram entretidos com os conflitos emocionais e as “piadas internas” durante as cenas. A leitura ocorreu de modo muito prazeroso, divertido, em 12 páginas de muita curiosidade e envolvimento. Há tempos eu não presenciava uma leitura textual dessa forma em sala de aula. Em seguida, houve uma mobilização intensa que partiu dos próprios estudantes: “Queremos encenar essa peça!”. A discussão do texto ficou para depois, e partimos para o processo de organização do próximo encontro. Os alunos trouxeram materiais de casa (e quem trabalha na rede pública sabe o quanto isso

é raro em aulas de teatro reduzidas a 45 minutos em uma sala de aula), acessórios, figurinos, e em uma semana estavam experimentando aqueles personagens em cena, de modo muito natural e com muita propriedade, como se a história houvesse sido construída por eles mesmos.

Após essa etapa, eu expliquei como o texto havia sido elaborado em um processo colaborativo, partindo de aulas práticas, exercícios de improvisação teatral e jogos coletivos que, inclusive, eles mesmos já haviam experimentado em algumas de nossas aulas, e tive a oportunidade de mostrar à turma a gravação em vídeo dessa peça realizada também pela outra turma. Foi uma troca muito preciosa, os alunos viram os “seus” personagens sendo realizados por outros alunos, pudemos discutir as inúmeras possibilidades de interpretação e criação de um personagem, como um mesmo texto desperta diversas leituras, e aprofundamos as questões emocionais e afetivas que o texto propunha. Sinto, nessa experiência, que ela se completaria caso eu tivesse a oportunidade de levar os alunos da escola municipal para se apresentarem aos que haviam elaborado aquele texto. Uma verdadeira troca de saberes, uma experiência compartilhada a partir de histórias que surgiram dos próprios jovens.

Falar (ou escrever) com as próprias palavras significa se colocar na língua a partir de dentro, sentir que as palavras que usamos têm a ver conosco, que as podemos sentir como próprias quando as dizemos, que são palavras que de alguma maneira nos dizem, embora não seja de nós de quem falam. Falar (ou escrever) na primeira pessoa não significa falar de si mesmo, colocar a si mesmo como tema ou conteúdo do que se diz, mas significa, de preferência, falar (ou escrever) a partir de si mesmo, colocar a si mesmo em jogo no que diz ou pensa, expor-se no que se diz e no que se pensa (LARROSA, 2016, p. 70).

Percebo que é justamente esse o desafio e, ao mesmo tempo, o desejo dos alunos durante as criações nas aulas de teatro que compõem esta reflexão: “se colocar na língua”, “colocar a si mesmo em jogo”, como pontuado acima pelo filósofo da educação Jorge Larrosa. Os jovens responsáveis pela criação dos personagens, por exemplo, não almejavam naquele momento gerar a identificação de outros com as histórias vividas por eles. Estavam apenas contando suas histórias, reais ou não, através de “palavras que algumas vezes nos dizem, embora não seja de nós de quem falam.” (LARROSA, 2016, p. 70). Essa tarefa nada fácil, de colocar-se em jogo (e em cena), aconteceu de maneira muito genuína nessa peça construída por jovens e posteriormente encenada por outros jovens presentes neste relato.

A peça à qual me refiro intitula-se *Le Restô Donté* e foi criada no ano de 2015 por um grupo de dezessete jovens entre 11 e 14 anos, em aulas de teatro extracurriculares, portanto optativas: os alunos se inscreviam nas aulas conforme seu interesse e vontade pessoal. Muitos mobilizados por seu próprio núcleo de amigos, afinal, parecia uma oportunidade de estar com seus pares em um momento de descontração e diversão. Outros, movidos pela necessidade de completar a carga horária na escola e aguardar a chegada das famílias. Independentemente das razões, o fato é que após quatro horas,

aproximadamente, em salas de aula do ensino regular, esses jovens encontravam um espaço para socialização e desenvolvimento de outras formas de relação e expressão no período de nossas aulas, de modo mais livre e espontâneo. Compreendo, após a leitura de *Em defesa da escola: uma questão pública*, de Masschelein e Simons (2013), que nesse momento encontrávamos o “tempo livre” defendido pelos autores como o tempo de fato, que caracteriza o sentido primeiro da escola (*Skholé*), e nos debruçávamos sobre o “bem comum” referenciado na obra, de modo a trazer à tona o conteúdo – em nosso caso, a prática teatral – de modo igualitário, para todos que ali estavam presentes, abrindo um espaço para a “suspensão” do tempo produtivo entre aqueles jovens no ambiente escolar, ainda que no horário extra.

Os encontros aconteciam duas vezes por semana, com duração de 1 hora e 30 minutos, totalizando três horas semanais. Eu dividia o planejamento, de modo a trabalhar exercícios básicos de iniciação ao teatro, com e sem o uso da fala, expressão corporal, exercícios vocais e jogos dramáticos, com foco no desenvolvimento pessoal dos participantes e na interação do grupo, basicamente partindo das sistematizações de Viola Spolin e Augusto Boal, que protagonizaram grande parte da minha formação em teatro durante o curso de graduação. Outras referências, como Biange Cabral, Márcia Pompeo Nogueira e Olga Reverbel, também foram utilizadas como inspiração e estímulo para o planejamento e a metodologia dos encontros. As aulas não possuíam uma ementa específica para desenvolver determinada linguagem teatral ou técnicas de interpretação seguindo algum diretor ou teórico determinado. O objetivo central era a fruição e a experiência prática com o fazer teatral, de modo a despertar nesses jovens o interesse pelo teatro e pela arte, formando novos artistas e contribuindo também para a formação de público. Desse modo, os participantes conheciam as regras dos jogos propostos, compreendiam a dinâmica dos exercícios e entravam nas histórias e nas cenas que surgiam de acordo com as proposições trazidas por mim ou pelos próprios colegas.

Embora nesse contexto das aulas extracurriculares não haja a obrigação de realizar a apresentação de um espetáculo, como professora de teatro eu acredito na importância de compartilhar com o público (no caso, as famílias, colegas, amigos e demais convidados) as criações que desenvolvemos em sala. É o momento em que os jovens também se sentem desafiados a sair do “conforto” da sala de ensaio. Enquanto para alguns essa partilha é o momento mais esperado das aulas, para outros é o oposto. Nestes 8 anos à frente de atividades extracurriculares de teatro, percebo que uma parte significativa das crianças e dos jovens que frequentam as aulas, após conhecer todo o arsenal criativo que as práticas possuem, não faz tanta questão da apresentação de um espetáculo como produto final. Até porque o momento de produzir, criar e montar a peça de teatro, ainda que seja uma escolha da própria turma, é um momento de maior responsabilidade no processo criativo, em que todos os esforços e as energias estão centradas em um objetivo maior e coletivo – o que muitas vezes desperta a famosa “preguiça”. Entretanto, quanto

maior o envolvimento da turma com essa produção, quanto mais eles se sentem parte e responsáveis pela criação, maior a vontade de “fazer acontecer”.

Esse nível de relação com o texto escrito por si próprio é observado na obra de Marco Camarotti (1984, p. 15), *A linguagem no teatro infantil*, quando relata, refletindo sobre a sua prática com crianças, que há um “maior desempenho e produtividade, quando encenando um texto que ela mesma tenha escrito”. O autor aponta ainda “o descaso que normalmente os adultos apresentam à inteligência e a capacidade crítica da criança” (CAMAROTTI, 1984, p. 16). Considero importante trazer essa referência, uma vez que demonstra um olhar cuidadoso para a prática de teatro com crianças, repensando a participação destas nas montagens, criações e nas aulas de teatro, o que, a meu ver, pode ser estendido também aos adolescentes.

Após a imersão nos jogos teatrais e o reconhecimento da turma enquanto um grupo de pessoas em torno de um “bem comum” (o teatro), levantei debates e conversas sobre personagens ou figuras que os alunos experimentaram nas improvisações e que os haviam marcado de certa forma. Assim o fizemos também com relação ao que seria o ponto de convergência desses personagens – e se haveria esse ponto. Dialogamos sobre buscar um texto-base ou uma temática externa que interessasse ao grupo, mas, nesse ponto, era unânime: os alunos queriam encenar suas próprias ideias. Acredito que essa necessidade surge também como contraposição ao formato escolarizado em que normalmente os estudantes são apresentados ao fazer teatral: quase sempre com o objetivo de recontar um cânone da literatura, de modo bastante tradicional, palco-plateia, fala decorada “na ponta da língua”, total fidelidade ao texto e ao autor, com uma ou outra improvisação “permitida” e todos os estereótipos que circundam o fazer teatral na escola.

Chegamos, então, à ideia de um restaurante inusitado, por onde passariam os mais diversos tipos de pessoas. Havia as funcionárias do restaurante, que recebiam os clientes, cada uma com uma característica bem específica criada pela própria aluna: uma desajeitada, outra mal humorada, e outra muito interessada nas histórias de vida alheias. Os clientes vinham em grupos: um casal de amigos que há muito tempo não se via por um afastamento natural da vida; colegas de classe que se encontraram para tirar dúvidas antes da prova; uma família com muitos problemas de relacionamento; a madame (solitária) com seu cachorro; uma senhora que resolve acompanhar um cantor promissor em suas músicas enquanto os clientes tentam fazer um simples pedido às atendentes. Uma história bastante simples, com a estrutura convencional de um texto dramático, mas com a vitalidade e a entrega daqueles jovens que estão em um processo de reconhecimento de identidades, de afirmação de subjetividades e de descobertas.

Realizamos quatro apresentações dessa peça, e as reações do público foram as mais diversas: alguns não acreditavam que o texto havia sido criado por alunos, que teria, sim, algo “por trás”. Outros julgaram que faltava um tema norteador, afinal, a peça deveria passar alguma mensagem, falar sobre algo específico. Houve pessoas que questionaram o fato de um dos alunos subir no banco do restaurante em uma das cenas – o

que, supostamente, causaria uma má influência e serviria de mau exemplo aos colegas, que poderiam querer agir da mesma maneira. A recepção do espectador de uma peça teatral que surge de ambientes escolares denota muito sobre o que é esperado que se faça teatralmente nesses espaços. E acredito ser justamente a ruptura com essas expectativas o motor para o trabalho do professor de teatro nos ambientes escolares, sejam curriculares ou extracurriculares. Pois, se o teatro vai para a escola para continuar fazendo exatamente o que se espera que o teatro tradicionalmente faça, o que há de transformador e instigante nisso?

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos de interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado (HOOKS, 2017, p. 21-22).

Ao incentivar e abrir espaço nas aulas de teatro para que as criações pessoais dos alunos se tornem visíveis a outras pessoas e ao próprio grupo, acredito que coloco em ação as palavras belíssimas de Bell Hooks citadas acima, engajando os jovens estudantes, encorajando-os a serem partes ativas do próprio aprendizado, buscando contar, encenar e escrever suas próprias histórias a partir dos seus pontos de vista, das suas palavras, da sua própria língua, como mencionado anteriormente por Larrosa. Essa abertura de caminhos e possibilidades proporcionada pela aula de teatro é capaz de provocar uma mudança na forma como esses próprios alunos enxergam as maneiras de se relacionar com toda a sociedade e com o próprio sistema de ensino no qual estamos inseridos.

Toda a experiência da turma de 6º ano com a leitura e posterior encenação de uma peça criada e realizada por jovens da mesma faixa etária, de outra instituição, reverberou durante todo o ano letivo desses estudantes. O desejo de criar uma peça com as próprias palavras também surgiu. No entanto, a realidade das aulas de teatro no ensino curricular se resumia a três encontros semanais, distribuídos em aulas de 45 minutos e com 35 alunos presentes em sala. Ou seja: o tempo para a criação artística é bastante reduzido. As experimentações precisam acontecer de modo muito mais rápido, a demanda escolar no ensino formal também gera outras expectativas dos próprios estudantes e outras cobranças à professora. Foram mudanças na direção escolar, greve dos servidores do município e uma reforma em fase de finalização, que tornaram o ano letivo bastante tumultuado. E, cá entre nós, essa me parece ser a realidade da maioria das instituições de ensino: sempre há essa sensação de tempo escasso, corrida desenfreada contra o calendário e burocracias sem fim.

Apesar de todos os possíveis impedimentos nesse contexto do 6º ano de uma escola pública, participamos no final do ano de uma Mostra Cultural realizada pelo município de Florianópolis, em 2019, representando a nossa escola com cenas curtas per-

tencentos àquela peça trabalhada com a turma no início do ano e outras criadas por eles mesmos durante as aulas de teatro curriculares. Além de colocar suas próprias palavras em cena, eles levaram palavras de outros jovens para dezenas de outros, multiplicando as falas e os anseios de alguns, mas que acabaram por se tornar também as vozes desses outros jovens, partilhando desejos, descobertas e subjetividades.

Estar na escola enquanto professora de teatro, portanto, representa essa resistência ao tempo (somente) produtivo, no sentido exposto por Masschelein e Simons (2013), e a afirmação de espaços para a cultura e a arte na nossa sociedade. Novamente trago as palavras de Bell Hooks (2017, p. 11), quando se refere à sua época de escola, pelo caráter revolucionário do seu olhar sobre sua presença nesse espaço: Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias.

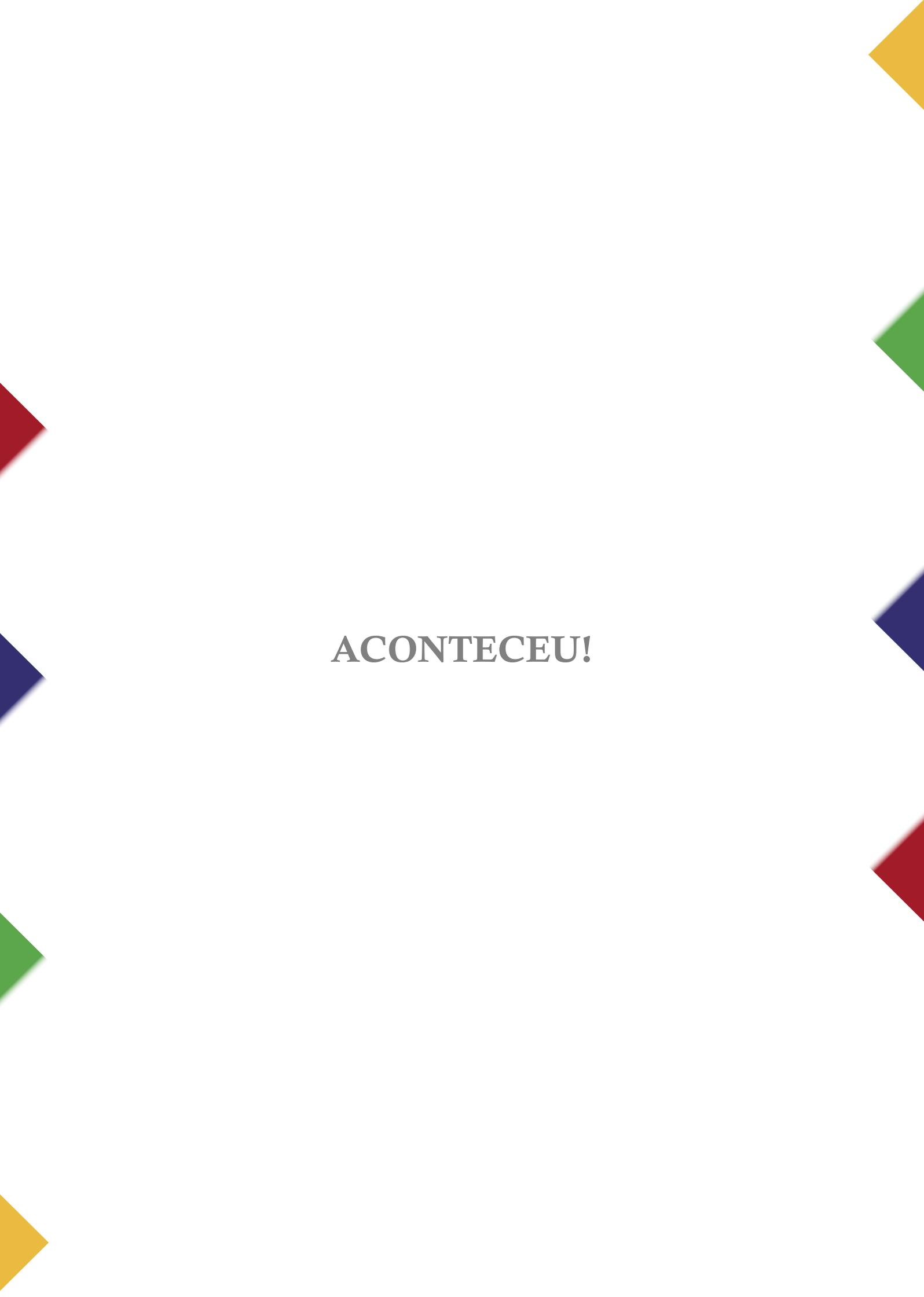
Assim, acredito que é esse espaço escolar que precisamos habitar como professores e artistas, para seguir proporcionando reinvenções, mudanças e abrindo espaços para as possibilidades criativas e criadoras de crianças e adolescentes, por meio das artes e, mais especificamente, do teatro.

Encerro este relato com os escritos de uma aluna que frequentou minhas aulas extracurriculares por aproximadamente 6 anos, sempre demonstrando seu caráter autorral tanto na execução da prática teatral em si quanto no desejo (e necessidade) de colocar essa prática por escrito na dramaturgia das cenas representadas. Procuo valorizar e incentivar essas iniciativas porque busco exercer minha profissão como uma “experiência compartilhada”, à luz de Masschelein e Simons (2013), na qual há possibilidade de reinvenção do mundo por parte dos alunos, exercendo sua capacidade criativa através da experimentação por diversos canais de expressão e do fazer teatral.

Escrever minhas próprias histórias é algo transformador, pois não é como se você pudesse fugir da realidade; você não pode voar e nem pode criar monstros realistas, mas você pode misturar a sua realidade com algo fictício. É uma forma de entender melhor e observar o mundo de um outro ângulo (S., 14 anos, 2020).

## REFERÊNCIAS

- CABRAL, Biange. Pedagogia do teatro e teatro como pedagogia. **Anais do X Congresso da Abrace**, v. 8, n. 1. São Paulo; Campinas, Instituto das Artes, 2007.
- CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro infantil**. São Paulo: Ed. Loyola, 1984.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- MASSCHELEIN, J; SIMONS, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- VIDOR, Heloíse Baurich. **Leitura e teatro: aproximação e apropriação do texto literário**. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062015-155346/publico/Heloise\\_Baurich\\_Vidor.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-01062015-155346/publico/Heloise_Baurich_Vidor.pdf). Acesso em: 9 set. 2022.

A decorative border composed of several colorful triangles (yellow, green, blue, red) arranged in a circular pattern around the central text.

**ACONTECEU!**

# O TEATRO INFANTOJUVENIL, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ESPECTADORES

Cândice Moura Lorenzoni Eneila Almeida dos Santos

O I Simpósio Internacional de Teatro Infantojuvenil Brasil-Angola, que ocorreu entre os dias 12 e 18 de setembro de 2022, aconteceu de modo híbrido e contou com uma vasta programação, incluindo palestras, oficinas, intercâmbios artísticos e eixos temáticos. O texto a seguir tratará sobre o eixo temático 4 - Teatro infantojuvenil, educação e formação de espectadores, desenvolvido a partir das percepções das duas professoras mediadoras como relatos de uma roda de conversa. A condução dos trabalhos se deu de forma híbrida, em dois blocos. Num primeiro momento, houve a apreciação dos vídeos que os autores enviaram sobre os trabalhos, seguidos de algum complemento que cada autor teve a oportunidade de fazer. Após cada bloco, as mediadoras fizeram suas intervenções. A organização do evento designou dois professores mediadores para cada eixo temático. A seguir, um breve relato de como foi escolhido o eixo ao qual nos referimos nesta escrita.

Participar como mediadora do eixo temático acima citado configurou-se para mim, Cândice, como uma provocação misturada a uma dose de curiosidade, pois me alegrou saber que estaria nesses dias em contato com uma temática tão importante para quem trabalha com arte, formação de professores e teatro.

Essa temática foi a que mais capturou meu interesse, pois há 12 anos atuo como professora no Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no curso de licenciatura em Teatro. Há pouco tempo, assumi e apaixonou-me por uma das disciplinas que compõem o currículo, que trata das relações das infâncias com o teatro. Teatrar para crianças ou teatrar com as crianças? Além disso, no trabalho que desenvolvo como atriz essas discussões também se fazem presentes. Portanto, participar desse eixo temático aqueceu algumas questões que povoam o meu trabalho de artista professora: que espectadores estão se formando? Com quais infâncias estamos dialogando? O que queremos falar para as infâncias com nossos espetáculos?

Eu, Eneila, também mediadora e provocadora dessas experiências, me senti bastante confortável com a temática acerca do protagonismo das infâncias na arte e com a arte, aqui priorizada a linguagem cênica, e pelo fato de estar em casa, acolhendo com gentileza e hospitalidade pessoas queridas, vindas de diversas partes do Brasil e do estrangeiro, estudantes, professores(as), artistas e pesquisadores(as) que transformaram a nossa Escola Superior de Artes e Turismo (Esat/UEA) em espaço de convivência, de

interações e trocas de experiências, o colorido necessário em tempos de desbotamento político, artístico e educacional.

Eu sou professora do curso de Teatro, com formação em artes cênicas e pedagogia, ministro componentes pedagógicos e estou coordenadora de Qualidade de Ensino e de Estágio da Esat/UEA. Esperançava desde 2013, ano de ingresso como professora do curso, por um evento nosso de natureza científica, que colocasse a criança no centro do debate artístico e pedagógico, que nos retirasse do quadro anêmico dessa temática, constatado em nossos currículos de formação tanto na licenciatura quanto no bacharelado.

De volta ao eixo mediado, o meu desafio maior foi de natureza técnica, ao mediar uma roda de conversa entre pessoas presentes e outras telepresentes, uma espécie de conTECNOvivência, juntando as culturas Convivial e Tecnovivial investigadas por Dubatti (2021). Os encontros presenciais, então permitidos e receosos pelos rastros deixados pela maior catástrofe social, em dose maior no nosso Estado do Amazonas, eram um recomeço, e nos tornamos sobreviventes e iniciantes nas ferramentas tecnológicas de mediações, experimentando outras poéticas de presença além da materialidade do corpo.

Na sala de aula da Esat, um grupo de participantes do simpósio, a equipe de transmissão e monitores, Cândice em sua residência, via *Google Meet*, e eu me sentindo uma apresentadora de programa de televisão. Aqui o conforto desmoronou, pois eu precisava dialogar e mediar em algumas frentes – computador, celular, câmera –, pausar para oportunizar a participação dos(as) autores(as) das comunicações no formato híbrido e acompanhar o mosaico de carinhas e imagens que pipocavam nas telas de projeção e transmissão do evento.

Assistir aos vídeos enviados pelos(as) participantes do evento não possibilitava ter a dimensão das ações registradas nos resumos lidos. Algumas falhas e cortes nos materiais analisados nos levaram a querer ouvir em tempo real aquelas pessoas antes da roda de mediações.

Faremos a seguir um sobrevoo nos trabalhos apresentados nesse eixo. Começamos com uma professora que estava presencialmente na sala e relatou a experiência vivida em um processo interdisciplinar com turmas de 7º e 8º anos de uma escola de ensino regular, localizada no interior do Estado do Espírito Santo, envolvendo os componentes de Arte e Português. O trabalho foi feito a partir da escolha de dois romances da literatura para fazer as dramatizações: *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo, e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

A tônica do trabalho foi a motivação dos processos criativos na escola, envolvendo o teatro e a literatura nas aulas de Arte, a fim de proporcionar um aprendizado autônomo e envolvente a partir da inserção da dramatização nas aulas de Arte, incentivando o desenvolvimento da corporeidade, criatividade, expressividade, bem como a atenção às relações interpessoais e à coletividade dentro de um processo criativo, junto ao componente de Literatura.

Outro trabalho que fez parte desses relatos teve os aspectos da encenação e seus processos criativos como metodologia para o ensino do teatro na educação básica. O objetivo foi refletir sobre a produção cênica no ambiente escolar, destacando a figura do professor, que, ao criar com os estudantes encenações teatrais na escola, assume o papel de encenador teatral. Emergem desse mote os seguintes questionamentos: quais reflexões surgem sobre a direção teatral de estudantes atores na educação básica? Quais metodologias podem ser criadas para conduzir processos e produtos com várias turmas nas disciplinas curriculares de Arte e Projeto de Vida? O objeto dessa pesquisa foi o trabalho desenvolvido no Festival Estudantil de Teatro do Altamir (Festa), que acontece desde 2015 na Escola Estadual Professor Altamir Gonçalves, na cidade de Sorocaba (SP).

O teatro de formas animadas apareceu em três trabalhos, sendo dois deles sobre o teatro lambe-lambe, pesquisas oriundas do curso de Teatro da Esat. No primeiro, conhecemos um pouco do que foi vivido por um estudante no Estágio Supervisionado I, na perspectiva do ensino da linguagem teatral através do teatro lambe-lambe, o qual foi desenvolvido com crianças de 8 a 9 anos de escola pública, tendo como principal objetivo refletir sobre a possibilidade de utilizar o lúdico como estratégia de aprendizado. A esse estágio, foram somados o projeto de extensão “Teatro Lambe-Lambe” e o programa de extensão “Escola Humanizada”, ambos coordenados por professoras do curso de Teatro da Esat.

O segundo trabalho envolvendo a linguagem de formas animadas trouxe o relato de uma experiência dentro de um projeto de extensão que atua também no programa de extensão “Escola Humanizada”, o qual está no segundo ano de desenvolvimento. O enfoque desse trabalho foi o ensino e a aprendizagem, assim como o aproveitamento das linguagens teatrais de formas animadas junto a crianças no primeiro segmento do Ensino Fundamental I das escolas públicas de Manaus, através de uma oficina dividida em três momentos: a sensibilização, a busca da espontaneidade e o despertar da liberdade criativa, de forma a motivar os estudantes para a criação dos seus próprios trabalhos.

Um terceiro trabalho desse mesmo segmento trouxe como enfoque o teatro de bonecos como ferramenta pedagógica para a difusão da cultura regionalista. O artista pesquisador apresentou como problemática o desafio da comunicação com o público infantojuvenil a partir de uma linguagem atrativa, considerando que nos encontramos em uma era repleta de informações, em que a tecnologia está cada vez mais presente. O autor trouxe o seguinte questionamento: qual a melhor forma de gerar a atenção desse público tão específico? Para isso, apresentou o teatro de bonecos como potência na abordagem de temas diversos a partir de um trabalho com personagens da cultura gaúcha, a fim de manter vivas as tradições pampeanas do Rio Grande do Sul entre o público jovem.

A criança como possibilidade teatral aparece também em outro trabalho, que traz a perspectiva de uma organização de educação pela arte como um meio de formar cidadãos. Essa afirmativa buscou traduzir a filosofia da Organização Social Hora da Criança, fundada em 1943, como movimento educativo e cultural, através de um progra-

ma de rádio. Desenvolveu em sua práxis pedagógica o “aprender brincando”, de forma inclusiva e integrada, à base dos princípios criados pelo seu fundador, o Prof. Adroaldo Ribeiro Costa, que são: tratar cada criança como uma possibilidade teatral; utilização do elenco de massa; ludicidade, com atividades das quatro linguagens artísticas: dança, música, artes visuais e teatro, sendo este último o eixo das demais linguagens.

Os processos de biografização foram outro tema trazido para esse eixo, através do trabalho que tratou sobre as tessituras de um docente-artista. O autor trouxe as reflexões sobre seu trajeto de vida, na perspectiva de compreender as incursões do que foi vivido e como se tornou docente-artista, com as singularidades e pluralidades que o compõem. A partir dos estudos de Delory-Momberger e Josso, esse trabalho apresentou como possibilidade a ampliação da metodologia e práticas do Projeto de Vida na educação básica, sobretudo a valorização do caminhar trilhado pelos estudantes em suas vidas.

Escolhemos falar nesta escrita sobre o que nos chegou a partir de uma escuta sensível dos(as) professores(as) e estudantes que trouxeram seus relatos. Foi perceptível para nós, mediadoras e provocadoras, que havia uma necessidade latente dos(as) participantes de se contar, narrar suas experiências, falar sobre seus processos artísticos e docentes, em um momento que pede ecos dessas vozes, muitas vezes silenciadas ou pouco ouvidas, principalmente durante a pandemia causada pela Covid-19.

Destacamos palavras como *autonomia*, *protagonismo*, *resistência*, *projeto de vida* e *motivação* como fios tecendo imaginação e ato de criar do(a) artista e do(a) professor(a), trazendo o teatro como elemento fundante para o aprimoramento da formação humana. Houve um equilíbrio notório entre processos e produtos artísticos desenvolvidos nos ambientes de formação, chamando nossa atenção para o pertencimento e o espaço que o teatro ocupa em suas inúmeras possibilidades nesses ambientes de educação que se complementam continuamente, independentemente da classificação formal ou não formal.

Percebemos, portanto, a importância da escuta atenta, necessária quando acontece o encontro, que, para ser potente, urge que aconteça de forma sensível. Pontuamos isso devido à pluralidade dos trabalhos, que não necessariamente tocaram de forma direta na questão da formação de espectadores(as), mas apareceram e tiveram voz a partir de leituras das escrituras coletivas, dos próprios fazeres artísticos, sem, porém, a urgência de se contar, de se colocar em obra concluída, mas colocando-se como sujeitos da experiência, na contramão do tempo-espaço das escolas e das propostas curriculares da educação, como nos aponta Larrosa (2015), a fim de produzir sentidos envolvendo os saberes e fazeres.

É possível considerar as práticas, sejam elas artísticas ou docentes, como acontecimentos que influenciam os(as) professores(as) e sua relação com os(as) estudantes e outros pares fora do ambiente da sala de aula. Essas práticas podem se constituir como experiências. Nesse sentido, Dias (2011) nos fala em desenvolvimento e aprendizagem a partir da ideia de experiência, como um processo contínuo de maturação. Ao abranger formação de professores, teatro e infâncias, entendemos que processos de adaptação e

transformação estão aí implicados, e que a formação acontece pelas experiências e reflexões de si, bem como nas relações com os outros e com o mundo.

Durante as apresentações dos trabalhos, foi impactante perceber na fala de todos(as) os(as) participantes a importância de se sensibilizar e dilatar a percepção para o universo do teatro. Isso exige envolvimento e encantamento. Pensamos que o(a) professor(a), a partir de momentos de encantamento, pode ter a possibilidade de contagiar os(as) estudantes, mobilizar o pensamento, a sensibilidade, provocar afetos.

Nessa esteira, nos reportamos à discussão recorrente durante a roda de conversas do Eixo 4: a pouca valorização de conteúdos e abordagens metodológicas na licenciatura em Teatro voltados à criança, ao segmento da educação infantil e fundamental I. Tendo em vista a desproporcionalidade estante nas matrizes curriculares de componentes dedicados às investigações e estudos dos saberes e fazeres do teatro para a infância, esperamos que esse simpósio tenha sido um divisor de águas no curso da UEA, que sediou o evento, para que novas perspectivas surjam e, de fato e de direito, tenhamos uma divisão igualitária nos investimentos do currículo de formação em teatro para as infâncias e adolescências, como temos para adultos(as).

Encerramos nossos trabalhos felizes, realizadas e nutridas de esperanças e desejos por qualidade de convivência na educação presencial e remota, nos legados das experiências compartilhadas e no compromisso de colocar em prática a reverberação de nossos discursos, regados por emoções e encantamentos com a expectativa de que em breve possamos nos encontrar novamente.

## REFERÊNCIAS

DIAS, Rosimeri de Oliveira. **Deslocamentos na formação de professores**: aprendizagens de adultos, experiências e políticas cognitivas. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

DUBATTI, Jorge. Experiência teatral, experiência tecnovivial: nem identidade, nem campeonato, nem superação evolucionista, nem destruição, nem vínculos simétricos. **Rebento**, São Paulo, n. 14, jan./jun., p. 254-269, 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/609/397>. Acesso em: 2 out. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

## DRAMATURGIA COM CRIANÇAS

Tatiane Cunha de Souza  
Karyne Dias Coutinho

Este texto refere-se à oficina Dramaturgia com Crianças, desenvolvida no I Simpósio Internacional de Teatro Infantojuvenil Brasil-Angola, realizado de 12 a 18 de setembro de 2022, pelos cursos de bacharelado e licenciatura em Teatro e pelo curso de Turismo, ambos da Escola Superior de Artes e Turismo da Universidade Estadual do Amazonas (Esat-UEA)<sup>1</sup>.

O evento reuniu os estudantes da Esat-UEA e também de outras partes do Brasil e de Angola, e contou com professores de diversos Estados do país, como Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, bem como professores de Angola. Realizado em formato híbrido, de maneira telepresencial (com transmissão pelo YouTube e Google Meet), o que facilitou a participação dos inscritos, o evento diminuiu as distâncias e promoveu uma maior interlocução entre os pesquisadores-artistas que se encontraram por uma semana para trocas em videoconferências, intercâmbios artísticos, debates, eixos temáticos e oficinas.

As temáticas do Simpósio versaram sobre o estudo e a prática do teatro em seus diversos modos de existir junto à infância e à juventude brasileira e angolana, promovendo diálogos sobre temas como: contação de histórias, inclusão e acessibilidade no teatro infantojuvenil, possibilidades criativas e os recursos tecnológicos para as práticas teatrais infantojuvenis, formação de espectadores, perspectivas da escritura dramática infantojuvenil, entre outros.

A videoconferência de abertura iniciou suscitando um questionamento para os e as participantes do evento: *por que pensar o teatro infantojuvenil nas escolas e universidades no século XXI?* Tal questionamento já nos apontava uma preocupação e uma possibilidade de ação para pensar o teatro infantojuvenil por parte de professores da universidade, de estudantes da licenciatura (que irão brevemente ocupar os espaços de professores de Artes das escolas) e dos já professores de Artes que ocupam as escolas do Brasil e de Angola: será que esse teatro que é feito e pensado na universidade dialoga (ou pode dialogar ainda mais) com as práticas teatrais desenvolvidas na escola e vice-versa?

Assim abrimos o Simpósio, com um questionamento que nos inquieta e nos propõe o movimento do pensar para agir em favor de um diálogo mais estreito entre o fazer teatral acadêmico e o fazer teatral escolar, ambos pensados para a infância e a ju-

---

<sup>1</sup> *A dramaturgia de Hilda Hilst: percursos e diálogos entre o dramático e o não dramático. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, 2013.*

ventude. Esse movimento que nos coloca a pensar tais questões nos estimula a buscar caminhos na discussão entre pares. Quem se fortalece com isso é o ensino de teatro, que se valoriza nos espaços formais de educação (na escola e na universidade), o que contribui para a construção de uma sociedade mais sensível e preocupada com o coletivo.

Quanto a isso, compreendemos que o teatro é a arte do coletivo: o pensar e o fazer teatro são movidos pelo princípio da coletividade. Quem estuda/faz teatro já ouviu bastante a expressão “não se faz teatro sozinho”. Como também já deve ter lido ou ouvido a definição do diretor polonês Jerzy Grotowski (1992) de que “o teatro é a arte do encontro”. Refletindo sobre essa ideia, entendemos o teatro como a arte do encontro de humanidades, do entrelaçamento de vidas, com suas liberdades, diferenças e contradições. E é nesse sentido que, para nós, ensinar e aprender artes/teatro também acontece em coletivo (SOUZA, 2022).

Foi com essa premissa de coletividade, que também orienta nossas práticas de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas junto ao Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (UFRN)<sup>2</sup>, que propusemos a oficina Dramaturgia com Crianças, que aconteceu nos dias 14 e 15 de setembro, das 14h às 18h, em formato híbrido, numa sala de aula prática no prédio da Esat-UEA (em Manaus, Amazonas) e, simultaneamente, numa sala de aula virtual no Google Meet.

Inicialmente, o título da oficina suscitou um questionamento entre os participantes: se o público da atividade era, em sua maioria, de estudantes da universidade e/ou professores de teatro, por que a oficina se chamava Dramaturgia com Crianças? Diante da questão, conversamos com os participantes sobre um dos sentidos que podemos atribuir ao termo “brincante” (aquele que está disponível para a brincadeira), enfatizando que as pessoas da oficina seriam convidadas a potencializar seus modos de ser criança, independentemente de estarem na fase adulta da vida, a partir do estímulo do brincante que existe em cada pessoa. Assim, o título da oficina remeteu simultaneamente a duas possibilidades que convergem na nossa prática: 1) fazermos-nos crianças no decorrer dos jogos propostos na oficina; 2) experimentarmos um tipo de trabalho dramático *com* crianças, e não *para* crianças.

A primeira possibilidade aponta para um deslocamento do modo como estamos habitualmente acostumados a entender a infância, como uma fase da vida humana. O deslocamento consiste em que, ao invés de uma etapa da vida, a infância pode ser entendida mais amplamente, tal como nos ensina Agamben (2001), como uma condição da experiência humana. Corroborando essa perspectiva, Kohan (2004, p. 57) afirma:

Notemos que a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição da experiência. [...] o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento.

---

<sup>2</sup> A oficina Dramaturgia com Crianças foi ministrada por Tatiane Cunha de Souza, com a parceria de sua orientadora de doutorado em Educação (UFRN), Karyne Dias Coutinho, ambas autoras deste texto.

A segunda possibilidade prevê o envolvimento das crianças na criação dramática, a partir da premissa de que elas participam ativamente da construção das relações sociais e culturais dos nossos cotidianos, tal como nos ensina Sarmiento (2005). Nessa perspectiva, as crianças são dotadas de modos próprios de dar sentido ao que lhes passa e isso, obviamente, não pode ser entendido como inferior ou deficitário, mas como constituído de muita potência. O desafio está em criar condições para que as crianças expressem legitimamente os seus próprios modos de significar, e isso também pode ser feito por meio da escrita de suas próprias dramaturgias corporais, com as quais podemos nos abrir para uma conversa com as culturas infantis. Isso questiona a lógica adultocêntrica que geralmente atravessa as propostas (de pesquisa, de educação etc.) *para* crianças (e não *com* crianças). Corroborando a perspectiva de fazer pesquisa e educação *com* crianças e não *para* elas, Coutinho (2009, p. 62) afirma:

[...] as crianças não são objetos manipuláveis: elas são capazes de fazer suas próprias interpretações da sociedade, dos outros e de si próprias; são capazes de fazer interpretações igualmente legítimas de pensamentos e de sentimentos.

Na esteira dessas questões, a ementa da oficina Dramaturgia com Crianças propunha instaurar um estado de jogo e de investigação junto aos brincantes por meio de diferentes possibilidades de construção dramática, a fim de estimular o corpo-em-vida, a capacidade imaginativa, inventiva e autônoma dos participantes, proporcionando processos criativos autorais e coletivos.

O princípio dramático geral que acompanhou o trabalho na oficina está baseado numa perspectiva ampliada de dramaturgia, compreendendo-a para além do texto teatral, podendo ser construída a partir dos lugares de distintos artistas da cena: atores, encenadores, iluminadores, cenógrafos etc. Essa ideia ampliada de dramaturgia dialoga com a proposta do pesquisador e diretor de teatro italiano Eugenio Barba (2014), que, para especificar com suas próprias palavras a terminologia técnica da sua tradição teatral, definiu dramaturgia “em chave etimológica: *drama-ergein*, trabalho das ações” (BARBA, 2014, p. 37-38).

Na intenção de experimentarmos essa ampliação prático-conceitual junto a pessoas de diversos cantos do Brasil e de Angola, a proposta dramática vivenciada na oficina partiu, primeiro, de um *trabalho de ações*, desenvolvido ora individualmente, ora coletivamente. “Dramaturgia, nesse sentido, era a criação de uma complexa rede de fios no lugar de simples relações” (BARBA, 2014, p. 41). E foi a partir das redes estabelecidas (em dois níveis: dos participantes consigo mesmos e com os outros) que as dramaturgias foram sendo compostas nos dois dias da oficina.

No primeiro dia, com base no *jogo ritual* a partir da *poética dos elementos* da natureza, criado por Robson Haderchpek (2021), propusemos um trabalho com o que esse artista e pesquisador brasileiro denomina de *dramaturgia dos encontros*. No segundo dia, a partir do *teatro imagem*, criado pelo encenador e dramaturgo brasileiro Augusto Boal (2005) no contexto de seu *teatro do oprimido*, propusemos a realização de construções

cênicas não verbais em torno de relações opressivas, que culminaram em discussões e escritas dramáticas coletivas.

A seguir, faremos algumas considerações sobre cada dia, em separado.

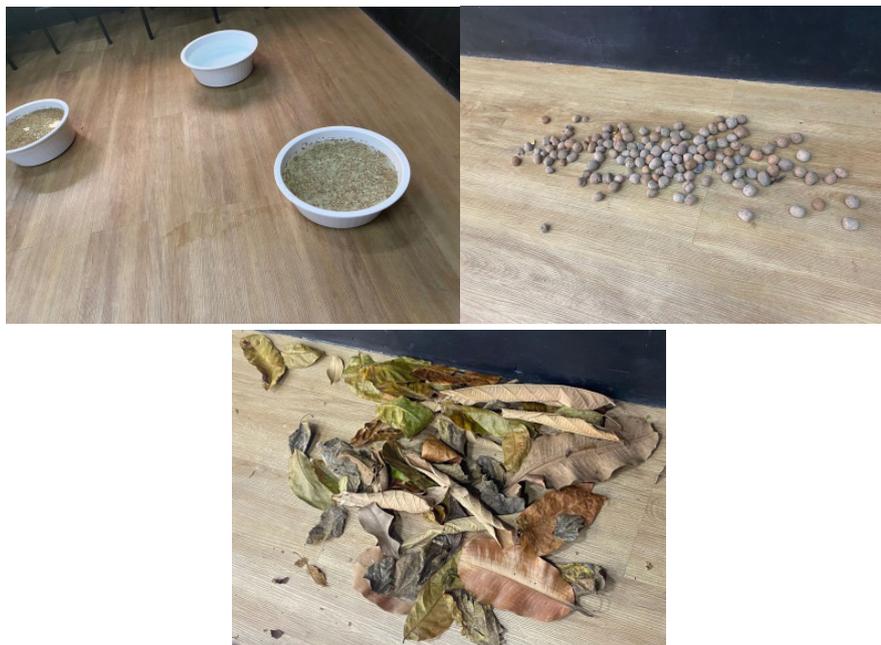
### **PRIMEIRO DIA DA OFICINA: A DRAMATURGIA DOS ENCONTROS**

*Dramaturgia dos encontros* é uma forma de trabalho cênico característica do *jogo ritual*, proposto por Robson Haderchpek (2021) no contexto de sua atividade artística como diretor do Arkhétypos Grupo de Teatro<sup>3</sup>.

*A dramaturgia dos encontros* é decorrente do *jogo ritual* e está intimamente ligada a ele, ela é vista como um procedimento de criação que vai organizar o material cênico do espetáculo. As ações físicas, vocais e simbólicas vividas no *jogo ritual* são fundamentais para a construção da *dramaturgia dos encontros* [...]. Ao longo do processo de criação, observadas as particularidades de cada temática, o performer vive uma série de encontros e conforme eles se tornam recorrentes, eles passam a integrar a dramaturgia do espetáculo (HADERCHPEK, 2021, p. 93).

Antes de a oficina começar, para instaurar o *jogo ritual*, dispusemos em cada canto da sala alguns materiais e objetos que indicassem os quatro elementos fundamentais da natureza: fogo, terra, água e ar, tais como: velas e incensos acesos, folhas, pedras, areia, água, ervas, lavanda. Tão logo adentraram a sala, os participantes já se mostraram curiosos com o clima instaurado pelo aroma dos incensos e pelas composições no chão da sala.

**Figura 1** - Elementos da natureza organizados no chão da sala.



**Fonte:** Karyne Dias Coutinho (2022).

<sup>3</sup> O Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (UFRN-CNPq) investiga conexões entre artes e educação, desenvolvendo ações de ensino, pesquisa e extensão, estas últimas com foco na formação de professoras/es. É coordenado por Karyne Dias Coutinho e está atualmente composto por 27 pesquisadores de mestrado e doutorado dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC), bem como por graduandos das licenciaturas em Pedagogia, Teatro, Dança e Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

O primeiro momento aconteceu em roda, para uma conversa inicial sobre a perspectiva ampliada de dramaturgia que acompanhava a oficina. Os participantes pareciam bastante disponíveis para o jogo e isso, por si só, já foi muito importante para o trabalho, pois a prática dramática que estávamos propondo experimentar precisava de envolvimento coletivo para acontecer.

Após a conversa inicial, solicitamos aos participantes que saíssem da sala da oficina e andassem pelo pátio da Esat-UEA, em caminhada atenta, concentrada e silenciosa, para encontrar com a natureza nos espaços por onde caminhavam, atentando para ver, sentir, tocar, cheirar elementos naturais que compõem os caminhos por onde passam todos os dias, mas que a rotina cotidiana nem sempre nos permite perceber com mais foco. A proposta era então prestar atenção a esses elementos do nosso caminho, na tentativa de nos conectar um pouco mais com eles.

Passados os quinze minutos previamente combinados para essa atividade inicial, os participantes, já de volta à sala, refizeram a roda de conversa para falarmos sobre alguns sentidos que atribuíram à sua breve caminhada individual e silenciosa. Percebemos uma recorrência nos relatos que iam sendo feitos: ao encontrarem a natureza nos espaços da universidade, encontraram histórias pessoais, em distintas épocas da vida, geralmente envolvendo sua infância, em relação com suas famílias. Nesse momento, sem que ainda tivéssemos consciência disso, a dramaturgia que seria escrita ao final daquele dia da oficina já estava sendo construída, a partir dos corpos de cada um, das suas ações em contato com os elementos naturais, das disposições físicas que as memórias instauraram nos corpos.

Naquele momento, retomamos o conceito ampliado de dramaturgia, enfatizando que propô-lo com crianças implica compreender que, tal como os adultos, elas também constroem dramaturgias a partir das relações que vivem entre si, consigo mesmas em relação com as coisas e os seres vivos que as rodeiam.

Na sequência, a professora Tatiane Cunha de Souza, que conduziu as duas oficinas, iniciou o trabalho de caminhada pela sala, para aquecimento e instauração da atenção típica do colocar-se no “aqui-agora”, e foi intensificando os comandos de movimento, acompanhados da seguinte pergunta lançada aos participantes: *se você fosse um elemento da natureza, como você seria?* A partir dessa questão, a professora começou a guiar uma prática corporal de movimentação livre pelo espaço a fim de despertar o corpo para a criação, o que chamamos de *corpo-vivo*, ou *corpo-em-vivo*, conforme denominação de Eugenio Barba (1995).

**Figura 2** - Prática corporal: despertando o corpo para a criação.



**Fonte:** Carolina Cecília Carvalho Nogueira (2022).

Com os corpos pulsantes, solicitou-se que os participantes observassem os elementos da natureza que estavam na sala e brincassem com eles, encontrando um elemento-relação. Trata-se de um trabalho denominado por Robson Haderchpek (2021) como *poética dos elementos*, que tem por base a improvisação que os participantes são capazes de efetivar a partir das conexões que estabelecem com um ou mais elementos naturais dispostos na sala, em meio à instauração de um estado de presença, concentração e entrega para o jogo. Após experimentarem-se por algum tempo com o elemento natural que mais lhes convocava, os participantes espontaneamente começaram a ir ao encontro de outros corpos, compartilhando o jogo que estavam realizando com o elemento escolhido, ou seja, foram ao encontro de um ou mais colegas da sala para jogarem juntos, aprofundando os níveis de relações estabelecidas.

Em síntese: primeiro, os participantes investigaram os elementos da natureza (terra, fogo, água e ar), depois escolheram um para investigar ainda mais e, em seguida, já estavam se relacionando entre si, mesmo sem indicação direta para isso. Essa ativação espontânea pode ser melhor compreendida a partir do que afirma Haderchpek (2021, p. 83):

Quando consagramos nossa imaginação a um elemento, ou melhor, quando adentramos numa prática laboratorial e acessamos as imagens decorrentes deste elemento (terra, água, fogo e ar), acessamos as mitologias decorrentes deste elemento e abrimos espaço para que elas se manifestem no nosso corpo. É no corpo, na relação entre corpos que as imagens se materializam, por isso é tão importante que o ator se mantenha ativo dentro do devaneio, ou do *jogo ritual* como preferimos, a fim de que as imagens possam encontrar a sua dinâmica corporal.

A disponibilidade dos participantes estava tão intensa que houve uma rápida entrega para o *jogo ritual*. E foi assim que começaram a criar ações entre os elementos,

sem fala: ninguém combinou nada verbalmente, não houve palavras nesse jogo; eram as ações corporais que os participantes construía coletivamente que iam estabelecendo as relações entre eles.

Nesse tipo de trabalho, a improvisação depende, de fato, de uma entrega total, e a conexão permite que os movimentos se sucedam uns aos outros, tal como uma dança que tivesse sido executada muitas e muitas vezes antes; no entanto, os corpos estavam “apenas” improvisando. Assim, tal como Coutinho [...] refere em relação à didática da improvisação, pode-se dizer que o improvisar nos laboratórios foi se constituindo como uma forma de habitar o espaço e o tempo de conexões imprevisíveis que emergiam nas brechas dos movimentos e das relações estabelecidas do performer consigo mesmo em função do encontro com o outro (COUTINHO; HADERCHPEK, 2019, p. 5).

Como registro e marca dessas relações, os participantes iam mesclando os seus elementos, criando uma história com a mescla dos elementos. A imagem que segue apresenta o registro de uma das (muitas) relações criadas pelos participantes da oficina. Nessa imagem, pode-se ver como os participantes que investigaram os elementos, primeiro cada um em separado – fogo (representado pelas velas acesas), terra (representada pelas pedras) e ar (representado pelas folhas) –, deslocaram os seus elementos de lugar, relacionando-os ao mesmo tempo em que iam corporalmente construindo uma história para eles em suas conexões:

**Figura 3** - Conexão dos elementos fogo, terra e ar, construída por participantes da oficina.



Fonte: Karyne Dias Coutinho (2022).

Embora o elemento água não esteja registrado nessa imagem, os participantes que o investigaram na oficina também se integraram à construção dramática coletiva que foi emergindo desses encontros. Nesse jogo, houve um único participante que continuou sozinho no seu encontro com o elemento terra (nesse caso, representado por montinhos de areia espalhados numa das laterais da sala).

**Figura 4** - Elemento terra, representado pela areia.



Fonte: Karyne Dias Coutinho (2022).

O participante que investigou o elemento terra a partir da areia seguiu entregue e imerso nesse elemento, demorando-se mais no encontro com ele mesmo, sem manifestar o impulso de encontrar os outros naquele momento. Somente depois que os demais já estavam se relacionando entre si por algum tempo é que eles foram ao encontro desse participante, buscando interagir com ele a partir de ações com a terra e, assim, ele foi aos poucos se abrindo para o *jogo ritual* que acontecia coletivamente.

O processo de criação baseado no jogo ritual começa a partir de uma imagem, ou de uma temática que será explorada de forma imaginativa. Feita a escolha da imagem ou da temática, o performer traz essa imagem para o corpo e é aí que acontece o primeiro encontro. [...] O encontro do performer com a imagem se traduz num encontro dele com ele mesmo. Ao acessar a imagem pessoal, o performer começa a experimentá-la no jogo ritual (HADERCHPEK, 2021, p. 93).

A segunda pergunta lançada pela condutora da oficina foi: *sendo água, terra, fogo ou ar, como você é?* Tal questão acabou intensificando ainda mais as relações entre corpos, de modo a construírem dramaturgias a partir dos encontros coletivos que aconteciam atravessados pelos elementos da natureza.

Ao finalizarmos o *jogo ritual*, propusemos aos participantes uma escrita criativa da *persona*, entendida aqui como acompanhada daquele mesmo princípio relativo ao termo *performer*, utilizado por Haderchpek (2021), caracterizando-se por uma construção que parte de si e, nesse sentido, afastando-se da ideia de um personagem que é construído distante das relações pessoais de quem o faz. Como afirma Coutinho (2019, p. 172):

*A dramaturgia dos encontros* é uma metodologia de trabalho cênico característica do *jogo ritual*, a partir da qual a história a ser contada numa performance emerge das práticas de improvisação desenvolvidas nos laboratórios de criação. É assim que,

ao invés de já ter um conteúdo que antecederia a prática, a narrativa dramatúrgica vai, ao contrário, sendo escrita pelos próprios corpos em movimento, a partir das relações que estabelecem entre si. Nesse sentido, a dramaturgia emerge sempre como resultado dos encontros, o que inverte o trabalho com os personagens: ao invés de os laboratórios consistirem em experimentações (nos corpos dos performers) de personagens que já estariam escritos antecipadamente, são os próprios personagens que, de modo inverso, nascem da experimentação dos corpos, em sua forma tanto física quanto escrita.

Ao final, o registro propriamente dito da dramaturgia vivida nos foi facilitado pelas três perguntas fundamentais propostas por Viola Spolin (2015) em relação aos jogos teatrais: *onde* (relacionado ao ambiente), *quem* (relacionado às personas ou relacionamentos no ambiente) e *o quê* (relacionado às atividades/ações de cena). Assim, para inspirar e motivar a escrita dramatúrgica do que experimentaram cenicamente no *jogo ritual*, foram feitas as seguintes perguntas aos participantes da oficina: *sendo elemento da natureza, onde você estava? Com quem você estava? O que aconteceu?*

Apenas a título de ilustrar um pouco do muito que foi produzido pelos participantes no primeiro dia da oficina, a imagem a seguir apresenta a escrita realizada por Jorge Ribeiro, um dos participantes, que investigou o elemento terra (representado nesse caso pela areia) no laboratório de criação:

**Figura 4** - Dramaturgia “Trocano Araretama”, de autoria de Jorge Ribeiro (2022).

Trocano Araretama  
Jorge L. G. Ribeiro  
14/09/2022  
Manaus - AM

Seu terra, Trocano Araretama,  
terra por onde passa o Rio Madeira,  
Dina, Tucuzel, Napia,  
sua camaleão, protegida e guardada pelo padroeiro.

Estava passando, no melhor,  
me perdendo no areal  
que forma no vale no areal.

Estava na saudade que tenho de Beba,  
da minha família, do meu povo,  
do festego de Santo Antônio,  
da canoa de entrada do Acaá até a basílica.

Estava com a minha lina lintonia  
e todos os Antonios  
dancando e cantando gamba na alvorada.

Na minha família, por tradição,  
todo mundo recita o nome de Antônio,  
em homenagem ao padroeiro da cidade.

Essa é a terra de onde eu vim  
e a terra eu vou voltar,  
ao pé da terra.

Essa é a história de um grão de areia  
que compõe esse montão de terras de Antonios, de Beba

Fonte: Tatiane Cunha de Souza (2022).

Já finalizando o primeiro dia da oficina, as escritas foram compartilhadas verbalmente no grupo e, em seguida, cada participante relatou um pouco de como sentiu a experiência, considerada de modo geral positiva e impactante.

Enfatizamos aos participantes que, no caso de essa prática ser realizada com crianças ainda não alfabetizadas, a “escrita” da dramaturgia dos encontros pode ser feita em formato de desenho (individualmente) e até por meio de conversas, oralmente, nas quais cada criança tenha a sua vez de falar sobre a sua persona.

## **SEGUNDO DIA DA OFICINA: CONSTRUÇÃO DRAMATÚRGICA A PARTIR DO *TEATRO IMAGEM***

Considerando que os dois dias de oficina integraram um evento de teatro infantojuvenil, e embora a oficina esteja intitulada como Dramaturgia com Crianças, organizamos a proposta de modo a contemplar o trabalho com crianças e com jovens. Assim, se no primeiro dia colocamos mais ênfase nas relações que crianças podem estabelecer no trabalho com a dramaturgia dos encontros, no segundo dia optamos por enfatizar uma possibilidade de construção dramatúrgica com jovens, contemplando mais questões relativas ao teatro juvenil. Nesse sentido, no segundo dia da oficina propusemos o trabalho a partir do *teatro imagem*, de Augusto Boal (2005), pensando numa prática voltada mais para adolescentes.

Como se sabe, as práticas teatrais de Boal (2005; 2009a; 2009b; 2019) são diretamente relacionadas ao contexto social e cultural em que os participantes vivem, o que tem como efeito proporcionar aos estudantes adolescentes da educação básica uma maneira de perceber seus problemas sociais a partir da arte, possibilitando também a compreensão da importância desta em suas vidas. Esse importante pedagogo teatral brasileiro propõe, por meio de algumas técnicas, a encenação de relações opressivas vividas em sociedade, de modo a promover a busca por soluções possíveis para os problemas apresentados, e nos pareceu interessante trabalhar essa proposta como possibilidade dramatúrgica.

Dentre as técnicas do teatro do oprimido (BOAL, 2005), valemo-nos, na oficina, do *teatro imagem*, que propõe a construção cênica sem o uso da palavra, utilizando a linguagem não verbal para retratar uma relação opressiva existente na cultura, sentida, percebida e/ou diretamente vivida pelos participantes da cena. Nessa técnica, imagens corporais são criadas coletiva ou individualmente e a plateia faz a leitura delas, interpretando a disposição do(s) corpo(s) e atribuindo sentidos às problemáticas apresentadas nas imagens. Assim, o *teatro imagem* oportuniza aos estudantes sensibilizarem-se com as questões sociais e culturais que os circundam. A partir do seu instigante princípio de que “o ato de transformar é transformador” (BOAL, 2009b, p. 151), o autor afirma:

O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro em vez de mansamente esperar por ele (BOAL, 2005, p. 11).

E foi com esse chamado de Boal para problematizarmos o nosso presente e construirmos o futuro com nossos estudantes adolescentes que iniciamos o segundo dia de oficina, com uma roda de conversa sobre as experiências já vivenciadas pelos participantes com o *teatro do oprimido*. Quando obtivemos a resposta de que todos os participantes já haviam tido experiências com o *teatro do oprimido* em disciplinas da universidade, visto que eram estudantes da licenciatura e do bacharelado em Teatro da Esat-UEA, pudemos imediatamente passar para a prática, sem a necessidade de uma introdução ao tema, como teria sido feito caso se tratasse de um público não familiarizado com a proposta.

Para instigar os participantes ao trabalho, iniciamos com um alongamento individual, partimos para o exercício do caminhar no espaço e, em seguida, fizemos o jogo da pantera, que nos serviu para ativar um estado de atenção característico do habitar o “aqui-agora”. De acordo com Ferracini (2001, p. 149),

O jogo da “pantera” visa trabalhar uma energia mais instintiva, em que o estímulo/resposta deve ser imediato, diminuindo, dessa forma, o tempo entre estímulo/impulso/ação/reação; e também um estado de alerta constante, no qual, mesmo parado, sem nenhum movimento, o ator pode estar internamente ativo – em ação na imobilidade.

Foi assim que os corpos, já mais atentos, seguiram para uma caminhada individual pelo espaço, na qual cada participante foi solicitado a construir uma imagem corporal individual a partir de relações de opressões que já viveu ou presenciou acontecer com alguém, ou ouviu falar sobre. Dentre os temas que emergiram nas imagens corporais individuais construídas, destacam-se: violência contra a mulher, homofobia e racismo.

**Figura 6** - Imagens corporais construídas pelos participantes da oficina no trabalho com *teatro imagem*.



**Fonte:** Tatiane Cunha de Souza (2022).

O interessante desse primeiro exercício é que algumas imagens corporais já nos convidavam a estabelecer relações entre elas, apontando que as problemáticas colo-

cadadas individualmente no corpo, sem que houvesse antes nenhum tipo de combinação, configuravam situações opressivas também vividas por outras pessoas da sala. Esse é um fato que geralmente potencializa a experiência cênica do *teatro do oprimido* com adolescentes, na medida em que eles percebem que não estão sozinhos em relação às opressões que sofrem e que, por isso mesmo, podem juntos construir caminhos para soluções possíveis a partir da experimentação teatral que compõem.

Em meio a um clima geral de tensionamento na sala, criado pela energia intensa que cada um colocou na imagem corporal que construiu e pela densidade do que se experimentava ali, solicitou-se que os participantes se organizassem aleatoriamente em pequenos grupos de três ou quatro pessoas, para conversarem brevemente sobre a experiência de terem construído individualmente a imagem corporal e para, então, construir uma cena coletiva de *teatro imagem*, a partir da temática que o grupo elegeria como pertinente a ele.

**Figura 7** - Cenas coletivas de *teatro imagem*.



**Fonte:** Tatiane Cunha de Souza (2022).

Nesse momento da atividade, a proposta era a de que, enquanto um grupo estivesse apresentando sua cena de *teatro imagem*, os outros observariam para tentar adivinhar a relação de opressão expressa. Vale destacar que todas as cenas foram compreendidas imediatamente em seu propósito pelos observadores, sendo resultado da conexão do grupo com a oficina desenvolvida. Partimos então para uma conversa franca sobre as cenas apresentadas e sobre as relações de afetação que cada participante teve ao propor e/ou ao observar as imagens. Tivemos três cenas coletivas que discutiram, respectivamente, na sequência da Imagem 7, da esquerda para a direita: opressão etária, opressão racista-machista e opressão contra deficiente – sobre as quais falaremos brevemente, a seguir, em separado.

1) A primeira imagem apresenta o preconceito etário vivido pela própria participante do grupo, que apresentou a si mesma na imagem ocupando o lugar de quem sofre a opressão por ter ingressado na universidade mais tarde do que seus colegas. A imagem apresenta o fato de que se exclui uma senhora estudante, pelo simples fato de ela ser mais velha do que seus colegas de turma, que a julgam incapaz de realizar as mesmas atividades que eles, seja pelo que eles consideram como lentidão nas ações, seja pela fal-

ta de sintonia com os códigos culturais partilhados por jovens desta época. Assim, essa imagem configura um tipo de opressão etária.

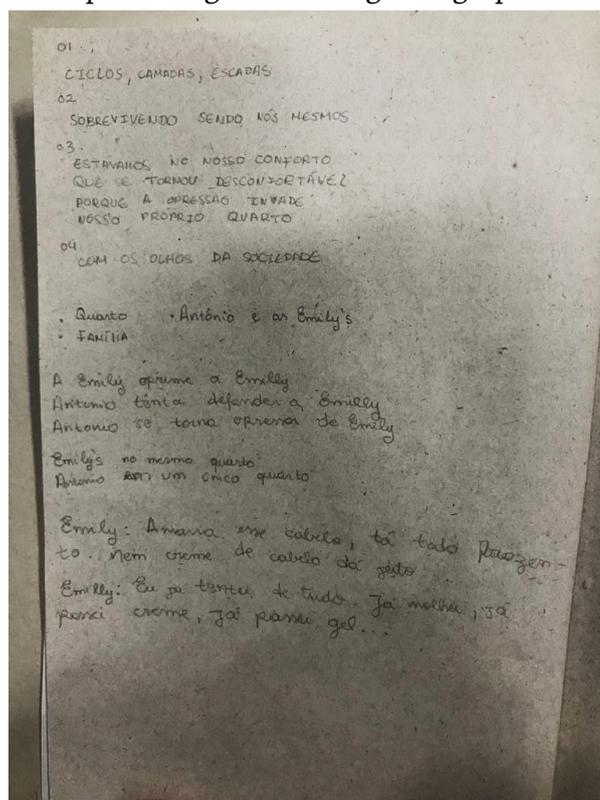
2) A segunda imagem complexifica a cena, na medida em que apresenta ao menos duas camadas de opressão, sendo que um dos três participantes é, ao mesmo tempo, tanto agente quanto vítima de opressão. Nessa imagem, pode-se perceber o preconceito sofrido pela menina negra, a participante do grupo que está de joelhos no chão, quando tem seus cabelos cacheados puxados pela menina branca, que está de pé, no meio. Ao mesmo tempo em que a menina branca comete esse ato de violência racista, ela mesma sofre um ato machista de violência quando um homem puxa seus cabelos lisos. No primeiro caso, os cabelos são puxados por serem cacheados e por, numa perspectiva racista, afrontarem a ditadura da beleza, que tem um perfil europeizado bastante definido como sendo o das mulheres brancas, magras e jovens. Sobre isso, a participante de cabelo cacheado preto relatou sobre uma infância marcada por inúmeras tentativas, sem sucesso, de alisar os seus cabelos. No segundo caso, independentemente de serem cacheados ou não, os cabelos da menina branca são puxados pelo simples fato de ela ser uma mulher em relação a um homem branco, o que, numa perspectiva machista, daria o direito a ele de cometer violência contra ela, configurando a rede estrutural de racismo e misoginia histórica, social e cultural que nos constitui como sociedade. Assim, essa segunda imagem desenha uma dupla opressão, ao mesmo tempo racista e machista.

3) Na terceira imagem, apresenta-se o *bullying* sofrido por um estudante com deficiência, por meio de seu silenciamento, denunciando que, em alguns casos, a iniciativa de inclusão de pessoas com deficiência na escola, quando não é acompanhada de uma série de políticas capazes de enfrentar o preconceito microfísico, tem por efeito mais excluir do que de fato incluir.

Na medida em que cada imagem ia sendo apresentada pelo grupo e discutida no coletivo, os espectadores/debatedores ensaiavam tentativas de resolver a problemática apresentada, transformando fisicamente a imagem. Feito isso com as três imagens, partimos para a escrita dramaturgica, que, nesse segundo dia de oficina, foi construída coletivamente pelos participantes dos pequenos grupos. Assim, tem-se que: da construção corporal da dramaturgia, passou-se à construção escrita da dramaturgia. Para isso, foi preciso que cada grupo criasse um título para a história, definisse as personas, suas ações e o local onde estão, e propusesse rubricas, com uma proposta de início (apresentação da temática), meio (o clímax, o ponto auge da situação-problema apresentada) e fim (desfecho e possível resolução do problema), construindo um texto em forma de diálogo.

Para ilustrar ao menos uma das três escritas dramaturgicas construídas, segue a imagem que registra a escrita que o segundo grupo produziu:

**Figura 8** - Dramaturgia “Preconceito com cabelos cacheados”, produzida no segundo dia da oficina pelos integrantes do segundo grupo.



Fonte: Tatiane Cunha de Souza (2022).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode perceber do que foi aqui apresentado sobre os dois dias da oficina Dramaturgia com Crianças, tratou-se tão somente de breves experimentações em relação à proposta do *jogo ritual* (HADERCHPEK, 2021) e do *teatro imagem* (BOAL, 2005), desenvolvidas, respectivamente, no primeiro e segundo dias. Obviamente que o curto espaço de tempo dessa experiência não permite uma escrita dramatúrgica de fato, trata-se apenas de experimentações em relação a essas duas possibilidades, para que os participantes da oficina pudessem sentir no próprio corpo duas proposições teatrais que não foram necessariamente criadas para crianças e jovens, mas das quais podemos aproveitar suas linguagens e formas, no sentido de nos valermos dos próprios modos de ser das artes teatrais para efetivar uma escrita dramatúrgica *com* crianças, deslocando-se o foco daquele tipo de trabalho previamente pensado *para* elas.

Assim, acreditamos que a oficina Dramaturgia com Crianças contribui para abrir caminhos de acesso de crianças e jovens às linguagens e expressões próprias do teatro, promovendo experiências de construção dramatúrgica a partir de jogos de improvisação, seja na prática da *poética dos elementos do jogo ritual*, seja na prática do *teatro imagem* do *teatro do oprimido*. Na esteira disso, trata-se de uma prática que considera os princípios da improvisação e da presença (COUTINHO, 2018; 2022) também na formação dos profissionais das artes, que podem vir a trabalhar com teatro infantojuvenil.

Quanto à modalidade híbrida de participação no evento, que tentou aliar presença física e presença *online*, é preciso dizer que encontramos muitos desafios na realização da oficina no formato remoto<sup>4</sup>. Por uma confusão quanto ao *link* da sala virtual inicialmente disponibilizado para os participantes, por problemas de conexão e velocidade da internet, por falta de apoio técnico especializado para lidar com a resolução de problemas relativos à transmissão por câmera de computador, e também por falta de material suficiente na sala presencial para essa transmissão (tal como caixa de som adequada, por exemplo), não conseguimos estabelecer boa comunicação com as pessoas que acompanharam a oficina via Google Meet. Nos dois dias da oficina, essas pessoas ficaram apenas na posição de observadores, ainda assim com péssima qualidade das imagens transmitidas. Pensamos que esses são problemas por enquanto ainda inerentes à modalidade híbrida, sobretudo se considerarmos a recente inserção dos eventos acadêmicos nesse duplo e simultâneo formato de participação, o que se configura num desafio a ser enfrentado nas próximas edições do evento.

Queremos finalizar este texto com a recordação da palestra de encerramento, proferida pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Éboli, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada “Novas plateias, universidades e comunidades: espaços de criação e reflexão no teatro infantojuvenil”, que apontou três caminhos que nos pareceram muito interessantes no contexto desse evento. As trilhas de um desses caminhos nos levariam a romper com as barreiras e a radicalidade vertical que infelizmente ainda existem nas relações entre crianças e adultos, o que acaba reverberando na reflexão e no fazer artístico teatral. O segundo caminho nos levaria a movimentar e valorizar os afetos que impulsionam nossas crianças e adolescentes, dentro da nossa prática teatral infantojuvenil, como também os nossos afetos de adultos em diálogo com os delas e deles. O terceiro caminho levaria as práticas do teatro infantojuvenil a perceberem a infância como um estado do ser humano que atravessa todas as fases da nossa vida.

E assim fechamos, por enquanto, este texto no mesmo espírito em que o propusemos por meio da apresentação e discussão das propostas de trabalho da oficina Dramaturgia com Crianças: sabendo-nos seres capazes de fazer teatro de qualidade com crianças e jovens, produzindo dramaturgias autorais que muito dialogam com questões que atravessam as vidas cotidianas nossas e dos outros, pois nossas histórias vividas, quando apresentadas cênica e dramaturgicamente, encontram as histórias vividas dos outros, afetam, tocam e talvez transformam... É vida que chega em uma comunhão de memórias através do teatro para alimentar a criança e o jovem que habita em cada um de nós!

---

4 O Arkhétypos é um grupo de teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), vinculado ao Departamento de Artes, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (DEART/CCHLA). É coordenado por Robson Haderchpek, professor da licenciatura em Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN, e composto por estudantes e docentes desses cursos, além de contar com colaboradores de áreas afins. Desde sua criação, em 2010, o grupo atua nas áreas da pesquisa e da extensão, desenvolvendo processos criativos e produzindo espetáculos teatrais que almejam estabelecer proximidade na relação entre a comunidade e o meio artístico-acadêmico.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- BARBA, Eugenio. **Queimar a casa**: origens de um diretor. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: um dicionário de antropologia teatral. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**: reflexões errantes sobre o pensamento do ponto de vista estético e não científico. Rio de Janeiro: Garamond, 2009a.
- BOAL, Augusto. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009b.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- COUTINHO, Karyne Dias. Dimensão artística da formação de professores/as. *In*: COUTINHO, Karyne Dias; FUSARO, Márcia (org.). **Educação, artes e outras linguagens em devires cartográficos**. São Paulo: Tesseractum, 2022, p. 8-14.
- COUTINHO, Karyne Dias; ALVES, Jefferson Fernandes (org.). **(Im)possibilidades do teatro na escola em tempos de pandemia**. 2 vol. Natal: EDUFRN, 2022.
- COUTINHO, Karyne Dias; HADERCHPEK, Robson Carlos. Pedagogia de si: poética do aprender no teatro ritual. **Art Research Journal-ARJ/Brasil**, v. 6, n. 1, p. 1-19, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17381#:~:text=Entendida%20como%20uma%20po%C3%A9tica%20do,Palavras%2Dchave%3A%20Artes%20C%C3%AAnicas>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- COUTINHO, Karyne Dias. A vida de festejo com a morte: dramaturgia de um encontro em Pátzcuaro. **ClimaCom – A Linguagem da Contingência**, Campinas, ano 6, n. 15, p. 161-171, ago. 2019. Disponível em: <http://climacom.mudancasclimaticas.net.br/a-vida-de-festejo-com-a-morte-dramaturgia-de-um-encontro-em-patzcuaro/>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- COUTINHO, Karyne Dias. Por uma didática da improvisação. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 121-132, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3233>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- COUTINHO, Karyne Dias. **Pesquisa em Educação**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.
- FERRACINI, Renato. **A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- HADERCHPEK, Robson. **O teatro ritual e os estados alterados de consciência**. São Paulo: Giostri, 2021.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In*: KOHAN, Walter Omar (org.) **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2022.
- SOUZA, Tatiane Cunha de. Docências compartilhadas em artes: o Programa Residência Pedagógica em Teatro da UFRN. *In*: COUTINHO, Karyne Dias; FUSARO, Márcia (org.). **Educação, artes e outras linguagens em devires cartográficos**. São Paulo: Tesseractum, 2022, p. 47-57.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- Sobre os muitos desafios de aulas e eventos de teatro no formato remoto, sugerimos a leitura de Coutinho e Alves (2022).

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

**Gislaine Regina Pozzetti** é professora adjunta do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas -UEA. Doutora em Tecnologias da Inteligência e do Design Digital – PUC/SP, mestra em Letras e Artes – UEA, Especialista em Arte Multimídia – UFAM e Gestão da Educação – UFAM, pesquisadora do Grupo Tabihuni – CNPq. Coordenadora dos projetos de extensão Teatro Lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática e do Ateliê de escritura Dramática Infantil. Produtora cultural e autora dos livros: Revisitação do Lendário através da escritura dramática; Inferência das Tecnologias nas narrativas teatrais. E-mail: [gpozzetti@uea.edu.br](mailto:gpozzetti@uea.edu.br)

**Renata Beatriz B. Rolon** é professora associada da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Realizou estágio Pós-doutoral na Universidade de Brasília (UnB), com bolsa Capes. Doutora em Letras - Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo (USP); Mestre em Estudos Literários, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes (PPGLA/UEA). Lidera o grupo de Pesquisa em Estudos Comparados, Crítica e Africanidades (GEPECCA). É professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED), Angola. E-mail: [rrolon@uea.edu.br](mailto:rrolon@uea.edu.br)

## SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

**André Luiz Rodrigues Bezerra** é artista, professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte - Campus Avançado Lajes. Possui graduação em Teatro e mestrado em Artes Cênicas, com ênfase em performance, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É colaborador e orientador vinculado à Especialização em Ensino de Teatro do IFRN e ao Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (PPGED/UFRN). No conjunto dos percursos, seu trabalho foca em temas como performance, corpo, presença, arte-vida e educação. E-mail: andre.lrbetzerra@gmail.com

**Cândice Moura Lorenzoni** é graduada em Educação Artística - Licenciatura Plena, em Artes Cênicas pela UFSM. Possui especialização em Teatro Educação pela UPF, mestrado e doutorado em Educação pela UFSM. É professora adjunta do Departamento de Artes Cênicas da UFSM. Atua como diretora de teatro, atriz de teatro e cinema. E-mail: candice.moura@ufsm.br

**Cesar Albino Cliquet Senra** é graduado em Gestão Ambiental – UNINTER. Atua como produtor cultural, artista bonequeiro e arte educador. É membro/pesquisador extensionista do Projeto Teatro Lambe-Lambe: estudo, pesquisa e prática, da UEA. É Fundador da Cia de Teatro Lambe-Lambe Daiene Cliquet Artes (Canela-RS). E-mail: cliquet2000@gmail.com

**César Augusto Camargo** é historiador, roteirista e diretor para teatro de formas animadas. Criou e mantém 8 Gibitecas em cidades de alto índice de reprovação escolar. Artista do audiovisual, cria roteiros e dirige seriados de formas animadas dentro do projeto Pontos de Cultura (Porto Alegre - RS). É Pesquisador/extensionista do Projeto Ateliê de Escrita Dramática Infantil e do Projeto Teatro Lambe-Lambe: estudo, pesquisa e prática, ambos da UEA. E-mail: cesarportoalegre@gmail.com

**Cleiton Echeveste de Oliveira** é ator, dramaturgo, diretor e pesquisador e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa em Processos de Criação no Teatro para a Infância e Juventude. Sua pesquisa investiga dissidências de gênero e de sexualidade no Teatro para a Infância e Juventude, a partir de trabalho desenvolvido com sua companhia de teatro, a Pandorga. Possui graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde cursou também Letras. É membro da comissão diretiva da rede de dramaturgia Write Local Play Global, da Assitej Internacional, e presidente do Conselho de Administração do CBTIJ/Assitej Brasil. E-mail: cleiton.echeveste@gmail.com

**Conceição de Maria Estevam** da Silva é graduada em Administração de Empresas pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL. Mestre em Criatividade Aplicada Total - Faculdade de Ciências da Educação - Universidade de Santiago de Compostela – Espanha, com especializações na área de planejamento governamental, organização, sistema e métodos e gestão de pessoas, com experiência de mais de 40 anos. Atua como consultora de projetos sociais e educadora. Escritora e autora do livro *Toda Criança é uma Possibilidade: Adroaldo Ribeiro Costa e o diálogo entre Arte e Educação* (2021). Iniciou na Organização Social Hora da Criança aos 5 anos de idade e não mais se desligou, estando atualmente na condição de conselheira e consultora voluntária da Instituição. E-mail: cmestevam@yahoo.es

**Cristiane de Freitas** é mestranda no PPGAC – UFRGS. Possui licenciada em Pedagogia – UNISINOS/RS, e Bacharelada em Teatro -UFRGS/RS. É atriz, bonequeira e fundadora da Associação e Ponto de Cultura Varanda Cultural. Pesquisadora extensionista do Projeto Ateliê de Escrita Dramática Infantil e do Projeto Teatro Lambe-Lambe: estudo, pesquisa e prática, ambos da UEA. Integra o Grupo de Pesquisa Insubordinada-UFRGS/RS. E-mail: crisengelk@gmail.com

**Daiene Malta Dutra Cliquet** é acadêmica do 5º período do Curso de Produção Cultural; pesquisadora extensionista do Projeto Ateliê de Escrita Dramática Infantil; pesquisadora extensionista do Projeto Teatro Lambe-Lambe: estudo, pesquisa e prática (UEA). Fundadora da Cia de Teatro Lambe-Lambe Daiene Cliquet Artes (Canela-RS). E-mail: daiene.cliquet@gmail.com

**Dennis Emanuel Xaxá da Silva** é arte-educador, ator-performer, diretor, dramaturgo e palhaço. Atualmente, cursa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGARC/UFRN). É pesquisador vinculado ao Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (UFRN-CNPQ) e ao Grupo de Pesquisa Linguagem Teatral na Infância (NEI-CAP/UFRN). E-mail: denisxaxa@gmail.com

**Denis Silva Castro** é professor de Teatro, formado pelo curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). É mestrando em Educação (PPGED/UFRN) e pesquisador no “Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender” (CNPq/UFRN). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Ensino de Teatro. E-mail: deniscastro713@gmail.com

**Emily Giovana da Silva Araújo** é atriz e bacharelada do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas; extensionista do Projeto Drummond na Parada; integrante da Cia de Teatro Jurubebas. E-mail: egdsa.tea20@uea.edu.br

**Eneila Almeida dos Santos** é professora associada do curso de Teatro da ESAT (UEA) e do Mestrado Profissional – PROFARTES (UFAM/UEA), Manaus (AM). Doutora em Educação (Currículo) pela PUC/SP, com Estágio Sanduiche em Comunicação e Arte pela Universidade de Aveiro (PT), e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Mackenzie (2003). É licenciada em Educação Artística: Artes Cênicas e em

Pedagogia (SP). Representante de Arte-Educadores do Amazonas – FAEB (2013-2023). Pesquisadora do Diretório de Pesquisa: Performatividades e Pedagogias, UNESP/SP/CNPq. É atriz, arte-educadora e mediadora Cultural. E-mail: eadsantos@uea.edu.br

**Erica Maiane Mariano Lima** é atriz, diretora, bacharelanda do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: emml.tea17@uea.edu.br

**Ernesto Paulo Guelengue (Kaliki Kalisange)** concluiu o ensino médio em Teatro, no Instituto Politécnico de Arte (Cearte). Actualmente, é professor de Acrobacia e Pantomima da mesma instituição. Natural da província do Huambo/Angola, cursa o 4º ano do curso de Teatro na Faculdade de Artes da Universidade de Luanda (FArt/UniLuanda). É actor, palhaço, mimo, malabarista e coordenador da Companhia de Teatro Infantil Amiguinhos do Bairro. E-mail: kalikikalisange@gmail.com

**Faria Fernando João** concluiu a licenciatura em Teatro na especialidade de actuação no ano de 2018 pelo Instituto Superior de Artes (ISART), actualmente Faculdade de Artes da Universidade de Luanda. É professor de Actuação, História do Teatro e Acrobacia de Cena no Instituto Médio Politécnico de Artes (CEARTE). É actor convidado do coletivo de Artes Madiwano e Coordenador do grupo Infantil Amiguinhos do Bairro. É também formador do projecto Sonho Arte, da província do Huambo e pesquisador e membro do Núcleo de Pesquisa Bimpadi. E-mail: fariazua16@gmail.com

**Georgia Pozzetti Daou** é acadêmica de pedagogia. Mestra em Ciências Humanas pela Universidade do Estado Amazonas (UEA), especialista em Gestão de Pessoas e Coaching, pela UniNorte(AM), graduada em Hotelaria, pela Castelli, Escola Superior de Hotelaria (RS). Subcoordenadora do Projeto de Extensão Observatório da Cidadania e Relações Poder: Migrações Internacionais na Amazônia. Atuação nas áreas de gestão de empresas e produção cultural. E-mail: gpdaou@gmail.com

**Gislaine Regina Pozzetti** é professora adjunta do Curso de Teatro da Universidade do Estado do Amazonas -UEA. Doutora em Tecnologias da Inteligência e do Design Digital – PUC/SP, mestra em Letras e Artes – UEA, Especialista em Arte Multimídia – UFAM e Gestão da Educação – UFAM, pesquisadora do Grupo Tabihuni – CNPq. Coordenadora dos projetos de extensão Teatro Lambe-lambe: estudo, pesquisa e prática e do Ateliê de escritura Dramática Infantil. Produtora cultural e autora dos livros: Revisitação do Lendário através da escritura dramática; Inferência das Tecnologias nas narrativas teatrais. E-mail: gpozzetti@uea.edu.br

**Ivanilce Oliveira** é atriz e bacharelanda em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas. E-mail: iods.tea@uea.edu.br

**Jackeline dos Santos Monteiro** é graduada em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e acadêmica do curso de Pedagogia na Universidade Zayn Educacional. Atriz, contadora de histórias, produtora e pesquisadora da Arte e Comunidade. É Fundadora do Allegriah Grupo de Arte e Cultura. E-mail: jackeline.monteiro@live.com.

**Jorge Bandeira do Amaral**, amazonense nascido em Manaus em 23 de abril de 1968. Começou a sua vida no Teatro nos anos 1970, no Teatro feito pelo homem de Teatro Virgílio Barbosa, conhecido pelas crianças manauaras como Titio Barbosa. É licenciado em História pela UFAM, onde realizou estudos de pós-graduação em História Social da Amazônia. Foi presidente da FETAM e escreve críticas teatrais em Manaus desde 1992. Trabalhou como ator e diretor. Fundou a Cia Teatro Éden e fez parte do núcleo inicial do corpo docente do Curso de Teatro da UEA. Continua lecionando no curso de Teatro desta instituição e também gerencia o espaço cultural O Alienígena, livraria e loja de discos, no centro de Manaus. É fundador do Graúna, único grupo de Naturismo do estado do Amazonas, com 20 anos de atuação. E-mail: [bandeirahomarmendez@gmail.com](mailto:bandeirahomarmendez@gmail.com)

**José Francisco S. Souza** é graduando em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Juca di Souza, como é conhecido artisticamente, é ator, diretor, cenógrafo e professor-pesquisador na área de Teatro Musical Brasileiro, atuando nos estados de São Paulo e Amazonas. Contribui efetivamente com a cena teatral amazonense, especificamente na cidade de Manaus, onde reside. E-mail: [souzajfss@gmail.com](mailto:souzajfss@gmail.com)

**Júlia Fernandes Lacerda** é professora de teatro, atriz e doutoranda (ingresso em 2020/2) na área de Pedagogia das Artes Cênicas, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloise Baurich Vidor, com pesquisa sobre a escrita e teatro infantojuvenil. Trabalha como arte-educadora desde 2007 em diferentes escolas públicas e particulares. E-mail: [juliateatro2@gmail.com](mailto:juliateatro2@gmail.com)

**Karyne Dias Coutinho** é professora associada III da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando nos cursos de licenciatura do Departamento de Artes e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e em Artes Cênicas (PPGARC). É pós-doutora em Artes pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Possui mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordena o Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender (UFRN-CNPq). Desenvolve ações de ensino, pesquisa e extensão, investigando conexões entre artes e educação, com ênfase na formação inicial e continuada de professoras/es. E-mail: [kdias-coutinho@gmail.com](mailto:kdias-coutinho@gmail.com); [poeticasdoaprender@gmail.com](mailto:poeticasdoaprender@gmail.com)

**Luciana Morteo Éboli** é atriz e diretora. Graduada em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, possui mestrado e doutorado em Letras pela PUCRS. É professora adjunta do Departamento de Arte Dramática da UFRGS e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, na mesma universidade, onde coordena a pesquisa intitulada Narrativas cênicas e expressões na arte: imaginário, memória e identidades. E-mail: [lmeboli@gmail.com](mailto:lmeboli@gmail.com)

**Luciane de Campos Olendzki** é doutora em Artes da Cena (UNICAMP), e mestre em Educação (UFRGS). Licenciada em Artes Cênicas (UFRGS), é professora de teatro com experiência na Educação Básica, no Ensino Superior e em projetos de educa-

ção e cultura. Atriz e palhaça, com pesquisa sobre a poética e a atuação palhacescas em articulação com a filosofia nietzschiana. E-mail: luquerubim@hotmail.com

**Marcos Clóvis Fogaça** é doutorando em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Mestre em Ensino de Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), possui especialização em Linguagens da Arte pela Universidade de São Paulo (USP), e graduação em Teatro (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade Anhembi Morumbi (UAM). Atualmente, é Professor de Educação Básica- Arte/Teatro e Professor Tutor EaD na Licenciatura em teatro da UFBA. É integrante do GIAPE (Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais), coordenado por Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar Campus Sorocaba). E-mail: marcosclovis\_arte@yahoo.com.br

**Paulo de Queiroz Martins** é ator, dramaturgo e diretor teatral. Mestre em Ensino da Artes (UFAM), especialista em Gestão e produção cultural pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), possui licenciatura e bacharelado em Teatro também pela UEA. É professor de Artes (SEDUC-AM). Foi Conselheiro Municipal de Cultura e recebeu diversos prêmios pelos trabalhos realizados. E-mail: paulopalco@gmail.com.br

**Renan Nogueira Rotondano** é tecnólogo em Produção Multimídia e Cinema. É bacharelado em Teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e extensionista do Grupo de Teatro da mesma universidade. E-mail: rnr.tea20@uea.edu.br

**Vitória Renata da Silva e Silva** é licenciada em teatro pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e bacharelada em teatro. É atriz, iluminadora e lambe-lambeira, além de monitora e pesquisadora nos projetos extensionistas Ateliê de Escrita Dramática Infantil e do Projeto Teatro Lambe-Lambe: estudo, pesquisa e prática, ambos projetos da UEA. É Fundadora da Cia Menos Mais de Teatro. E-mail: vitoriar-ss863@gmail.com

**Tatiane Cunha de Souza**, também conhecida por Tatiane Tenório, é brasileira, natural de Natal/RN. É doutoranda em Educação (PPGED/UFRN), mestre em Artes Cênicas (PPGARC/UFRN), especialista em Literatura e Ensino (IFRN) e licenciada em Teatro pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora efetiva do Estado do Rio Grande do Norte, ministra a disciplina de Artes na Escola Estadual Lauro de Castro e professora celetista do Município de Natal, onde ministra a disciplina de Artes na Escola Municipal Celestino Pimentel. É pesquisadora do Coletivo de Estudos Poéticas do Aprender e preceptora da Residência Pedagógica em Teatro, ambos orientados por Karyne Dias Coutinho e vinculados à UFRN. E-mail: professoratatiane.tenorio@gmail.com

**Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira** é professora do Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAp/UFRN. Graduada em Pedagogia, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGED/UFRN. No Ensino, tem desenvolvido atividades com crianças da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e discentes de graduação da UFRN (estágios, orientações, dentre

outras). Tem experiência na área de educação, atuando nos seguintes temas: narrativas infantis, ludicidade, formação de professor e teatro na infância. E-mail: uilimendonca@nei.ufrn.br

**Vanessa Benites Bordin** é professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus (AM). Doutora e mestra em Artes pela Escola de Comunicação e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), bacharel em Artes Cênicas – Interpretação Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). É atriz/performer e encenadora que desenvolve seu trabalho poético a partir da linguagem da bufonaria, do teatro de formas animadas, da contação de histórias e da improvisação. E-mail: vbordin@uea.edu.br

**Vanessa Souza Oliveira** é mestranda em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas e bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. Possui graduação em Licenciatura em Música pela Faculdade de Música do Espírito Santo, especialização em Arte na Educação: Teatro, Música e Dança e Formação de Docentes: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial. Possui vários cursos e workshops nas áreas de canto, piano e regência coral e orquestral. Foi regente do primeiro coral de sinos do Brasil, no Estado do Espírito Santo. Dirigiu vários musicais, cantatas, saraus e workshop de sinos(handbells). Têm experiência na área de Artes, com ênfase em Música, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Musical, Proposta multidisciplinar, Inteligências múltiplas e Motivação. E-mail: vanessa-music.vanessasouza@gmail.com

**Título:** Teatro infantojuvenil no Brasil e em Angola: pesquisas e vivências artístico-pedagógicas

**Organização:** Gislane Regina Pozzetti e Renata Rolon

**Autores:** André Luiz Rodrigues Bezerra, Cândice Moura Lorenzoni, César Augusto Camargo, Cleiton Echeveste, Conceição de Maria Estevam, Cristiane de Freitas, Daiene Malta Dutra Cliquet, Denis Silva Castro, Dennis Emanuel Xaxá da Silva, Emily Giovana da Silva Araújo, Eneila Almeida dos Santos, Erica Maiane Mariano Lima, Ernesto Paulo Guelengue, Faria Fernando João, Georgia Pozzetti Daou, Gislaine Regina Pozzetti, Ivanilce Oliveira, Jackeline dos Santos Monteiro, Jorge Bandeira, José Francisco da Silva Souza, Júlia Fernandes Lacerda, Karyne Dias Coutinho, Luciana Morteo Éboli, Luciane de Campos Olendzki, Marcos Clóvis Fogaça, Paulo de Queiroz Martins, Renan Nogueira Rotondano, Tatiane Cunha de Souza, Uiliete Márcia Silva de Mendonça Pereira, Vanessa Benites Bordin, Vanessa Souza Oliveira, Vitória Renata da Silva e Silva.

**Projeto gráfico:** Nepan Editora

**Design da capa:** Karen Cordeiro

**Produção editorial e diagramação:** Marcelo Alves Ishii

**Revisão:** João Paulo Cardoso Alves

**Tipologia:** Calisto MT 13/18

**Número de páginas:** 330