

GABRIELLE FARIA HERINGER

**TEATRO E INFÂNCIA:  
FORMAÇÃO DE ESPECTADORES NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

**Belo Horizonte**

**Novembro de 2011**

GABRIELLE FARIA HERINGER

**TEATRO E INFÂNCIA:  
FORMAÇÃO DE ESPECTADORES  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo

Belo Horizonte

Novembro de 2011

GABRIELLE FARIA HERINGER

**TEATRO E INFÂNCIA:  
FORMAÇÃO DE ESPECTADORES  
NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Teatro, da Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo

---

**Orientador: Prof. Ms. Ricardo Carvalho de Figueiredo  
Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais**

---

**Profa. Mônica Cristina da Silva  
UMEI Alaíde Lisboa – Campus UFMG**

---

**Reginaldo Santos  
Galpão Cine Horto**

Belo Horizonte  
Novembro de 2011

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus que me concedeu graça sobre graça e muita força para concluir este trabalho. Toda honra e glória a Ele!

Agradeço ao Fabrício, meu noivo. Ninguém mais do que ele sabe como foi conseguir escrever. *Eu te amo! Obrigada!*

Agradeço aos meus pais que mesmo de longe estiveram presente sempre. *Vocês são meus exemplos de vida! Amo vocês!*

Ao meu irmão Léo, que ficou muitos dias um almoço decente, já que eu estava na Faculdade ou escrevendo em casa. *Semana que vem te faço um stroganofe.* E também aos meus irmãos Sandro e Suellem que me apoiaram!

Ao meu querido orientador Ricardo Carvalho que acreditou em mim e teve muita (muita) paciência comigo. *Muito obrigada!*

Aos meus companheiros de jornada, Bruno Pontes (sempre levantando questões para nos fazer refletir no nosso trabalho), Charles Araújo (disposto a ajudar e contribuir sempre) e minha querida amiga Gabriella Lavinias (inspiração para minha escrita, pensamento e pessoa de teatro. *Um Viva! à você!*).

Aos professores, funcionários e colegas do Curso de Licenciatura em Teatro da UFMG, que caminharam comigo durante todos estes anos de estudo. *Sou atravessada pelo discurso e pela presença de vocês.*

Agradeço à UMEI *Alaíde Lisboa* que em parceria com a Escola de Belas Artes possibilitou a execução deste trabalho e com muita generosidade abriu as suas portas para que pudéssemos entrar (e fazer uma pequena e saudável bagunça).

E às queridas crianças que nos receberam e acolheram com tanto carinho, sinceridade e entrega. *Vocês são fonte de energia para o trabalho!*

## RESUMO

O presente trabalho propõe uma investigação sobre um processo de formação de espectadores com crianças da Educação Infantil. A pesquisa explora o conceito de *formação de espectador* trazido, principalmente por Flávio Desgranges, como também a inserção do espectador de teatro ainda na primeira infância. O trabalho foi realizado na UMEI *Aláide Lisboa*/ Campus UFMG, com crianças de quatro anos e idade e pôde demonstrar a capacidade de fruição artística das crianças. Conclui-se que as crianças que participaram do processo de formação de espectadores através das aulas ministradas mostraram ter uma relação de fruição significativa com a obra, traçando questionamentos e reflexões sobre a experiência que vivenciaram.

**Palavras-chave:** Formação de Espectadores - Ensino de Teatro – Educação Infantil

## ABSTRACT

This paper proposes an investigation into a process of formation of spectators with children from kindergarten. The research explores the concept of formation of spectators brought mainly by Flavius Desgranges, as well as the inclusion of the spectator theater still in infancy. The study was conducted at UMEI *Alaíde Lisboa*/ UFMG campus, with children four years old and could demonstrate the ability of artistic enjoyment of children. It is concluded that children who participated in the training process through classes taught viewers were shown to have a significant relationship with the enjoyment of work, drawing questions and reflections about the experience they have experienced.

**Key-words:** Theatre Education - Early Childhood Education - Training of Spectators

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>8</b>
<b>1. FORMAÇÃO DE ESPECTADORES</b>	<b>10</b>
1.1 – A EXPERIÊNCIA COMO ESPECTADOR TEATRAL	11
1.2 – ACESSO FÍSICO E ACESSO SIMBÓLICO	15
<b>2. O ESPECTADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>18</b>
2.1 – A CRIANÇA ESPECTADORA	19
<b>3. O PROJETO</b>	<b>23</b>
3.1– AS FASES DO PROJETO	24
3.2– O HISTÓRICO DO PROJETO COM A TURMA PATOTA	27
3.3– QUATRO EXPERIÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE ESPECTADORES:	28
3.3.1– <i>Mimese (cena: A Barata)</i>	30
3.3.2– <i>Improvisação (jogos com convidados)</i>	34
3.3.3 - <i>Drama como método de ensino (cena: En El Puerto de San Blas)</i>	42
3.3.4– <i>Cantigas (Cena-espetáculo)</i>	47
3.4– OS ENCONTROS PÓS CENA-ESPETÁCULO	51
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA</b>	<b>58</b>

## INTRODUÇÃO

*Teatro e Infância.* O interesse por esses dois temas juntos faz parte de uma trajetória de descobertas. Primeiro a descoberta na *infância* do *teatro*. Desde nova eu era a “artista da família” e apresentava-me nos eventos da escola, da igreja e nas reuniões familiares de final de ano. A primeira aula de teatro que eu tive, porém, foi só aos quinze anos, e desde então sou freqüente assídua.

Como professora de teatro me descobri também ainda nova. Minha cidade, mesmo sendo uma das maiores do interior, é muito carente de investimentos culturais, de forma que o teatro da cidade por diversas vezes já esteve fechado, e em muitas outras vezes, subutilizado. Minha prática teatral, na infância e adolescência se deu em grande parte na escola. Meus professores já viam em mim o potencial artístico e em toda apresentação que a escola fazia eu estava lá, não apenas para participar, mas muitas vezes como responsável por ensaiar meus colegas e criar pequenas cenas. Mas foi na igreja onde meus passos artísticos se firmaram. Um lugar talvez com uma carência ainda maior que a minha cidade de pessoas que investissem artisticamente e profissionalmente. Logo cedo já fui chamada para dar oficinas de teatro em outras igrejas, em outras cidades, Congressos Estaduais e Nacionais de Adolescentes das Igrejas Batistas.

Na faculdade, porém, a infância, a adolescência e o teatro foram se separando. Descobri novos caminhos, novas alternativas. Nesse percurso não muito linear fui descobrindo o meu espaço nesses caminhos outros.

Um dos mais importantes foi o Projeto *Teatro e Infância: formação de espectadores na Educação Infantil*. Apaixonei-me novamente pelo *teatro* na *infância*. No início, como bolsista voluntária, em meados de 2010, apenas com a vontade de aprender. Juntei-me a uma equipe de outros três alunos-pesquisadores: Bruno Pontes, Gabriella Lavinias e Jennifer Jacomini, e do coordenador do projeto Ricardo Carvalho. O projeto já estava em andamento desde o início de 2010 e eu fui entendendo e descobrindo meu lugar ali. Mais tarde, no início do ano, Jennifer havia se formado e Bruno estava em intercâmbio, então o grupo precisava de mais alunos-pesquisadores, daí entraram: Charles Araújo e Helaine Freitas. Agora, o projeto já estava mais amadurecido e pudemos investir mais, principalmente com a contribuição de Gabriella



Lavinas que fazia do projeto sua prática para o Trabalho de Conclusão de Curso. Para o trabalho deste segundo semestre de 2011, Bruno volta a fazer parte da equipe, enquanto Helaine precisou nos deixar. Então, depois de mais de um ano estudando e praticando o *Teatro e a Infância*, o desejo era de descobrir mais, de pesquisar e aprofundar. Daí nasceu este presente trabalho, com cheiro de infância e com a seriedade de uma equipe de pesquisa comprometida com o trabalho.

No **primeiro capítulo** discorreu-se sobre o que é a formação de espectadores, e o que está relacionado a este processo; qual a diferença entre formação de público e formação de espectadores; o que seria oferecer o acesso físico e o acesso simbólico a eles.

No **segundo capítulo** o foco foi sobre a criança espectadora, como falar de formação de espectadores ainda na Educação Infantil e como o teatro se relaciona com este seguimento da educação.

No **terceiro capítulo** dedicou-se à descrição de como aconteceu o projeto, suas etapas e realização. Aqui há um relato reflexivo sobre a prática.

Nas **considerações finais** teceu-se apontamentos pertinentes sobre os desdobramentos do projeto e das reflexões.

## 1. FORMAÇÃO DE ESPECTADORES

“A capacidade de elaboração estética é uma conquista e não somente um talento natural”. (DESGRANGES, 2010, p.31)

Na pesquisa em teatro há extensos e numerosos trabalhos sobre o ator, as diferentes formas de atuação, sobre espetáculos e seus diferentes estilos: dramáticos, pós-dramáticos, musicais, expressionistas e etc. Há um ponto, porém, comum a toda essa diversidade cênica, que é pouco abordado: a relação com o espectador. Ele está presente em todos os tipos de manifestação teatral, quer seja em platéias de grandes salas de teatros ou no meio da rua, quer assistindo a uma tragédia de Shakespeare, uma comédia pastelão ou diante de uma performance. Para os atores é obvio que ter um bom desempenho nas diversas formas de atuação e encenação exige trabalho, e muito esforço. Mas quanto ao espectador que está em meio a uma pluralidade tão grande de linguagens é preciso, também, um aprendizado? Como todos os outros envolvidos no fazer teatral aprimoram suas capacidades artísticas, o espectador também precisa educar-se, cultivar e desenvolver sua capacidade de apreciação e análise teatral, ele é parte do jogo.

Flávio Desgranges (2010) propõe uma Pedagogia para o Espectador, defendendo primeiramente que o espectador não pode ser ignorado no teatro, ou pelo menos tratado como alguém com menos valor para o evento artístico ou quem apenas *paga as contas*. Há uma arte da observação envolvida na prática de ser espectador teatral que precisa ser conscientizada, desenvolvida e aprimorada. Sobre o papel do espectador no jogo teatral, Desgranges (2010) diz:

O olhar do observador sobre o espetáculo sustenta o próprio jogo do teatro. A necessidade de companheiros de jogo, de criação, anima o movimento de formação de público. Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos. (p.27)

O espectador é um dos elementos criadores do teatro, quer esteja consciente disto ou não. A proposta de um projeto de formação de espectadores está em poder fazer com que estes percebam sua autonomia diante do espetáculo. A verdade é que nenhum

ator ou diretor pode afirmar como seu trabalho será compreendido, absorvido ou fruído, apenas o espectador tem esta chave. Anne Ubersfeld defende isto ao afirmar que:

[...] é o espectador, muito mais que o encenador, quem fabrica o espetáculo, pois ele tem de recompor a totalidade da representação em seus eixos, o vertical e o horizontal ao mesmo tempo, sendo obrigado não só a acompanhar a história, uma fábula (eixo horizontal), mas também a recompor a cada momento a figura total de todos os signos que cooperam na representação. Ele é forçado a envolver-se no espetáculo (identificação) e a afastar-se dele (distanciamento). Não há, é certo, outra atividade que exija semelhante investimento intelectual e psíquico. (UBERSFELD *apud* ROSSETO, 2008, p.74)

Desgranges (2010) ainda nos alerta que a questão de educar o espectador está relacionada com fazer com que ele perceba que ele não é um recipiente em que se deposita um discurso, impondo um silêncio passivo, de que ele não precisa se contentar com esse formato.

É importante ressaltar que toda e qualquer pessoa é capaz de fruir uma obra e construir sua autonomia crítica. As suas vivências, experiências e percepções são construídas ao longo da vida e independe de um processo intencional de formação de espectadores.

Mas, então, qual é o valor de um projeto como este? O fato de todos serem capazes de trilhar seu próprio caminho rumo à autonomia não quer dizer que o façam por conta própria. Muitos sequer pensam na questão e como num processo automatizado da vida não desfrutam efetivamente do lugar que lhes é proposto, de criador da cena teatral.

### **1.1 – A experiência como espectador teatral**

As nossas vivências, valores, crenças, memórias, relações afetivas e experiências pessoais fazem parte do processo (quer seja intencional ou não) de formação de espectadores. Antes de prosseguir sobre o valor da experiência em ser *espectador teatral*, é necessário refletir sobre *o valor da experiência*.

De acordo com Larrosa (2002)<sup>1</sup> a experiência é *o que nos passa, o que nos acontece* e observa *a pobreza de experiência que caracteriza o nosso mundo*. Isto

---

<sup>1</sup> O texto de Jorge Larrosa (2002) “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” trata sobre o pensar a educação a partir do par *experiência/sentido* e não dos dois pontos de vista mais usuais

porque o valor da experiência tem sido substituído principalmente por quatro tipos de excessos: o excesso de informação, de opinião, de trabalho e a falta de tempo, que nada mais é que o excesso da necessidade de velocidade, de pressa. Um sujeito tão cheio de informações e opiniões, com tantos objetivos na vida e pouco tempo para realizá-los, é um sujeito que não pára. “E, por não podermos parar, nada nos acontece.” (2002, p. 24). Mas o sujeito da experiência precisa ter espaço, ser aberto, ser poroso. A aprendizagem não se dá pela informação, mas pelo contato com a experiência.

Viola Spolin (2005) também defende que aprendemos através da experiência e que o ambiente pode ensinar qualquer coisa, se o indivíduo permitir. E isso não apenas referente ao fazer teatral, mas a se deixar experimentar, *experenciar*: “Experenciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e, organicamente com ele” (SPOLIN, 2005, p.3).

E por que a experiência é tão valiosa? Porque nos identifica como indivíduos, particulares, únicos, já que a minha experiência não é como a do outro, nem transmitida de indivíduo para indivíduo. “A primeira nota sobre o saber da experiência sublinha, então, sua qualidade existencial, isto é, sua relação com a existência, com a vida singular e concreta de um existente singular e concreto.” (LARROSA, 2002, p. 27).

Taís Ferreira (2005), em sua dissertação de mestrado intitulada *Teatro infantil, crianças espectadoras, escola – um estudo acerca de experiências e mediações em processos de reflexão*, também fala sobre a experiência como espectador teatral e destaca que “para viver a experiência de ser espectador de teatro, é preciso deslocar-se no espaço físico e ficcional, penetrar no espaço-tempo efêmero e único do espetáculo, ir até o teatro” (p.105).

Diante disto, para se dizer que houve uma *experiência* como espectador teatral é necessário que tenha havido mais do que apenas o consumo de um produto pronto, como de uma informação. É preciso um indivíduo que se coloque em trabalho de troca diante da encenação. A questão é que este indivíduo não nasce pronto e naturalmente apto a fruir os aspectos artísticos do espetáculo.

Aqui se faz necessário uma explicação sobre as especificidades de espectadores de teatro com a de outros eventos, como o cinema, por exemplo. No cinema não há diferença alguma se no meio do filme o espectador se levanta e vai embora, o filme não

---

(ciência/técnica e teoria/prática). Ele faz um percurso sobre o que é experiência, o que faz dela algo raro em nossa sociedade e o que seria o saber da experiência.

muda se o espectador grita, chora, gargalha ou se emociona. Se o espectador assiste ao filme sozinho em casa pode inclusive pausá-lo para ir ao banheiro e depois continuar exatamente de onde parou. No teatro, o público é parte indispensável do acontecimento artístico. Acontecimento este que é efêmero e que não se repetirá da mesma forma em outro tempo-espaço para outros espectadores, ali é um pacto entre aqueles indivíduos. Para o ator é fácil entender a importância da platéia, quando, por exemplo, a *casa está cheia*, a platéia está vibrante ou até mesmo quando os aplausos ecoam. O espectador tem poder sobre o espetáculo.

Em alguns espetáculos isto é mais evidente, como nos teatros de rua, onde os atores estão à mercê da interferência da platéia por causa da proximidade deles e do espaço público. Ou propostas cênicas que têm a improvisação como espetáculo, como é o caso do MATCH<sup>2</sup> de Improvisação.

Esta experiência ímpar de ser espectador *de teatro* pode ser melhor aproveitada e Brecht entendia isto muito bem quando afirmou:

A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro se houver uma arte da observação. Assim como é verdadeiro que em todo o homem existe um artista, que o homem é o mais artista dentre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. (Brecht *apud* Koudela, 2010, p.6).

Flávio Desgranges (2010) traz o espectador como agente ativo e um dos elementos do evento estético, que seria a relação entre autor, espectador e obra. O espectador forma um pensamento crítico a partir da visão dele. É a arte vista pelo filtro dele, e ele tendo consciência disso. Acontece então que a obra se completa na criação do contemplador.

O espectador deixa de ser apenas contemplador para também ser atuante e criador de significados. Desgranges (2010) diz sobre esse lugar em que o espectador foi colocado, de alguém que também doa sua participação criativa. A questão não é entender o quê significa o quê, mas construir significados, e isso vêm com o diálogo

---

<sup>2</sup> “O **Match** é um formato criado no Canadá e praticado em vários países. No palco (ou pista de jogo), dois times improvisam a partir de títulos que o público dá, no início de cada apresentação. As cenas são criadas no mesmo instante, na presença dos espectadores, e jamais vão se repetir. É também a platéia quem elege o time vencedor, votando nas melhores improvisações.” (Site *Uma Companhia*. <http://umacompanhia.wordpress.com/espetaculos/match-de-improvisacao/>, acesso em 01 de outubro de 2011)

espectador-obra. Ele é alguém que está em atividade diante da obra, realizando suas próprias conexões, criando, portanto.

É nesta criação pessoal que reside o prazer estético. Patrice Pavis afirma isto quando diz no verbete *espectador* do Dicionário de Teatro que “o trabalho (e o prazer) do espectador consiste em afirmar sem trégua uma série de microescolhas, de miniações para focalizar, excluir, combinar, comparar” (PAVIS, 2005, p. 140).

Desgranges (2010) afirma que a base da formação de espectadores está em se criar o gosto pelo debate estético, em construir uma autonomia do espectador diante da obra. Isto quer dizer entrar em um debate no campo da linguagem, fruir o espetáculo e desfrutar de suas possíveis leituras, de se colocar em jogo com toda a sua subjetividade e estar *disponível para o evento*.

Ingrid Koudela (2010) desenvolveu um texto para ser distribuído para professores e escolas do município de São Paulo que desejassem levar seus alunos ao teatro, instruindo a postura dos professores em relação a esta visita e de como potencializar este momento com um processo de mediação teatral. Ela diz que a autonomia é conquistada pela experiência sensível, a construção pessoal de significados que cada espectador elabora. Porém, é importante lembrar que “esta autonomia precisa ser construída” e que “o acesso aos bens simbólicos implica um processo de educação, focada na apreciação e leitura do espetáculo de teatro pelo espectador.” (KOUDELA, 2010, p.5).

É claro que se a experiência bastasse por si, um projeto de formação de espectadores se faria desnecessário. Era preciso apenas levá-los ao teatro e pronto, experiência vivenciada. A experiência é aspecto fundamental, mas ela precisa ser potencializada. Pois, não é apenas por presenciar a arte que a experienciamos. O processo educativo está em despertar o espectador para a apreciação e diálogo com a arte.

A experiência de ser espectador teatral juntamente com ações que a potencialize favorecem a apreciação. Isto acontece, por exemplo, ao estendermos a experiência para além do momento do evento, da peça em si, levando para a sala de aula propostas que se relacionem com a obra.

Koudela (2010) sugere que haja atividades relacionadas com a obra antes e depois de assistirem à peça. Isto pode acontecer de formas variadas e não há um receituário. Pode compreender em pesquisas sobre o tema da peça, conhecimento prévio

de seu texto dramático ou músicas, como também jogos teatrais que se relacionam com o que foi visto por eles ou que os mobilizem intelectual e corporalmente para o que assistirão. Esta prática está relacionada a oferecer o acesso simbólico aos espectadores, da linguagem teatral, proporcionando a possibilidade de um diálogo mais efetivo com a obra. A experiência de assistir aos espetáculos é essencial na formação de espectadores, mas ela por si só está mais relacionada à formação de público que de espectadores.

Cabe aqui definir esses dois processos de formação (espectador e público) que estão próximos, se relacionam, mas não são equivalentes.

## **1.2 – Acesso físico e acesso simbólico**

Projetos de formação de público buscam oferecer o *acesso físico* do espectador ao espetáculo. Muitas vezes vemos salas de teatros vazias e isto não por falta de interesse por parte do público, mas por causa da dificuldade de acesso à elas. Às vezes isso acontece devido ao preço elevado dos ingressos, excluindo uma boa parcela da população. Outra forma de exclusão é a própria localização onde são apresentados os espetáculos. Muitas vezes a pessoa se sente constrangida pelo luxo que determinado local demonstra, fazendo-a se sentir intrusa naquele lugar (edifício teatral). A falta de linhas de ônibus diretas dos bairros às principais casas de espetáculos (que poucas vezes estão localizadas na periferia), além da falta de segurança, já que normalmente os eventos acontecem à noite. O medo por parte daqueles que precisam do transporte público à noite e, também daquele que vai de carro e não tem onde estacionar.

Desta forma, um projeto de formação de público está relacionado com políticas públicas de barateamento dos ingressos, da descentralização das apresentações, da segurança nas regiões dos teatros e outros aspectos ligados ao *acesso físico* do público ao teatro.

No entanto, um projeto de formação de espectadores visa oferecer o *acesso simbólico*, de forma que o espectador possa fruir o espetáculo, se comunicar com ele. É “a relação que o espectador estabelece com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e criativa” (KOUDELA, 2010, p.5). Este aspecto não busca somente a formação de uma platéia, que poderá vir a ser freqüentadora assídua do teatro e financiadora dos espetáculos, mas como também a formação de espectadores que são aptos a fruir a obra, tendo um prazer estético efetivo. “Formar espectadores não se restringe a apoiar e estimular a freqüentação, é preciso capacitar o espectador para um

rico e intenso diálogo com a obra, criando, assim, o desejo pela experiência artística.” (DESGRANGES, 2010. p.29).

Se, o primeiro, busca levar as pessoas até o espetáculo, o segundo quer que estas pessoas já não se perguntem apenas *porque ir ao teatro?*, como também *a qual teatro ir?*, isto implica uma posição crítica e reflexiva. Se aquele que tem acesso ao teatro não aprecia, desfruta, frui o espetáculo, logo ele se mostrará desinteressado em ir ao espetáculo.

A verdade é que os dois processos de formação são importantes e não se pode dizer que um é mais fácil que o outro (afinal lidar com políticas públicas, logísticas e custeio é sempre complexo). Contudo, o acesso simbólico implica em um processo de formação, educativo, lida com outra esfera. Um projeto de formação de espectadores almeja inserir o espectador na história da cultura.

Ingrid Koudela (2010) fala sobre dois métodos que podem ser utilizados para oferecer o acesso simbólico ao espectador: o método *discursivo* e o *apresentativo*.

O *método discursivo* exige o aprendizado do vocabulário e da sintaxe. A ele estão relacionadas práticas de debates, palestras introdutórias, textos. Exercícios como pesquisas sobre o tema do espetáculo, o contexto histórico da época, ou estudos sobre o próprio texto dramático podem ser realizados antes da ida dos alunos ao teatro. Ele trabalha principalmente o conhecimento cognitivo e racional.

O *método apresentativo* prescinde a qualquer aprendizagem, ele “não exige intervenção do raciocínio lógico e fala diretamente ao sentido” (KOUDELA, 2010, p. 15). Utiliza-se de técnicas lúdicas e criativas como jogos, desenhos, rodas de conversa – possuem significado lógico, sensorial e emocional. Pode-se propor, por exemplo, que os alunos narrem o espetáculo a seu modo, ou mostrem por meio de improvisações teatrais. Ele trabalha principalmente a compreensão associativa e emocional.

Koudela recomenda a associação das duas abordagens, de forma que o aluno espectador possa se envolver totalmente na sua relação com o evento espetacular. E novamente ela reforça que o objetivo é o desenvolvimento de uma autonomia crítica de cada aluno. “O importante não é aquilo que a cena quer dizer, mas o que cada observador pode elaborar no plano simbólico, a partir daquilo que a cena lhe disse.” (KOUDELA, 2010, p.23)

Para o presente projeto foi escolhido o *método apresentativo*, já que estamos lidando com crianças de quatro anos, em processo de alfabetização. É sobre elas que se



trata o próximo capítulo. Qual são as especificidades desta criança e como o teatro está inserido no contexto da Educação Infantil.

## 2. O ESPECTADOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Depois de realizarmos uma revisão bibliográfica sobre o que a pedagogia do espectador, é preciso refletir sobre essa formação, que em nosso caso destina-se especialmente à Educação Infantil. Assim, qual é a relação que as crianças pequenas têm com o teatro? Qual é o espaço que o teatro ocupa neste segmento da educação?

O fato é que há, claramente, uma defasagem de experiências e reflexões sobre o teatro e seu ensino na Educação Infantil. Vera Lúcia Bertoni dos Santos<sup>3</sup>, alerta sobre essa escassez de pesquisas: “No que diz respeito ao teatro, observa-se uma carência de pesquisas e estudos sistematizados, tanto no que se refere às abordagens históricas ou metodológicas do seu ensino, quanto à construção da linguagem teatral na infância”. (SANTOS, 2004, p. 16)

Refletir sobre o ensino de teatro nesse período da educação básica requer não apenas uma revisitação nas raízes que deram origem às Instituições de Educação Infantil, mas também, em especial, no *pensar* e no *fazer* docente em teatro para esse público.

Atualmente o que se percebe é que a presença do teatro no ambiente escolar tem se configurado, em sua maioria, como *ferramenta* pedagógica para a construção de saberes de outras disciplinas e para a educação e formação para a vida. Na educação infantil essas questões ficam ainda mais latentes e o potencial do teatro, enquanto área de conhecimento e linguagem, restringe-se ainda mais. Não é raro ver uma peça sobre a higiene bucal, sobre o combate de alguma doença ou peça de conteúdo e caráter moralizante. Taís Ferreira, citando Carneiro Neto, destaca como alguns tipos de representações para as crianças são até mesmo perniciosas, em seu ponto de vista:

“Dentre as práticas e discursos levantados por Carneiro Neto (2003) como perniciosas ao teatro para crianças e que, segundo o crítico, subestimam as capacidades infantis, estão ‘o excesso de intenções didáticas’, sobre o qual diz: ‘Não é preciso ser explícito, criança é capaz de entender sugestões, simbologias. Arte é feita de alegorias, de metáforas. Estranheza é saudável. Explicar é redutos, sempre. Subestima a criança, facilita demais.’ (NETO *apud* FERREIRA, 2005, p.67)

---

<sup>3</sup> Vera Lúcia Bertoni dos Santos é autora de vários trabalhos sobre Teatro e Educação Infantil. Um dos mais conhecidos é o seu livro intitulado “Brincadeira e Conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral”, da Editora Mediação, 2004.

A partir disso é preciso pensar qual o desejo do teatro dentro da escola? Que lugar ele pretende ocupar? Todas essas questões têm povoado a prática docente em teatro na escola, porém normalmente, em relação aos alunos de ensino fundamental e médio. A educação infantil tem ficado à margem, à parte de toda essa discussão, ou melhor, vem sendo pouco considerada enquanto espaço para o desenvolvimento de ações educacionais estéticas e artísticas em Teatro.

O Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI, produzido pelo Governo Federal em 1998, “constitui um conjunto de referências e orientações pedagógicas oficiais para o desenvolvimento de práticas educativas ‘de qualidade’ na educação infantil tendo em vista uma formação da criança direcionada para o exercício pleno da cidadania” (JAPIASSU, 2003, p.57).

O documento é a materialização de um novo olhar diante da educação infantil, esta que tem suas origens enraizadas em uma política assistencialista de controle e disciplina comportamental e de hábitos das classes menos favorecidas, que serviam às classes dominantes. A superação desse caráter assistencialista na educação infantil amplia e potencializa ações pedagógicas e educativas efetivas nessa fase da educação.

Porém, o RCNEI, apesar de apontar esse salto positivo, não aponta preocupação com o desenvolvimento da capacidade estética *cênica* da educação infantil, apesar do “desenvolvimento da capacidade estética” ser elencado como um dos seus objetivos. Na área de Artes, apenas Artes Visuais e Música são contempladas. Pensar o ensino do Teatro na Educação Infantil é, portanto, uma aposta de que nessa fase da educação é imprescindível o desenvolvimento dos aspectos expressivos, relacionais e simbólicos.

## **2.1 – A Criança Espectadora**

O teatro infantil apresentado nas escolas, muitas vezes, tem desvalorizado ou subestimado a capacidade da criança, trazendo o mesmo padrão de representação ilustrativa, moralizante, pouco reflexiva e de uma diversão rasa. Desgranges aponta este problema quando fala do espectador iniciante tratado como um espectador “café-com-leite”<sup>4</sup>:

---

<sup>4</sup> “Café-com-leite” é uma expressão lingüística, uma gíria. É usado para designar a pessoa que participa de uma ação com neutralidade (não pode dar conselho e não pode ser aconselhado), está somente acompanhando. No caso de uma brincadeira, normalmente a criança menor participa por permissão das outras crianças maiores, não interfere nas decisões e pode inclusive infringir alguma regra do jogo sem penalidade.

Até quando trataremos a criança espectadora enquanto participante “café-com-leite” do evento teatral, como alguém que está presente na brincadeira, mas não é convidado a brincar de fato? E como formar espectadores sem lhes oferecer um desafio estético efetivo? [...] Enfim, a intensidade do prazer teatral e a pertinência da leitura dos signos das obras não estão diretamente ligadas à faixa etária do espectador. (DESGRANGES, 2003)

A proposta não é pensar neste público como menos capacitado a entender, mas abrir outros caminhos de compreensão que potencializem o diálogo deles com a obra. O encenador Bertold Brecht<sup>5</sup>, um dos pensadores sobre o papel do espectador, da arte do espectador, também comenta sobre a comum subestimação da compreensão da criança: “a experiência demonstra que as crianças compreendem, tão bem quanto os adultos, tudo o que merece ser compreendido.” (BRECHT, 1977 *apud* DESGRANGES, 2010).

Se o desejo é a formação de espectadores capazes de *experimental* o apreciar, a escolha do público infantil já deveria ser a primeira opção. E digo isso porque de todos os seres, a criança é o que apresenta mais espontaneidade, e isto aponta para uma capacidade de experimentar (SPOLIN, 2005).

É certo também, que tal capacidade de experimentar não garante necessariamente que a criança poderá apreciar uma obra em sua plenitude. É aí que nós, como professores e arte-educadores, entramos como mediadores ou facilitadores desta experiência.

Como afirma Desgranges (2010), pode-se aprender a gostar de teatro, e a experiência traz o gosto pela fruição artística, que precisa ser estimulado, vivenciado. “O gosto por uma cultura artística, contudo, se constrói desde a infância. Aproximar crianças e adolescentes das atividades teatrais é de fundamental importância se quisermos pensar em formar espectadores.” (DESGRANGES, 2010, p.35)

Para iniciar esta experiência, a escola se mostra como um lugar privilegiado. Tais Ferreira (2005) afirma que mesmo que algumas crianças freqüentem o teatro com seus familiares, a maioria delas começa a ver e fazer teatro através da escola.

E estas duas práticas [ver e fazer teatro], aliadas a tantas outras práticas e discursos cotidianos, serão determinantes na construção das relações entre as crianças e a linguagem teatral [...] Como as crianças percebem, sentem e pensam o teatro passa pelo caminho e pelos atravessamentos propostos pela instituição escolar. (FERREIRA, 2005, p.40)

---

<sup>5</sup> Berthold Brecht foi um dos principais pensadores sobre o papel do espectador de teatro, propondo um teatro que levasse o espectador à reflexão e não apenas à imersão no universo cênico. “O espectador não deve viver os personagens, e sim questioná-los.” (BRECHT *apud* DESGRANGES, 2010, p.93).

Sendo a escola um lugar de *iniciação teatral*, ela precisa promover intencionalmente práticas que desenvolvam a capacidade de autonomia crítica e reflexiva diante da obra artística. Segundo Barbosa, essa deve ser uma das pretensões da arte na escola.

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. (BARBOSA *apud* ROSSETO, 2008, p.69)

O próprio RCNEI aponta a construção da autonomia da criança como um dos seus objetivos. O documento aponta que a construção da identidade e da autonomia deve começar na infância “quando se oferecem às crianças oportunidades de escolha e autogoverno” (RCNEI, 1998, v.II, p.40). E esta capacidade amplia-se mediante a prática de tomada de decisões através das situações proporcionadas pelos educadores.

A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de aprendizagem. (RCNEI, 1998, v.II, p.40).

O documento não fala especificamente da arte teatral, mas de todas as atividades desenvolvidas na Educação Infantil. Desta forma, os objetivos de um projeto de formação de espectadores para este público não foge do contexto proposto para eles, e sim, contribui para sua formação como indivíduo.

Flávio Desgranges (2010) aponta que um dos principais eixos a serem trabalhados com as crianças espectadoras é o fornecimento de instrumentos conceituais necessários para despertar o senso crítico. Assim, elas poderão ser capazes de construir sua própria forma de apreciação, e não serem apenas consumidores de espetáculos. Seria uma forma de *iniciar* o público infantil:

Trata-se de iniciar o público infantil na linguagem específica da criação teatral, a fim de fomentar, por meio do espetáculo, sua reflexão. Compreende-se, assim, a formação de espectadores como a aplicação de procedimentos destinados a criar o gosto pelo teatro e ressaltar a necessidade e importância da arte, quanto como uma proposição educativa cujo objetivo está voltado para a formação de indivíduos capazes de olhar, observar e se espantar. A apropriação da linguagem tem o intuito de contribuir para a sensibilidade e para uma experiência de prazer e comunicação, além de contribuir para sua afirmação como sujeito nos rituais coletivos. (DESGRANGES, 2010, p.34)

Os procedimentos a serem trabalhados neste processo de formação de espectadores, ou como Desgranges, de pessoas que apreciem o teatro entendam seu valor cultural, histórico e artístico para a nossa sociedade, podem ser os mais variados. Eles estão relacionados com o público que se está trabalhando, em seu contexto, com a bagagem cultural e teatral que já possuem e outras vivências. Mesmo que a forma se modifique, o princípio é o mesmo, o estímulo para criar o gosto pelo teatro, o entendimento da importância da arte, a apropriação da linguagem teatral, a intensificação de um diálogo rico com a obra, enfim, a busca pela autonomia crítica e criativa dos espectadores.

O próximo capítulo abordará quais foram os procedimentos escolhidos para a execução deste trabalho, suas etapas e metodologia. Também se dará a ver de forma mais presente as crianças: quem são, qual a relação que tem com o teatro e suas descobertas durante o projeto.

### 3. O PROJETO

O interesse para elaboração desta pesquisa foi, em grande parte, devido à minha participação no projeto *Teatro e Infância: a formação de espectadores na educação infantil*, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG sob coordenação do Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo. A partir da minha experiência neste projeto, que já conta com dois anos de trabalho, é que desenvolvi a pesquisa referente ao meu Trabalho de Conclusão de Curso. O Projeto visa desenvolver práticas teatrais com crianças da educação infantil, despertando-as para o senso estético e artístico.

Projetos que envolvem o Teatro (ensino e apreciação) na Educação Infantil são raros no cotidiano escolar. A modalidade teatral conhecida como “Teatro-Infantil” guarda resquícios de uma *Educação Tradicional* e ainda vê a criança como um sujeito da falta, alguém que virá a ser. Na contramão dessa concepção, o Projeto acredita que é preciso voltar o olhar para a própria criança, buscando possibilitar que a mesma experimente e faça teatro a seus modos. Interessa-nos que essas crianças, dotadas de saberes e sabores da infância, possam desfrutar de práticas teatrais e possam também assistir cenas voltadas à infância.

O Projeto tem como campo de atuação a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa, localizada no Campus da Universidade Federal de Minas (UFMG) em Belo Horizonte. A escola recebe crianças da comunidade e filhos de professores, alunos e funcionários da UFMG, trazendo uma diversidade sócio-cultural para o contexto da escola. Ela atende crianças desde o berçário até o último período da Educação Infantil – de 0 a 5 anos, com estrutura apropriada para atender as necessidades específicas dessa faixa etária (área ao ar livre ampla, brinquedoteca, espaços adaptados para crianças com dificuldades físicas etc.) e com profissionais qualificados para atender a demanda da Educação Infantil.

Atualmente, o projeto conta com quatro bolsistas: Bruno Pontes, Charles Valadares, Gabriella Lavinias e eu. A partir de discussões orientadas pelo coordenador sobre a literatura específica –Teatro e Infância – em reuniões semanais e visitas à escola, os alunos-pesquisadores conheceram a instituição: coordenação, professoras, funcionários e crianças. Durante as reuniões com a coordenação do projeto são

elaboradas duas linhas de frente: discussão sobre a literatura específica e sobre a metodologia a ser aplicada nas aulas.

Como metodologia para aplicação do projeto foi adotado quatro etapas: **(1) Observação das turmas de quatro anos; (2) Aulas de teatro; (3) Apresentação da Cena-Espetáculo; (4) Encontro pós-espetáculo.**

Todas as turmas de quatro anos fizeram parte de três fases deste projeto (1- Observação; 2- Apresentação da Cena-Espetáculo; 3- Encontro pós-espetáculo). E apenas uma das turmas participou da etapa 3- Aulas de teatro, onde são trabalhados aspectos teatrais que poderão ser identificados/experenciados no espetáculo que todas as turmas assistiram. Apresentamos a seguir um detalhamento destas quatro etapas .

### **3.1– As fases do projeto**

**Etapa 1 - Observação das turmas de quatro anos** – Todas as turmas (Bacondê, Caxixi, Patota e Xodó) foram observadas por um período de duas semanas em sua rotina escolar. As atividades dentro e fora de sala de aula foram acompanhadas pelos alunos-pesquisadores do projeto *Teatro e Infância*. Nesta observação é que aconteceu o primeiro contato com as crianças, podendo assim perceber o perfil da turma, o número de alunos, se há muitas ausências, a convivência deles juntos, os tipos de brincadeiras, o envolvimento deles com as atividades sugeridas pela professora etc. Outro aspecto importante analisado foi o comprometimento da professora da turma com suas práticas pedagógicas em sala de aula e o desejo de trabalhar em conjunto com o Projeto de Teatro. Estes foram os aspectos decisivos na escolha de qual das turmas participaria das aulas de teatro.

Depois do fator *professora*, foi levada em consideração a turma que tivesse uma quantidade maior de alunos, para podermos atingir mais crianças com o projeto. Depois, se eles são freqüentes ou se há ausências constantes, pois não seria interessante para o projeto trabalhar com um número flutuante de alunos, para que a prática pudesse ter uma continuidade. Desta forma já eliminamos as duas turmas parciais (Bacondê e Caxixi) que tinham menos da metade dos alunos das turmas integrais, por volta de dez alunos cada uma e que também eram as duas turmas com ausências mais freqüentes, de forma que alguns dias haviam dez alunos e outros, apenas cinco. Partimos então para as turmas integrais (Patota e Xodó). Destas duas turmas procuramos identificar qual delas



trabalhava melhor em coletivo, isto é, se as crianças se envolviam coletivamente em uma mesma atividade ou se dividem-se em grupos fragmentados.

A nós, do projeto, era mais interessante trabalhar com um coletivo mais estabelecido. Mesmo com doze encontros posteriores ao todo ainda seria pontual, diante de um tempo escolar tão estendido, para que além dos objetivos do projeto de formação de espectadores ainda trabalharmos o aspecto do coletivo. Vale lembrar que tudo isto foi analisado na perspectiva de apenas duas semanas, o que quer dizer que com o tempo, o perfil que identificamos de certa turma poderia vir a mudar, além disso, é impossível desvincular essa análise com o aspecto subjetivo que está presente na observação, uma empatia natural e outros fatores.

Sem ignorar todas essas questões é que fizemos nossa escolha, a Turma Patota, da professora Mônica Cristina da Silva que assim como a professora Vanessa da Turma Xodó, se mostrava muito interessada em fazer parceria com o nosso projeto. A Turma Patota, porém, naqueles dias em que pudemos observar, era a que mostrava ter um coletivo mais estabelecido. Eram vinte e um alunos, numa quantidade equilibrada entre meninos e meninas. Havia duas crianças com necessidades educacionais especiais: Luana e Carol. Ambas têm dificuldade de locomoção e fala, em graus diferentes, sendo que Carol necessita da presença constante de uma monitora.

**Etapa 2 – Aulas de Teatro** – As aulas de teatro foram planejadas e ministradas em conjunto pelos alunos-pesquisadores do projeto. Foram treze encontros com duração total de 60 minutos cada um, incluindo o tempo de ida e volta até a sala em que foram ministradas as aulas, numa frequência de duas aulas por semana. Inicialmente, planejamos quatorze aulas, porém uma delas não foi realizada devido a um imprevisto com dois dos alunos-pesquisadores do Projeto que ministrariam a aula. Desta forma, as treze aulas que de fato aconteceram foram distribuídas da seguinte forma: três aulas para o Bloco 1, três aulas para o Bloco 2, quatro aulas para o Bloco 3 e mais três aulas para o Bloco 4 (o Bloco 3 teve uma aula a mais devido à visita que a Turma Patota fez ao Prédio do Teatro da UFMG). Nestas aulas as crianças realizavam atividades com base nos aspectos das cenas que lhes seriam apresentadas durante o processo. O objetivo era desenvolver nos educandos o gosto pela apreciação teatral e oferecer ferramentas e experiências que estimulassem a autonomia crítica e criativa de cada discente-espectador.

Estas aulas foram pensadas coletivamente pelos alunos-pesquisadores e a execução das aulas também eram coletivas, sendo que cada um tinha sua função pré-determinada antes de cada aula. Um ficava responsável por conduzir os exercícios (ou até mesmo três pessoas, sendo que cada exercício tinha um condutor principal e o outro apenas auxiliava), e outro ficava responsável pelo registro vídeo/foto. Durante o período destes doze encontros as crianças assistiram pequenas cenas feitas pelos próprios alunos-pesquisadores, ou atores convidados. Essas cenas eram mote para discussão e trabalho prático para a formação de espectadores. Por exemplo, se uma das cenas era baseada na improvisação teatral, durante os dias de aulas anteriores à apresentação, as crianças experimentavam fazer jogos de improvisação e também eram estimulados a apreciar os colegas fazendo o exercício. A intenção não era explicar anteriormente cada cena, mas levá-los ao contexto cênico delas, explorar os aspectos que estariam presentes na cena oferecendo às crianças o contato com aquela linguagem. Fazendo isto, oportunizávamos um diálogo mais rico com a obra que iriam assistir.

Concomitantemente a esta etapa das aulas com as crianças é que foi construída a Cena-espetáculo<sup>6</sup> que todas as outras turmas de quatro anos também puderam assistir. Para a criação da Cena-Espectáculo interessava a pesquisa de um teatro que não é somente feito *para* a criança, mas também *com* elas. Não partindo do ponto de vista de que o adulto entende que a criança percebe o mundo, mas como ela realmente o percebe. É claro que nesse sentido ainda há uma mediação de interpretação do adulto a respeito desta visão, já que a visão da criança também está envolvida no discurso de mundo que aprendeu de outros adultos. Para a criação desta cena-espetáculo foi imprescindível a conexão direta com as aulas, não apenas no que tange aos aspectos teatrais ali apresentados às crianças, como também ao material criativo que as próprias crianças nos forneceram para nossa criação.

**Etapa 3 - Apresentação do espetáculo** – Esta fase é a apresentação da Cena-espetáculo em si. Isto ocorreu na própria escola, num espaço aberto, onde inclusive aconteciam os ensaios. É uma arena que fica no pátio central da escola numa área

---

<sup>6</sup> Gabriella Lavinias, uma das alunas-pesquisadoras do projeto explica que “A expressão cena-espetáculo surgiu como forma de nomear um produto artístico teatral que, a cada etapa/semestre do projeto, era apresentado aos alunos. A mistura das duas palavras em uma só expressão surgiu na tentativa de esclarecer a dimensão do trabalho artístico realizado e oferecido para fruição das crianças. Isso porque não se tratava de uma cena nem de um espetáculo, de maneira que juntando as duas palavras encontramos um entre no qual reconhecíamos estar situado nosso trabalho.” (LAVINAS, 2011, p.38)

chamada *Gaiolão*<sup>7</sup>. Neste dia todas as quatro turmas de quatro anos foram convidadas a assistir a Cena-Espetáculo.



Apresentação da Cena-Espetáculo na arena, abaixo do *Gaiolão*.

**Etapa 4 - Encontro pós-espetáculo** – Este foi um encontro que tivemos com cada uma das turmas de quatro anos após terem assistido à Cena-Espetáculo. A proposta foi ter uma conversa sobre a cena, procurando entender qual foi a percepção de cada um e também realizar uma atividade prática com as crianças. Estes encontros aconteceram na mesma semana da apresentação da Cena-Espetáculo, isto porque queríamos que a experiência ainda estivesse fresca para eles, potencializando ainda mais o encontro. É também nesta etapa que se pretendeu identificar as possíveis diferenças entre aquelas crianças que participaram das aulas de teatro das que não participaram.

### 3.2– O histórico do projeto com a Turma Patota

Inicialmente, em 2010, primeiro ano do projeto, tivemos contato com todas as crianças das séries finais da Educação Infantil (5 anos de idade), que totalizavam quatro

---

<sup>7</sup> De acordo com LAVINAS (2011)“Um espaço amplo, com tobogãs e escorregadores, destinado a brincadeira das crianças. Fica localizado no pátio central da escola, em frente à entrada principal, acima de uma arena. Por se tratar de um lugar envolto por grades, em suspensão, pode ser associado à imagem de uma grande gaiola, nomeado assim de gaiolão.”(LAVINAS, 2011, p.52)

turmas, sendo duas de turno integral (manhã e tarde) e outras duas de turno parcial (manhã). O projeto foi desenvolvido durante um ano letivo com uma das turmas de cinco anos de turno integral, estendendo a participação das outras turmas no momento da apresentação da Cena-Espetáculo.

Para este ano de 2011 o projeto procurou desenvolver sua pesquisa com alunos mais novos, as turmas de quatro anos. Isto porque após um ano de projeto com as turmas de cinco anos, era preciso começar tudo novamente, mesmo que de outra forma, com outros alunos. Por isto pensamos em estender a vida útil do projeto com as mesmas crianças de apenas um ano para dois, ampliando as possibilidades e podendo aprofundar ainda mais na pesquisa.

No início deste ano os alunos-pesquisadores realizaram a 1ª etapa do projeto: a Observação. O processo da escolha da turma já foi relatado anteriormente.

É importante ressaltar que durante o ano de 2011 a turma escolhida, a Patota, participou de dois processos diferenciados dentro do projeto. No primeiro semestre os estudos sobre Teatro e Infância se voltaram para a relação da criança com o teatro pós-dramático. As quatro fases do projeto se mantiveram, sendo que as aulas de teatro e a Cena-Espetáculo foram direcionadas por esta temática. Esta foi parte do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna-pesquisadora Gabriella Jorge Lavinias intitulado *O teatro pós-dramático na Educação Infantil – uma experiência na UMEI Alaíde Lisboa*. As aulas também aconteceram num período de doze encontros, duas vezes por semana.

### **3.3– Quatro experiências para a formação de espectadores:**

Para a execução do projeto neste segundo semestre, voltamos nossa pesquisa sobre Teatro e Infância para o espectador, em especial na Educação Infantil. O objetivo era trabalhar a formação de espectadores, estimular o gosto pelo teatro e proporcionar àquelas crianças um contato diversificado com a arte teatral, em busca de aumentar o repertório cênico delas, expandir o horizonte de expectativas desenvolvendo a autonomia crítica e criativa de cada criança, em sua especificidade. Assim, concordamos com Desgranges (2010), pois “o gosto por uma cultura artística, contudo, se constrói desde a infância. Aproximar crianças e adolescentes das atividades teatrais é de fundamental importância, se quisermos pensar em formar espectadores” (DESGRANGES, 2010, p.33)

Para tanto a proposta era oferecermos às crianças a oportunidade de assistirem cenas teatrais diversas, que explorassem diferentes estéticas dentro do teatro. Para cada cena houve quatro aulas, duas antes da cena, uma onde a cena era apresentada e outra aula depois da cena. Para um processo de formação de espectadores é imprescindível a presença do espetáculo e a busca de uma relação com o espectador teatral. Desta forma foi proposto que eles tivessem quatro vivências diferenciadas enquanto espectador, sendo que a última seria compartilhada com as outras turmas de quatro anos. Rosseto (2008) afirma que entre tantos espetáculos contemporâneos o espectador precisa estar preparado para esta diversidade e também que “o teatro na escola, ao possibilitar a vivência de abordagem metodológica distinta, está ampliando a percepção crítica do aluno. Assim, o aluno constrói relações de conteúdo e de estética com as experiências vivenciadas por ele.” (ROSSETO, 2008, p.78)

Como foi explicitado no Primeiro Capítulo, a atividade de ir ao teatro (ou no nosso caso, do teatro ir até às crianças), é muito importante que aconteçam atividades orientadas antes, durante e depois da apresentação, em busca de potencializar a experiência e desenvolver a autonomia crítica e criativa dos alunos.

As atividades escolhidas para serem realizadas com as crianças seguiam a proposta exposta por Koudela (2010) do método *apresentativo*, exposto no Capítulo Um, em que se utiliza de técnicas lúdicas e criativas como jogos, desenhos, rodas de conversa – possuem significado lógico, sensorial e emocional. Pode-se propor, por exemplo, que os alunos narrem o espetáculo a seu modo, ou mostrem por meio de improvisações teatrais. Desta forma ele trabalha principalmente a compreensão associativa e emocional, dispensando o conhecimento prévio de vocábulos ou da linguagem escrita, o que é muito relevante, já que estamos lidando com crianças que estão no início do seu processo de alfabetização.

Os temas selecionados para as cenas apresentadas partiram primeiramente de uma relação já estabelecida com os alunos durante o semestre passado. Em uma das aulas que os alunos mais se envolveram, eles assistiram a um trecho do filme *O Garoto*, de Charles Chaplin. Partimos então desse filme para darmos início ao trabalho deste semestre com o tema *Mímese*. Para o próximo bloco exploramos algo muito presente nas crianças, a *Improvisação*, pois elas jogam com o aqui-e-agora com muita facilidade e prazer, além de ser um dos aspectos básicos do teatro. No outro bloco que se seguiu, o nosso desejo era explorar uma esfera diferente, mas *Poética* e *Imagética* do teatro. E

finalizamos com a Cena-Espectáculo que baseou-se nas *Cantigas*, tema que a professora da turma estava trabalhando com as crianças desde o início do semestre.

É importante lembrar que durante o processo dessas doze aulas aconteceram fatos que apesar de não estarem relacionados diretamente com o propósito inicial da formação de espectadores merecem ser destacados, e estarão presentes ao longo do texto, por fazerem parte de um processo de aprendizado mais abrangente e, obviamente, também influencia na nossa prática.

Os quatro blocos de aulas dos temas selecionados serão explicitados a seguir. De cada bloco será mostrado a justificativa da escolha do tema, qual era a proposta para as aulas, qual cena era apresentada, e relatos de algumas experiências, tanto a respeito das percepções das crianças a respeito das cenas, quanto das aulas como de fatos que se destacaram nas aulas.

### **3.3.1– Mimese (cena: *A Barata*)**

Mimese<sup>8</sup> foi o tema escolhido para o primeiro bloco de aulas. Como já foi dito, a partir do filme do Charlis Chaplin é que buscamos a relação dos conteúdos do semestre anterior para este semestre. Identificamos que um dos aspectos que poderiam ser observados com o filme era o trabalho de mimese do ator.

No período de observação das turmas, e mesmo durante as aulas, nós podíamos observar a necessidade das crianças desta idade da imitação, seja de um colega ou dos pais e professores. Sem dizer qualquer palavra, era possível fazer com que todos repetissem os mesmos movimentos. Por diversas vezes no semestre passado, enquanto estávamos trabalhando com a *imitação*<sup>9</sup> de animais, nós pedíamos que cada um fosse ao centro da roda e mostrasse o animal que escolheu, e não era raro que várias crianças repetissem um mesmo animal. Elas observavam um colega fazendo e também queriam experimentar. É importante ressaltar que para as crianças pequenas o repetir não é simplesmente fazer de novo, o imitar não tem uma conotação negativa que talvez possa

---

<sup>8</sup> De acordo com Patrice Pavis a mimese “é a imitação ou a representação de uma coisa. Na origem, mimese era a imitação de uma pessoa por meio físicos e lingüísticos, porém esta ‘pessoa’ podia ser uma coisa, uma ideia, um herói ou um deus.” (PAVIS, 2005, p.241).

<sup>9</sup> No trabalho do semestre passado o foco não era a mimese do animal, numa expressão exata, mas a experimentação corporal de se deixar *ser* por aqueles momentos o animal.

parecer. Para elas, imitar é experimentar o outro. Sem medo de julgamentos ela assume que o quê o outro fez é interessante e quer fazer também.

Partindo da observação do filme *O Garoto*, exploramos as ações que eles observaram no filme. Destacarei um trecho de meu diário de bordo do primeiro dia de aula, que mostra a rapidez da identificação que tiveram com o filme e de algumas associações que fizeram:

*Nos sentamos e assistimos um fragmento de “O Garoto”. “O Charles bebê!”, fala suavemente a Ana Olívia. Joice já diz, “O pai dele é doido”, e espontaneamente o Pacheco exclama - “Que rápido!”, ao ver o garoto correndo depois de jogar uma pedra na janela. Conversamos no final. Alguns querem ver de novo. Sem explicar nada do filme eu já pergunto o que eles entenderam e aos poucos cada um fala algo sobre as cenas, o porquê o garoto jogava pedras na janela “pra ajudar o pai dele ganhar dinheiro!”. E eu faço a pergunta crucial pra mim, torcendo por uma resposta, “Por que dava pra gente entender tudo isso mesmo eles não falando nada?”. Mayara não me deixa decepcionada e com convicção diz “por causa dos movimentos deles, o jeito que eles faziam” e completava fazendo movimentos. Daí partimos para uma experimentação, que se prolongará e expandirá para a próxima aula. Por enquanto o que fica claro é Que rápido!*

Na aula que se seguiu continuamos a trabalhar as ações que eles destacaram, como a forma que o garoto joga pedra, como ele corre rápido, o guarda que briga com o personagem *Carlitos* e a maneira que ele empurra o garoto no final, tentando disfarçar do guarda a sua parceria com o menino. A intenção primeira era apenas observar o que eles perceberam do filme, principalmente sobre os corpos dos atores. O foco não era que todas as crianças entendessem o filme da mesma forma, mas que pudessem perceber a disposição corporal que contava a história. Representaram a seu próprio modo uma das cenas, todos tiveram a oportunidade de fazer.

Algo relevante a ser destacado foi a participação de algumas crianças nas atividades sugeridas para este bloco, principalmente no exercício de imitar o movimento do colega. A proposta era que em roda um aluno fizesse movimentos livres e os outros alunos o imitassem, depois passava-se a vez para o colega do lado. Era comum que algumas crianças se negassem a fazer os movimentos quando era sua vez. O aluno Ryan era uma das crianças que normalmente se negava a fazer algo que ele estivesse em evidência. O Ryan é uma criança que não conversa com adultos, só com outras crianças, e apenas com algumas crianças. No ano anterior ele e seu irmão (gêmeo) estudavam na mesma sala e conversavam só entre si. Este ano a escola decidiu separá-los para os estimular a conversar com outras crianças. De certa forma funcionou, já que eles agora conversam com mais colegas, porém ainda se negam a falar com adultos. Sempre que

nos dirigíamos a ele, era como se ele nos ignorasse. Mesmo assim, nos exercícios propostos para o coletivo ele sempre participava, se negava quando era preciso falar ou estar em evidência. Nós, desde o início do ano tentamos criar um vínculo com ele, nos comunicar de alguma forma. Nada ainda havia acontecido como sinal de progresso até aquele dia. Para fazer o exercício não era preciso falar, e sim fazer movimentos. Ao chegar a vez de Ryan, eu pensei que ele, como de costume se negaria a fazer, ainda assim eu passei a vez para ele. No início, achei que nada iria acontecer, mas aos poucos ele foi mudando o seu corpo de lugar, se deslocando no espaço. Com um olhar desconfiado espiava para ver se os colegas entenderam que ela já tinha começado. Depois ele pareceu ganhar mais confiança e arriscar mais nos movimentos. Este garotinho que fala apenas com alguns dos coleguinhas e poucos adultos, naquele momento se comunicou com todos nós ao mesmo tempo. Era praticamente a primeira vez que ele participava de um exercício onde ele era destaque.

Outra participação que é relevante destacar é da aluna Carol, uma das alunas de inclusão. No início do ano quando conhecemos a Carol, ela andava praticamente o tempo inteiro no carrinho de bebê, guiado por sua monitora. Em alguns momentos, a monitora a segurava para que pudesse dar alguns passos. Com muita dificuldade e esforço ela tentava pegar um lápis e quase não falava. Nas nossas aulas de teatro do semestre passado ainda não tínhamos compreendido como inseri-la de fato nas atividades. Neste semestre, ela já apresentava muitos progressos e quisemos arriscar mais. Em todas as aulas um dos alunos-pesquisadores ficava com a Carol, ajudando-a a participar dos exercícios. No dia deste exercício de imitar o colega era a nossa primeira semana e ainda estávamos inseguros quanto ao sucesso deste procedimento. Na vez da Carol, ela primeiro sorriu. Era também praticamente a primeira vez que ela se destacava naquele coletivo para um exercício basicamente físico. Com a ajuda de Charles ela se movimentou para frente e para trás e seus colegas a imitavam, agora era ela a única que realmente dominava o movimento. Em todas as outras aulas Carol participou integralmente de todas as atividades.

Para este bloco a cena escolhida foi *A Barata*, de minha autoria. Ela foi criada inicialmente para ser apresentada em uma aula de sapateado americano no semestre anterior. É uma cena de poucos minutos, que explora a mimese corporal e traça uma narrativa apenas com os movimentos, ações e sons.



No dia da apresentação eu fiquei a aula toda em uma salinha que há dentro da sala que acontecem as aulas de teatro. Deveria ficar ali secretamente até o momento em que começaria a cena, no final da aula, mas fui descoberta por algumas crianças. Elas, depois de muitas perguntas, voltaram à aula.

Chegado o momento, apresentei-me com a cena *A Barata*. Ao som de uma música estilo anos 40 (apenas ao som da música e do sapateado – não há falas), uma mulher se apronta para sair. Arruma o cabelo de frente ao espelho, passa batom e desodorante. Por causa do cheiro forte do *spray* ela espirra. Continua a se arrumar até que vê uma barata. Se desespera, implora que alguém a mate. Mas ela está sozinha, terá que resolver ela mesma. Por isto, a mulher vai para cima da barata, mas é surpreendida com a barata atrás correndo atrás dela. Enfim tem uma ideia, jogar o desodorante no inseto, na esperança de ajudar a matá-la. Mas o que acontece é que a mulher tem uma crise de espirro devido ao cheiro, cai no chão e acaba matando a barata com a mão. Depois de apresentar a cena às crianças, eu fico na expectativa para saber o que acharam, o que conseguiram perceber, como perceberam. Em meu diário de bordo relato:



As crianças repetindo a cena junto comigo. Junto com o Charles está a aluna Carol.

*Ao final eu quero saber: o que viram? O que entenderam? O que aconteceu? O “perfume de suvaco” [o nome que encontraram para dizer ‘desodorante’], como diz Gabriel, é o mais comentado. Também lembram do batom, da barata, do espirro, ah, e que eu fiquei um tempão na salinha. “Fazendo o quê?”*

É interessante perceber que elementos como os objetos, ou a barata imaginária, são os mais lembrados. Apenas depois de falar das imagens que lhes tocaram mais é que partem para as ações, para o que aconteceu. Para o Lucas que lembra que eu havia ficado “um tempão na salinha” o teatro já havia começado desde lá, o início da cena para ele foi percebido daquela maneira, mesmo sem saber exatamente o que fazia lá dentro. E continuei os questionamentos:

*Mas por que dava pra entender a cena? Eu perguntava. “Por causa dos movimentos!”, disse Mayara. Ela repetiu exatamente a explicação que fez do Chaplin. Fixação de conteúdo? Semelhanças percebidas? Repertório pessoal de conhecimentos? Tudo isso, formação de espectadores. Nós na mediação.*

A repetição de perguntas semelhantes as que fizemos às crianças no primeiro dia de aula sobre o filme do Charles Chaplin foi proposital, buscando traçar um paralelo dos exercícios que fizemos para a cena que foi apresentada. A conexão clara que Mayara fez era exatamente o que buscávamos. O relevante não era exatamente a resposta totalmente correlata das crianças, mas o estabelecimento de uma relação com o conteúdo e com a obra, e isto estava aberto a outros tipos de percepções que elas pudessem fazer.

*Gabriel já pula de um lado para o outro, quer fazer. Outros querem mais teatro, querem que repita, querem um teatro maior. Então vamos todos fazer. Eles me seguem, muitos tentam reproduzir o som do sapato com movimento. Gabi Lavinias os lembra dos braços. Em todos os momentos eu perguntava e agora, o que aconteceu? E com exatidão lembravam, mostravam, eram.*

As crianças respondiam aos estímulos executando as ações. Quando perguntávamos “o que acontece depois?”, Gabriel responde: “aí...”, ele espirra. Pode-se dizer que esta e outras crianças que tiveram a mesma iniciativa apreenderam o conteúdo de outra forma. Se o tema era *mimese*, não interessava a resposta da boca, mas do corpo. O corpo que assiste e que faz, ele assiste ao outro que faz, ele faz ao mesmo tempo que observa como se faz, ele é movimento enquanto assiste. Esta disposição das crianças de se relacionarem com o que lhes é apresentado como uma atividade pertencentes a elas também fica bem clara nas próximas três aulas, do tema *improvisação*.

### **3.3.2–Improvisação (jogos com convidados)**

O tema para o segundo bloco foi *improvisação*. Ele foi escolhido por ser um dos aspectos básicos do teatro, e que julgávamos relevante que os alunos tivessem contato.

Pensamos na cena que poderia ser apresentada para as crianças, e que contribuiria para a variedade de linguagens teatrais que desejávamos levar para elas.

Nas duas primeiras aulas deste bloco nós trabalhamos exercícios de improvisação, primeiramente com jogos que envolviam a criação de narrativas, não de cenas propriamente ditas.

O aspecto relevante não era a criação de histórias incríveis ou o melhor desempenho na improvisação, mas oportunizar o contato com a experiência do criar improvisando, do criar em coletivo. E também de observar uns aos outros enquanto criam.

Nesta semana também houve algo que merece ser relatado sobre o aluno Ryan. Abaixo está mais um trecho do meu diário de bordo de uma das aulas onde fizemos jogos de improvisação.

*Neste exercício (e aliás, em toda a aula de hoje) eu percebi algo diferente no Ryan. Ele estava na roda, ele sabia que uma hora chegaria a sua vez de continuar a história, mesmo assim ficou na roda, por quê? Por que ele simplesmente não se afastou do grupo como normalmente faz? Tive a impressão que ele queria falar, mas algo o impedia. Na mesma hora que eu perguntei ao Ryan como continuava a história, antes que ele pudesse expressar sua vontade, Joyce falou “ele não fala”, assim Ryan reiterou a afirmação e continuou calado. Mas eu ainda insisti, disse que ele é quem decide se quer falar ou não, quem sabe ele me dissesse ao menos não. Joyce afirmou de novo, mais categoricamente “ele não fala, ele só conversa com o Lucas”. Passei a vez para o Gabriel. No próximo exercício foi curioso, ele também quis participar. Era um jogo que ele precisaria falar, continuar a história a partir do objeto que pegasse. Quando chegou a sua vez, ele pega o objeto no saco, era a hora de continuar a história, mas novamente outra criança fala “ele não conversa”. Mas se ele não queria falar, por que ele foi até lá? Ele estava em pé junto aos seus colegas do jogo e de frente a outros que eram espectadores, chegou a pegar um objeto, parecia querer fazer, quem sabe falar.*

É claro que não credito essas mudanças com Ryan, ou com qualquer outro aluno apenas às nossas aulas de teatro. Uma série de outros fatores escolares e extra-escolares estão envolvidos. Mas também compreendo que a nossa presença é um desses fatores que vem para contribuir com a vivência e aprendizado daquelas crianças.

Uma das experiências extra-escolar, apesar de promovida pela escola, que gostaria de destacar foi a ida das crianças ao teatro. Esta foi uma iniciativa da escola em parceria com outras instituições, não algo referente ao nosso projeto. As crianças de 3 a 5 anos iriam assistir a um espetáculo juntamente com crianças de outras escolas. Era um dia de muita novidade para elas. Ressalto aqui a importância deste tipo de atividade para as crianças.

A ida ao teatro é uma experiência ímpar, que a maioria das crianças vivencia a partir da escola. No Primeiro Capítulo já foi explicitado o trabalho de Ingrid Koudela sobre a *ida ao teatro*, uma atividade que pode ser potencializada se houver um acompanhamento anterior, durante e posterior a apresentação. Infelizmente, como soubemos desta atividade extra-escolar apenas dois dias antes, não pudemos realizar um trabalho específico com as crianças sobre aquela experiência.

As crianças embarcaram nos ônibus que as levariam para a escola com muita agitação. Ao virar a primeira esquina, ainda dentro do Campus, Joyce fala “*Mônica, já tá chegando?*”. Enquanto não chegam ao teatro, o ônibus faz seu caminho e as crianças pareciam também descobrir ou redescobrir a cidade. Ao virar uma esquina, Ester aponta para uma loja e diz “*meu pai trabalha ali!*”. Vira-se outra esquina e ela aponta para outra loja e afirma “*meu pai trabalha ali!*”. Pergunto para várias crianças se elas já foram a um teatro antes, quase todas respondem que não, esta seria a primeira vez. *Vocês acham que lá é diferente da escola ou parecido?* Elas afirmam que é diferente, mas não sabem dizer como.



Aluna da turma de três anos no ônibus durante o percurso até o teatro.



Aluno Kelvin observando as lojas durante o percurso até o teatro.

As crianças chegam ao teatro, logo se acomodam. O teatro está lotado, muito alvoroço. O auditório não é dos mais apropriados, a inclinação é pouca, de forma que as crianças tampavam-se umas as outras ao tentarem ver os atores no palco. Era uma peça musical baseada em várias cantigas que as crianças conheciam bem. Em diversos momentos as crianças cantaram junto com os atores. A sonorização, porém, também não estava adequada, era difícil compreender o que os atores diziam.

As crianças estavam concentradas, envolvidas por aquele momento, nada lhes escapava aos olhos. Elas se mexiam nas cadeiras, queriam se erguer para ver melhor. Mas as professoras protestavam, “afinal havia crianças ainda menores atrás de nós!”. O espetáculo chega ao fim e todas aplaudem muito. Gabriel grita diversas vezes “*Bravo! Bravo!*” enquanto aplaude energicamente.

Para ir embora, ainda dentro do teatro, os alunos fazem uma fila. Eu estou os acompanhando e observando como reagem após assistirem ao espetáculo, se comentam alguma coisa, o que falam. Muitos saem cantarolando as músicas da peça e outros se dispersam. Um fato, porém foi marcante. Ryan estava na minha frente logo atrás do falante Gabriel. Gabriel passa a mão em uma cortina que está na parede e pergunta algo para Ryan, que repete a ação de Gabriel e o responde. Eu mesma quase não tinha reparado no acontecido, mas é o próprio Gabriel que anuncia com alarde “*Professora Monica! Professora! O Ryan falou comigo! O Ryan falou comigo!*”. E o Ryan ainda responde “*é, falei*”. Pode até ser um fato isolado, afinal, depois de saírem dali eu não vi mais os dois conversando. Mas apenas aquele garotinho ter conversado com outro colega que não era um dos que ele conversa de costume me diz algo. Por que ele resolve falar com Gabriel? Será que ele respondeu sem perceber? O que o fez sair da sua rotina de ações? O fato dele ter acabado de assistir a uma peça de teatro em que as crianças eram solicitadas por diversos momentos a cantar as canções acompanhando os atores poderia ter alguma relação? O teatro poderia ter o mobilizado, mesmo que por apenas alguns instantes posteriores, para uma atitude diferente da que era acostumado a fazer? É claro que não é possível responder exatamente a essas perguntas, ao mesmo tempo em que também não se pode ignorar a estranheza dos acontecidos.

Voltando ao projeto, para o tema improvisação, o material escolhido para ser apresentado às crianças foi uma aula em que assistiriam atores fazendo jogos de improvisação. Convidamos três atores: Lucas Costa, Lúcio Honorato e Marina Florentino, para nos ajudarem neste dia. Decidimos que nenhum dos alunos-

pesquisadores do projeto deveria fazer os jogos neste dia e sim convidaríamos outros atores. Era interessante ver a reação das crianças diante de uma apresentação com pessoas desconhecidas. O relato a seguir mostra como foi a dinâmica daquele dia:

*Os atores prosseguem com outro exercício, já de frente para as crianças, elas ficam fascinadas, interagem e reagem todo o tempo. Também se aproximam mais da área de jogo, a mente-corpo quer se envolver totalmente, não há separação. No jogo de improvisação da história com dois narradores e um atuante, as crianças já estão praticamente aos pés dos atores. Deitados, sentados, de olhos bem abertos. Lucas (o atuante do jogo) não ignora a presença deles, joga com eles, e eles com Lucas. No momento em que Lucas “invade” o espaço das crianças qualquer mínima barreira foi demolida e eles se sentem a vontade para ir até o Lucas. Dentro e fora é o mesmo lugar, eles também são o jogo, não há separações. Agora são peixes, têm nomes, nadam bem depressa. Nos agradecimentos, eles estão junto com os atores, afinal também o são.*

A dinâmica do deslocamento das crianças, aproximando da cena até estarem em cena mostra a fluidez como entendem o espectador como agente ativo, pronto para o jogo, neste caso literalmente. Este tipo de acontecimento remete ao *espetáculo-animação* criado na década de 70. Desgranges explica que

Como sugere o próprio conceito, essas práticas teatrais aliavam, na mesma atividade artística, momentos em que o público assistia à representação com outros em que ele adentrava a área de jogo, sendo convidado a intervir na construção da cena ou a participar de jogos relacionados com a peça. Artistas e educadores propunham, assim, que os espectadores vivenciassem, mesmo evento, tanto o ato de recepção quanto a participação em atividades dramáticas integradas à ação da peça. Em tais práticas, portanto, as animações teatrais não aconteciam antes ou depois da peça, mas faziam parte do próprio espetáculo. (DESGRANGES, 2010, p.58)

No final da aula eu os questioneei para saber o que as crianças percebiam sobre o que havia acontecido naquele dia. Eles sabiam que eram jogos de improvisação, como tínhamos conversado na aula anterior, “acho que é jogo de improviso”, disse Joyce. O primeiro nome que disseram foi “jogo da história”, associando com o exercício que fizemos anteriormente. Perguntei ainda sobre o papel deles naquele dia. E eles responderam prontamente “atores”. Sim, realmente. Não poderíamos esperar outra resposta diante da dinâmica que realizaram naquele dia. Mas ainda insisti, “e quando vocês estavam apenas observando os atores?”, e Joyce novamente responde “acho que é platéia”, e outras crianças repetem “platéia”. São atores/platéia, espectadores/jogadores.

A seqüência de fotos mostra o deslocamento das crianças durante a apresentação dos jogos teatrais realizados pelos atores convidados:



As crianças, no início da aula, sentadas nos bancos, vendo a apresentação dos atores.



As crianças levantando dos bancos para imitarem os atores.



As crianças deitadas no chão para observar a cena.



As crianças se aproximando da cena.



As crianças bem próximas do espaço de jogo da cena.



As crianças observando de perto a cena. Ao fundo outras crianças e a professora Mônica





O ator Lucas Costa em cena invadindo o espaço que elas estavam sentadas.



As crianças com o ator Lucas Costa, invadindo o espaço de cena.



Todos em cena, atores e crianças.

### 3.3.3 - Drama como método de ensino (cena: *En El Puerto de San Blas*)

A proposta para o terceiro bloco começou a ser pensada a partir da cena que desejávamos que as crianças assistissem. Já que a intenção era oferecer propostas teatrais diferentes, faltava ainda uma cena que fosse mais sóbria, em que a comédia não fosse uma das linhas condutoras. Também nos interessava uma cena que pudesse dizer mais que ao entendimento, mas também ao afeto. Que fosse mais subjetiva e que suscitasse uma presença diferente ao espectador. Lembrei, então, da cena *En El Puerto de San Blas* que eu e a atriz e colega Daniella Costa construímos para a disciplina *Atuação Cência C*, com o professor Fernando Mencarelli.

O *realise* explica a concepção da cena:

*Antes de tudo uma atmosfera. Uma história que se esbarra com a minha e com a sua. Uma mulher espera mais que qualquer um esperaria e não menos que cada um de nós. Uma solidão acompanhada de convicção e fixação. A persistência segue uma lembrança, e a lembrança que se esvanece. Depois de tudo pergunta-se: até onde vale a pena? Até onde seus desejos te levam?*

*En El Puerto de San Blas é uma experiência artística na qual as atrizes puderam mergulhar em temas como a solidão, a longa espera por um amor que se foi, a loucura de uma mulher que precisa amar, o tempo que passa devastando suas ilusões e a perda da dignidade por um amor que não volta. Sozinha ela espera. Um amor que não retorna. Manhãs e tardes grudam em seu corpo. O tempo corrói suas ilusões. Ela espera. O tempo faz seu trabalho e o mar lhe faz companhia. (Dan Costa e Gabrielle Heringer)*

Eram envolvidos nesta atmosfera que tínhamos a tarefa de planejar quatro aulas para esta experiência. Como também envolver as crianças nesta história, nestes temas? Foi neste momento que surgiu a ideia de trabalharmos com o *Drama como método de ensino*<sup>10</sup>. A proposta era também trazer uma aula diferente das que as crianças estavam acostumadas, que solicitasse a presença delas de outra forma. Os professores seriam professores-personagens, e os alunos seriam alunos-personagens.

Para criar o mote das aulas partimos da história da própria cena, mas às avessas. Se a cena mostra a visão da mulher que espera no porto, começaríamos da visão do seu amado que partiu e que procura retornar, mas não consegue. A cena original não diz o porquê do homem não voltar, se morreu no mar, se abandonou a mulher, ou se perdeu em algum lugar. Achamos, porém, proveitoso trabalhar com uma história tangente a

---

<sup>10</sup> *Drama como método de ensino* ou como eixo curricular é uma abordagem que vem sendo desenvolvida na Inglaterra por Dorothy Heathcote há pelo menos três décadas e atualmente está bastante difundida nos países de língua inglesa. Este método consiste em envolver o aluno em uma forma ativa de aprendizado, proporcionando experiências de descobertas (seja de outros conteúdos ou do próprio teatro) através do drama que é criado pelo professor e que envolve os alunos na trama.

da cena e não a da própria cena para que pudéssemos explorar mais caminhos com as crianças e também para não corrermos o risco de explicar a cena antes que as crianças a vissem. Todas as atividades tinham como objetivo de familiarizar os alunos com o universo cênico apresentado. Robson Rosseto defende esta proposta e explica que “o objetivo não é ‘traduzir’ ou ‘explicar’ o espetáculo, pelo contrário, o intuito é de familiarização sobre um determinado elemento utilizado pela encenação, para provocar expectativas sobre o espetáculo”. (ROSSETO, 2008, p.81)

Escolhemos, então, um dos professores-personagens, o *Marinheiro*, o amor da mulher do porto de São Blás, que partiu em viagem a trabalho e que buscava notícias de sua noiva. O aluno-pesquisador Charles Araújo assumiu este papel nas duas aulas que antecederam a apresentação. Também criamos um segundo professor-personagem, o *Capitão* (feito por Bruno Pontes), líder da tripulação, não permitia que o *Marinheiro* voltasse para casa antes de finalizar o trabalho, porém ainda assim o ajudava a buscar notícias de sua amada lhe apresentando a *Senhora das Histórias*, terceiro professor-personagem, Gabriella Lavinias, que em uma das aulas contou a história da mulher. Eu me mantive apenas filmando e fotografando nas duas aulas que aconteceram desta forma. Isto porque eu seria a *Mulher do Porto de São Blas* na terceira aula, quando haveria a apresentação da cena.

O nosso objetivo de promover uma aula diferenciada, onde as crianças pudessem se envolver cenicamente e criativamente durante toda a aula foi alcançado. Em meu diário de bordo eu relato mais sobre a experiência daquelas aulas:

*Este dia teve um clima diferente. A atmosfera mágica da história, das imagens, dos personagens e personificações logo ganhou as crianças. Quando o barco e os dois tripulantes chegaram os olhos dos pequenos se arregalaram. Não foi preciso dizer nada para que embarcassem na história. O percurso foi uma preciosidade de elementos, preenchidos pela própria escola, os alunos, os olhares, as perseguições. Sou um tubarão, avança uma criança da turma de 3 anos para cima do barco. Ele vai e volta. Mesmo não estando dentro do barco ele está dentro da brincadeira. E assim as outras crianças (curiosas, desejosas) são incluídas no percurso. Elas são os nativos, os peixes, sereias. Uma criança foge do barco. Eu, que estou de fora filmando, o resgato, ‘homem ao mar!’. Só pelo percurso ficou claro como este tipo de aula funciona bem com crianças deste idade. Eles compram a idéia com facilidade, se envolvem total e organicamente com a proposta, é o faz-de-conta que elas tanto conhecem, que talvez pertença mais a elas do que a nós. O Drama como método de ensino se mostrou totalmente aplicável e funcional. O aspecto artístico e criativo dentro da própria aula de teatro traz uma atmosfera diferenciada e também propicia para momentos artísticos e criativos da criança de forma orgânica.*

As crianças estavam num estado de representação todo o tempo, foram umas das aulas em que as crianças menos se dispersaram das atividades propostas. No final da aula do segundo dia deste bloco, as crianças se despediram da *Senhora das Histórias* e voltavam para a sala de barco. Vendo que uma das crianças ainda permanecia na sala desenhando (a última atividade da aula), eu disse: “*O barco já está partido Mayara*” e ela me explica: “*Não tem problema, eu volto nadando, eu sou uma sereia*”. Abrimos as possibilidades e as crianças não desperdiçaram isto, e sim jogaram com criatividade e ludicidade.



O Capitão (Bruno Pontes), o Marujo (Charles Araújo) e a tripulação (crianças).

Ao mesmo tempo em que se deixavam envolver com a história, também questionavam. Tentavam entender como os professores também eram outra pessoa. Ora aceitavam, ora questionavam, com se tentando estabelecer uma fronteira entre real e imaginário. Na aula em que a *Senhora das Histórias*, feita por Gabriella Lavinias, esteve presente foi um misto de questionamento e crédito.

- *Meu nome é Medeia.* - diz Gabriella
- *Medeia?* – Joyce e outras crianças repetem.
- *Só que ocê é a Gabi, né.*” – fala Artur.
- *Medeia.Medeia.* – Responde Gabriella.
- *Só que ocê é a Gabi, né.*” – Insiste Artur.
- *Ocê só tá fantasiada.* – Explica Gabriel.

Na mesma aula, Gabriella diz que tem uma jarra de barro onde ela guarda as histórias. Uma das crianças grita “*eu também conheço uma história*”, vai até a garrafa e

sussurra bem perto do bico “*Os Três Porquinhos*”. Forma-se, então, uma fila de crianças que vai até o jarro de barro para guardar suas histórias. Este pacto misto de ilusão e realidade também é o pacto que a platéia faz com o espetáculo.

Neste bloco o par envolver/desvelar esteve sempre presente. As crianças eram envolvidas pela história e personagens, mas também questionavam a autenticidade deles. Assim também seria com a cena. Nós a apresentáramos duas vezes. Em um dia eles a veriam com todos os elementos originais da cena (figurino, maquiagem, local de apresentação) e no outro ela seria apresentada sem estes elementos e na própria escola. A primeira vez que as crianças viram a cena foi ao fim de uma visita deles ao prédio do Curso de Teatro da UFMG, em uma das salas de aulas práticas.

Esta visita também foi outro fator que incorporamos a este bloco. O interesse era mostrar um lugar onde várias histórias são criadas e se tornam realidade através dos atores, e isto bem perto de onde eles mesmos estudam, a Escola de Belas Artes que é a mais próxima da UMEI, que fica dentro do campus da UFMG na Pampulha/BH. A visita foi guiada pelos alunos-pesquisadores Bruno e Charles, juntamente com o coordenador do Projeto Ricardo Carvalho e também as responsáveis da UMEI pelas crianças, a professora Mônica da Silva, duas coordenadoras pedagógicas e as monitoras da Luana e Carol. Durante o percurso conheceram as salas de aulas práticas (a descoberta do espelho e da barra), os corredor com os escaninhos e a sala dos figurinos.



As crianças descobrem o espelho atrás da cortina em uma das salas de aulas práticas.

No final da visita, passaram ainda por mais uma sala, onde eu e a atriz convidada Daniella Costa já estávamos posicionadas para iniciar a cena. Eles entraram

silenciosamente e se sentaram. Um trecho do meu diário de bordo mostra um pouco mais sobre a experiência daquele dia:

*Fizemos a cena. Não da mesma forma que em outras vezes. Um dos motivos era que havia muito tempo que não fazia, outro era que agora o público era totalmente diferente. Nunca tínhamos apresentado para crianças, ainda mais aquelas crianças que conhecemos e nos aproximamos toda semana. Acho que mesmo com a instrução da professora Monica, o silêncio não foi por imposição, mas por percepção das próprias crianças. Pela filmagem dá pra ver que do início ao fim eles estiveram ali atentos, quase imóveis.*

*Ao final, ainda o silêncio. Não acho que o de “não compreensão”, mas o de fruição, se assim posso dizer. Confesso que falar depois daquela cena é difícil até para mim. Me senti quase na obrigação (não sei porque) de tentar algum retorno deles. A princípio o índio e o chinês, do Lucas. Depois, a Senhora das Histórias, enfim a carta, o Marujo, a mulher, a velhice, a morte. Também o bolo, o índio e o chinês. Todas percepções válidas, autênticas, não impositivas, leituras. Brecht estava certo quando disse que “a experiência demonstra que as crianças compreendem, tão bem quanto os adultos, tudo o que merece ser compreendido” (BRECHT, 1977 apud DESGRANGES, 2010).*



As crianças assistindo a cena *En El Puerto de San Blas*.

Durante a conversa depois da apresentação as crianças associaram o que elas vivenciaram nas aulas para compreensão da cena. Em nenhum momento alguém explicou a cena, trabalhamos com histórias tangenciais, com elementos que eles poderiam identificar como a carta da mulher que o Marujo recebeu. Durante o processo que se instaurou nestas aulas, lembro das palavras de Carneiro Neto, já citadas anteriormente:

‘Não é preciso ser explícito, criança é capaz de entender sugestões, simbologias. Arte é feita de alegorias, de metáforas. Estranheza é saudável. Explicar é redutos, sempre. Subestima a criança, facilita demais.’ (NETO *apud* FERREIRA, 2005, p.67)

Na aula que se seguiu, repetimos a cena, agora na própria UMEI, sem o figurino e a maquiagem. Antes de começar nós apresentamos o nome da cena *En El Puerto de San Blas* e o que significava *No Porto da São Blas*.

*As crianças chegam. Bem devagar vão se aproximando e se sentando nos bancos. Alguns cochicham “é a moça que tava de cara pintada”. Joyce sem cerimônias logo pergunta “essa é a moça que fez teatro com você aquele dia?”, Eu respondi “é sim, parece com ela?”, ela respondeu “mais ou menos”, dizia isto se referindo a falta da maquiagem e do figurino. Ela compreendeu bem, era a mesma pessoa, mas diferente. O teatro nos deixa diferentes, e ela identificou isto através do figurino.*

Este é, inclusive, um ponto relevante a ser ressaltado. Os elementos concretos e estéticos como objetos, figurino, maquiagem são muito marcantes para eles. Normalmente primeiro se lembram das imagens, do que esteticamente gostaram de ver ou identificaram com facilidade, só então partem para a história ou ações. Isto também pôde ser observado nos encontros após a Cena-Espetáculo, última fase do Projeto, como veremos mais tarde.

Nesta semana também ficou claro que as aulas de teatro realmente estavam modificando o cotidiano dos alunos.

*“Foi ela que te sujô toda?” pergunta Gabriel. Ele dizia isso apenas de ter ouvido seus colegas falarem, ele mesmo não esteve presente no dia da apresentação anterior. É uma evidencia que as aulas de teatro estão extrapolando os momentos em que estamos presentes. Estamos modificando o cotidiano delas, o assunto das suas conversas também passam pela aula de teatro e o interesse perdura até o próximo encontro.*

### **3.3.4– Cantigas (Cena-espetáculo)**

As aulas do quarto e último bloco foram elaboradas de forma a contribuir para o diálogo das crianças com a Cena-Espetáculo que estava sendo construída pelos alunos-pesquisadores do Projeto.

É fato que de todos os blocos, talvez este tenha sido o que mais tivemos dificuldade em estruturar as aulas. Isto pode ter acontecido por estarmos tão envolvidos na construção da cena que era difícil nos distanciar dela para elaborar uma proposta para as aulas que fosse relevante, mas que não a explicasse demasiadamente.

Optamos por trabalhar com as cantigas de roda, já que estas também foram a base para a construção da cena. Também separamos uma das aulas para explorar a criatividade das crianças com um dos objetos que seria utilizada na Cena-Espetáculo: tecidos.

Para a primeira aula, criamos uma música relacionada com a primeira parte da cena e pedimos que as crianças nos ajudassem a criar os movimentos. Em meu diário de bordo eu relatei sobre o ritmo que a aula teve, algumas falhas na proposição do exercício e observações sobre as crianças:

*No momento que apresentamos a nova cantiga eles pareceram gostar. Na segunda vez que cantamos alguns já tentaram arriscar cantar junto. Mas para criarmos os movimentos eu pensei que fossem mais enérgicos ou empolgados. Talvez houvesse outra forma de propor isto às crianças, um jeito que as deixasse mais a vontade. Talvez exercícios anteriores que explorassem mais o corpo, que oferecesse a eles um repertório corporal. Não que eles não tenham, afinal, no semestre passado nós exploramos bastante isto, mas talvez fosse melhor se tivéssemos repetido algum exercício e estivesse mais fresco na memória e na vivência deles. Senti que eles ficaram um pouco travados. Depois que os primeiros, Luana, Mayara e Gabriel propuseram movimentos, os outros os seguiram, com interesse e também começaram a propor. Mayara inicia a coreografia, Pacheco sugere que sentemos, Léo propõe outra forma de fazer a flor. Lucas acrescenta um tom de voz diferente para o Rei, e Gabriel completa a pausa da música com movimento e som. Mesmo não sendo um momento tão efusivo, eu achei muito bom. A maioria estava concentrada, focada no objetivo de criarmos juntos a coreografia da música. Muitos queriam dar a sua contribuição, outros queriam apenas se juntar aos outros no mesmo movimento.*

Para a segunda aula escolhemos um dos elementos usado na cena como mote. Na Cena-Espetáculo os atores usavam capas pretas para a mudança de personagem, quando a usavam eram escravos. A proposta era explorar as possibilidades deste elemento (tecido) na criação cênica. As crianças sempre se interessavam muito por todos os objetos que levávamos para as aulas, e o tecido era um objeto que permitia muitas possibilidades, por isto o escolhemos.

Todo o chão da sala de aula foi coberto por tecidos coloridos e eles tinham a liberdade de fazerem o que quisessem. Começaram timidamente escolhendo um tecido para usar, depois já se viam correndo vários super-heróis, borboletas, minhocas e experimentações sem nome ou finalidade. A aula foi muito rica de imagens criadas pelas próprias crianças. Sozinhos, em duplas ou grupos eles construíram aquele espaço ficcional onde era possível ser o que quisessem. Pacheco criou uma cabaninha embaixo da mesa, Lucas era um herói, Gabriel uma borboleta. Ryan também participou ativamente desta aula. Em um dos momentos ele brincava com Luana. Ela estava



agarrada a um tecido, deitada no chão. Ele segurava o tecido e a puxava pela sala, como se nada estivesse acontecendo. Outras crianças se juntam embaixo de um mesmo pano e a professora Mônica balança o tecido que tornou-se um mar agitado e as crianças se divertiam. Joyce amarra um pano na cabeça e Mayara faz um vestido. Tudo isto junto e ao mesmo tempo. Quem olhasse de fora talvez pensasse que fosse uma bagunça, quem estava de dentro podia reconhecer um espaço seguro para a criatividade das crianças. Entendemos que é importante na formação de espectadores, o estímulo primário do criar, da abstração, de formular concretamente a imaginação. Foi isto que as crianças puderam experimentar naquele dia. Era comum que uma ou outra criança não quisesse participar de algum exercício proposto, mas não foi o caso deste dia, todas elas participavam da atividade.



Na esquerda Joyce desfilando com o pano azul na mão; na direita um grupo de crianças debaixo do mesmo tecido; ao fundo Ryan puxando Luana, que está deitada no chão.

Na última aula deste bloco, que também seria a última aula para a Turma Patota antes da apresentação da Cena-Espectáculo, decidimos que voltaríamos com as cantigas e também levaríamos vídeos das aulas de teatro deste semestre para que as crianças pudessem se ver e reconhecer.

Fizemos um vídeo onde havia uma seleção de vários fragmentos das aulas durante o semestre. A intenção era relembrar através da observação do vídeo todo o

processo que vivenciamos desde a primeira aula. Pedi que cada criança observasse a si mesma e a um colega enquanto via o vídeo.

*Eles se divertem ao se verem na tela. Empurram-se uns aos outros, querem ficar bem perto, apontar com o dedo, escutar bem. Temos que reorganizá-los para que todos pudessem ver sem que ninguém tampasse ninguém. Quando o vídeo mudou, do primeiro dia para o segundo, eu perguntei se eles se lembravam daquele dia. O Pacheco logo respondeu “foi na primeira aula!”. Como o tema foi o mesmo e as aulas aconteceram na mesma semana, realmente se podia dizer que foi na primeira aula. Este foi o momento que ele primeiro percebeu, é válido. E assim fomos para os próximos vídeos.*

Era muito interessante a dinâmica que tiveram ao assistir aos vídeos. Quando era exibido um momento de euforia, de algum exercício em que estavam falantes e agitados, eles também se agitavam e os comentários aumentavam tanto em quantidade quanto em volume. O contrario também aconteceu. Quando o vídeo mostrava um momento de quietude. Como no dia em que entraram na sala e a Gabrella Lavinas estava vestida de *Senhora das Histórias* e eles entraram calmamente ao som da música e se sentaram ao redor dela. Eles também se aquietavam ao assistir, como se vivenciassem aquele momento novamente, agora de outra forma.

*Mais ou menos no meio do vídeo, lá pela aula sete, eu perguntei novamente “vocês se lembram deste dia?” e Pacheco novamente responde “sim! Foi no nosso primeiro dia!”. Alguém poderia até dizer que ele se confundiu, mas a fala dele mostra algo além. Mostra que para ele, pelo menos ao assistir aquele vídeo, existe algo de frescor, de novidade, como a novidade de um primeiro dia de aula, a empolgação e expectativa de se chegar pela primeira vez a um lugar, que ao que pareceu pela fala dele, muito bom. Que todos os dias sejam o primeiro dia! Que todas as aulas sejam recheadas de expectativas positivas! Que todos eles tenham frescor de novidade!*

Finalizamos a décima terceira aula na expectativa de ter contribuído com a formação daquelas crianças, estimulado o gosto pelo teatro, oferecido experiências pertinentes para um início de formação de espectadores.

O próximo encontro com as crianças foi a apresentação da Cena-Espetáculo criada pelos alunos-pesquisadores do Projeto especialmente para este semestre. Assistiram todas quatro turmas de quatro anos, e as turmas de três anos também foram convidadas. As crianças receberam calorosamente a apresentação. Faziam comentários, riam, alertavam os personagens dos acontecimentos, como quando avisavam o rei que o servo estava roubando comida. Também cantaram junto conosco, principalmente na

música *Os Escravos de Jó*. Durante o trava-língua, eles tentavam pronunciar e ao final nos acompanhavam com as palmas na música *Muié Rendera*. Durante a apresentação não era possível saber se os alunos da Turma Patota se diferenciaram das outras crianças. Planejamos encontrar com as turmas ainda na mesma semana da apresentação da Cena-Espetáculo e tentar entender como cada uma das turmas percebeu a cena.



As crianças assistindo a Cena-Espetáculo

### 3.4– Os encontros pós Cena-Espetáculo

Para este encontro planejamos uma aula de 60 minutos com duas ações principais: uma conversa sobre a cena, e uma atividade prática com algum elemento concreto da/sobre a cena. Na conversa perguntamos sobre o que lembravam, do que gostaram/não gostaram, e cantamos algumas das músicas (quando se lembravam). Para esta atividade escolhemos onze fotos da Cena-Espetáculo e pedimos às crianças que colocassem na ordem que elas achavam que tinha acontecido.

Estes encontros aconteceram na mesma semana da apresentação da Cena-Espetáculo para que a memória daquela experiência ainda estivesse fresca e o tempo fosse nosso aliado e não concorrente com tantos outros acontecimentos na vida daqueles pequenos.

O objetivo do encontro foi traçar um paralelo entre a turma que participou das aulas de teatro e as turmas que não participaram. É fato que não se pode desvincular o

fator subjetivo desta pesquisa e da limitação dos procedimentos realizados. O interesse era entender qual foi a percepção de cada uma das turmas sobre a Cena-Espetáculo, ressaltar possíveis diferenças e similaridades.

Nosso primeiro encontro foi com a Turma Patota. Julgo importante para este momento lançar mão dos relatos dos diários de bordo também dos outros alunos pesquisadores, e não apenas a minha visão sobre os encontros.

Em alguns trechos do relato, Gabriella Lavinias diz:

*Então, bastávamos comentar sobre determinado momento ou acontecimento da cena (uma cor, uma música, uma imagem, uma ação) que os alunos rapidamente resgatavam em sua memória mista, múltipla e vasta de criança o que haviam desfrutado como espectadores curiosos um dia antes. “Tinha capa. A capa vermelha era quando era bom e a capa preta quando era mal.” disse um dos meninos[...]. Estava ele falando da cena dos escravos de Jô, relatando a troca da capa feita pelo Bruno, que na figura de Rei usava a de cor vermelha e na figura de escravo a cor preta, essa última usada por todos em cena. Percebo, nesta fala de um dos meninos, uma percepção que vai além da simples troca de roupa de um personagem. Ele reconheceu não apenas a utilização do elemento cênico, a capa preta, para a mudança de personagem e modificação de ambiente/situação de cena, como também agregou sentido, enquanto espectador livre e autônomo para construir suas interpretações e tecer sua leitura sobre a cena, a cor da capa que o ator Bruno utilizava em cena. A mudança do uso da capa de cor vermelha para a capa de cor preta, esta que também gerava uma modificação do corpo do ator em cena dando indícios que se tratava de uma mudança de personagem, despertou o olhar e atenção do menino não apenas para a ação de trocas de capas, mas para as cores de cada uma delas e o que isso significa em cena, na ação cênica.*

Fragmentos do relato de Bruno Pontes sobre o encontro com a Turma Patota:

*Como por vezes nos viram ensaiando, julgo importante como notaram a presença de adereços como figurino, cenário... e maquiagem! Pra mim, foi o que mais tive trabalho. “O Bruno não pode usar maquiagem!”, diziam. Como então, receber esse retorno sem direcionar um pensamento, quase uma ordem de como deveriam pensar? Acho difícil. Tentei então perguntar se somente mulheres usavam maquiagem. “Não, minha mãe me disse que no teatro, homem pode!”. Achei uma boa finalização, sem aprofundar muito num campo onde não conheço bem, e talvez nem seja a hora e o momento de discutir com eles. Mas é importante destacar, novamente, o fato dessa percepção ter se desenvolvido: os elementos ali não eram meramente ilustrativos: eles faziam parte de sua imaginação, ao mesmo tempo em que fogem dela.*

Charles Araújo conta sobre este encontro:

*Das turmas que encontramos foi à única que conseguiu lembrar-se de quase todas as canções sem que precisássemos dar muitas dicas ou enche-los de perguntas. Sabiam cantar até trechos da “Mulher rendera” a menos conhecida entre eles. Havia um grande envolvimento e participação da maioria das crianças da turma .*

A participação da Turma Patota foi, como se esperava, muito positiva, envolvendo a maior parte dos alunos. Tivemos ainda um avanço, eles não apenas se lembravam bem da cena, como também teciam interpretações a partir das imagens e objetos como no caso relatado por Gabriella Lavinias da *capa preta* e da *capa vermelha*. Também foi a única turma que evidenciou o fato dos atores estarem maquiados, inclusive os homens. Talvez possamos associar ao fato de no bloco três, da cena *En El Puerto de San Blas*, as crianças puderam ver com mais detalhes a diferença entre uma cena executada com e sem a maquiagem.

Ainda sobre a conversa com a Turma Patota, Gabriella Lavinias destaca:

*Ficou muito claro, nessa conversa com a turma Patota, que os alunos tiveram uma percepção mais refinada da cena como um todo. A trama, as imagens, as ações, as relações entre as personagens, as músicas, as palavras ditas, o modo como essas palavras foram ditas, não foram apenas lembradas pelas crianças como questionadas por elas. Isso é sensacional! É possível reconhecer que as crianças vivenciaram um processo de fruição da cena teatral que as convidou a engendrar reflexões, questionamentos, construções, interpretações acerca da obra artística que usufruíram. Um olhar pessoal diante de algo produzido pelo outro. A vivência de um evento coletivo que convoca e acolhe as percepções e olhares particulares de cada indivíduo que o compõe. Dessa maneira, percebo que a criança-espectadora se lança no processo de fruição teatral de maneira ativa e participativa reconhecendo-se como parte da obra e do evento coletivo vivenciado. Por isso, acredito cada vez mais, que quando a mesma se lembra ou fala de algo que não estava em cena, não se trata de desleixo, piração ou viagem, mas de um manifesto sincero de como aquele acontecimento cênico a afetou, o que a fez lembrar, rememorar, revisitar, associar, criar e recriar. A experiência artística como um convite para uma (re) visitação ao presente, passado e futuro simultaneamente e, claro, não necessariamente nessa ordem.*

*As músicas foram lembradas e cantadas, todos os personagens comentados, momentos, como a hora do banquete, questionados. “Feio roubar frutas. Deixar o outro com nada. Não dividir.” Diziam eles. Além disso, foi possível verificar que o uso de metáforas, o desenvolvimento de um jogo de cena mais complexo, de ligação e organização de cenas desprendidas da obviedade solicitaram das crianças-espectadoras uma participação e ação intelectual ativa no processo de leitura e fruição da cena. E elas, passaram com maestria mostrando total potencialidade para usufruir de produtos artísticos menos óbvios e mais criativos, menos rasos e mais profundos, menos entregues de bandeja para os espectadores e mais recheado de metáforas e entrelinhas para que as crianças possam tecer suas próprias percepções e leituras acerca das obras.*

Na segunda parte do encontro nós realizamos a atividade com as fotografias do espetáculo. As crianças foram divididas em dois ou três grupos e cada grupo recebeu

onze fotos de momentos da Cena-Espetáculo. A escolha destas fotos se deu a partir da qualidade da imagem e também dos momentos que elas retratavam, buscando um panorama geral da cena, do início ao fim. A proposta era que as crianças organizassem as fotos na ordem que compreendiam ter acontecido a cena, sendo que não havia certo/errado, era apenas o registro de suas percepções.

Em geral esta atividade foi bem parecida em todas as turmas. Normalmente as crianças agrupavam as fotografias parecidas, por exemplo: deixavam próximas todas as fotos onde os atores estavam de capa ou quando tinham frutas nas mãos. Apenas na Turma Caxixi os alunos fizeram uma ordem aleatória, sem agrupamento das imagens parecidas. Também foi comum em todas as turmas que a ordem das cenas não fosse exatamente como de fato aconteceu, havendo uma inversão das ações. Entendemos isto como a forma em que eles primeiro entenderam a cena. Se determinada imagem ficou marcada em suas mentes, eles a colocavam no início ou no final, como um fator de importância. Sempre finalizávamos a atividade perguntando às crianças se havia alguma parte da Cena-Espetáculo que não estava nas fotos ou como a história continuaria depois do final da cena e também se elas queriam desenhar esta parte. Em uma folha por grupo, eles faziam um desenho coletivo da parte que escolhiam.



Desenho de um dos grupos de crianças da Turma Patota.

Voltando às conversas com as turmas, o encontro que se seguiu foi com a Turma Xodó, a outra turma de turno integral, dois dias após a apresentação da cena, no dia 27/10/2011, quinta-feira. No semestre passado esta foi uma das turmas que mais

apresentou similaridade com o encontro com a Turma Patota, e um das que menos se aproximou foi a Turma Bacondê. Neste semestre, porém, houve uma inversão. A participação da Turma Xodó foi mais tímida, poucos alunos se manifestaram na conversa. A maior parte das lembranças se revelavam como imagens, “*tinha o rei*”, “*tinha a rainha*”, “*fruta*”, “*coroa*”, e poucas vezes essas imagens eram relacionadas às ações “*o rei deu o anel pra rainha*”, “*a rainha limpô o pé do rei*”. Ainda assim eles se lembraram de algumas músicas e cantaram junto conosco.

Três dias após terem assistido à Cena-Espetáculo, dia 28/10/2011, sexta-feira, nos encontramos com as Turmas Bacondê e Caxixi, as duas turmas de turno integral. Começamos com a Bacondê e para nossa surpresa esta foi uma das turmas que mais se envolveu na conversa sobre a cena. Similarmente à Patota, as crianças se lembraram de muitos detalhes, não apenas das imagens, como também das ações que os personagens faziam e a história como um todo, e também cantaram a maior parte das músicas. Porém, a Patota teve a participação de mais alunos proporcionalmente, isto é, na Bacondê alguns alunos participaram muito e outros quase não falaram, enquanto na Patota, mesmo tendo alguns alunos que se destacaram mais na conversa, houve uma participação mais equilibrada das crianças.

A última turma que encontramos foi a Caxixi. Esta foi a turma que menos se envolveu tanto na conversa quanto na atividade com as fotos. As crianças estavam mais apáticas e se lembravam de pouca coisa da cena; foi a única turma que não se lembrou de nenhuma das músicas. Um dos dois grupos desta turma também não quis fazer nenhum desenho da cena na atividade das fotos, “*tá tudo aí*”, disse uma das crianças. Também não quiseram desenhar uma possível continuação da história, “*tá bom assim*”, disseram.

Depois de ter finalizado os quatro encontros, os alunos-pesquisadores do Projeto, juntamente com o coordenador nos reunimos para conversar sobre as percepções que cada um teve sobre as quatro turmas. Mais do que conclusões foram postas ali, de fato surgiram ainda mais perguntas e questões sobre este processo de formação de espectadores, sobre as especificidades da criança desta idade e da relação delas com o teatro. Exploramos alguns caminhos neste semestre, que foram muito ricos e também que nos levaram a mais caminhos, que continuaremos a pesquisar.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

- *Quem tá me ouvindo põe a mão na cabeça.*

Essa era uma estratégia que usamos em todas as aulas, sem exceção. Quando as crianças se dispersavam e não conseguíamos falar, nós fazíamos esse jogo onde o professor é o mestre e indica onde por a mão; só conseguia jogar quem estava prestando atenção à instrução. Quase que imediatamente as crianças se aquietavam e começavam a jogar.

Pensamos que após um tempo seria preciso descobrir outro jogo, que talvez ficassem cansados desse e ele não funcionasse mais. As crianças, porém nos mostraram o contrário. Assim como para o Pacheco que toda aula era a primeira, o jogo também era como novidade todos os dias. Nesse frescor de infância que se encerra este trabalho, que mesmo que finde estas páginas o Projeto continua (com as mesmas crianças no ano que vem).

- *“O que é uma platéia?”*, eu perguntei.

- *“É quando a gente vai no teatro.”*, Joyce respondeu prontamente, e é verdade. *A platéia é quando, é acontecimento, é ação, não é objeto puro e definido, é quando.*

Por enquanto o que podemos concluir deste processo que se iniciou ainda no início do ano, é que, nas palavras de Gabriella Lavinas *“É possível reconhecer que as crianças vivenciaram um processo de fruição da cena teatral que as convidou a engendrar reflexões, questionamentos, construções, interpretações acerca da obra artística que usufruíram.”* Mesmo entendendo que foram apenas sinalizações sobre reflexões, como no caso de Pacheco que atribuiu interpretação ao uso de diferentes cores da capa para diferentes momentos da cena. Talvez mais do que reflexões, este processo foi de experimentações, de brincadeiras e um universo de ludicidade para aquelas crianças, com liberdade de expressão e criatividade.

O encontro pós Cena-Espectáculo nos mostrou que as crianças da Turma Patota se apropriaram de diversos elementos teatrais para a conversa, como o figurino, a maquiagem, os signos teatrais, portanto. Porém não é possível, nem justo, resumir toda a experiência vivenciada neste semestre a um único encontro relativo a uma única cena.



Durante todo o processo dessas treze aulas foi possível perceber o desenvolvimento artístico e crítico daquelas crianças. Quando um dos pequenos pergunta sobre a maquiagem ou quando crianças que costumam não participar das atividades se dispõem a se envolver. Quando os mais “falantes” se multiplicam e agora muitas crianças também querem que sua opinião seja evidenciada perante o grupo. Quando as alunas com necessidades especiais como a Carol, participam de todos os exercícios e fazem parte de fato daquele coletivo em atividades quem antes ficava à parte. Quando as crianças pedem “*a gente quer mais teatro! Teatro maior!*”. Quando diante de uma apresentação elas dizem sem parar “*que teatro é esse?*”, insatisfeitas apenas de absorver a obra, querem compreender e dialogar com ela.

Essa é a platéia de pequenos espectadores que ainda tão novos tecem tantas questões sobre a arte, sobre teatro. A proposta é que isto não se encerre com o final do ano, mas que ao longo da vida elas possam desfrutar de outros acontecimentos que proporcione a eles a oportunidade de estar diante de diversas obras, sejam teatrais, musicais, visuais, ou da natureza, do cotidiano e ainda se perguntem *o que é isso? Como eu dialogo com isso?*

Vivenciar este processo de ensino, aprendizagem, pesquisa e, principalmente, de muito trabalho foi essencial para minha compreensão sobre o ensino de Teatro, a inserção dele na escola e a relação da criança com o Teatro. A experiência docente neste Projeto se mostrou muito valiosa para minha formação acadêmica/profissional, e porque não dizer, pessoal. Levo comigo novamente a paixão que me conduziu ao início deste trabalho, mas uma paixão amadurecida e *experimentada* diante dos desafios que esta carreira propõe.

Para uma formação de espectadores o processo apenas se iniciou. Como já disse, os caminhos que traçamos neste semestre através desta pesquisa nos respondeu algumas perguntas e nos conduziu a muitas outras também. Seria muita pretensão dizer que concluímos uma formação de espectadores com aquelas crianças. Muito pelo contrário, apontamos para uma estrada longa, mas que pode e precisa ser descoberta por eles, cada dia com mais prazer de se gostar de teatro e pedir sempre “*a gente quer mais teatro! Teatro maior!*”.

## REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002.

DELDIME, Roger. Formar o espectador infanto-juvenil para ver e fazer teatro. *Revista Sala Preta*. São Paulo, nº 2, p. 229-232, 2002.

\_\_\_\_\_. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. *Revista Urdimento*. Florianópolis, vol. 1, nº 10, p. 75-83, dez/2008.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismos*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.

\_\_\_\_\_. *Espectador iniciante ou espectador “café-com-leite”?* Disponível em: <<http://www.teatrovilavelha.com.br/blog/2007/teatro-infantil.pdf>>. Acesso em: 19 de agosto de 2010.

FERREIRA, Taís. *Teatro Infantil, crianças espectadoras, escola: um estudo acerca das experiências e mediações em processos de recepção*. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 236 p. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

KOUDELA, Ingrid. Ida ao Teatro. *Teatro e Dança: repertórios para a educação*, São Paulo: FDE, v.3, p.11-42, 2010.

JAPIASSU, Ricardo. *Jogos teatrais na pré-escola: o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo / Faculdade de Educação. São Paulo, 2003.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RANCIÈRE , Jacques. O espectador emancipado. *Revista Urdimento*. Florianópolis, vol. 1, nº 15, p. 107-122 , out/2010.

ROSSETO, Robson. O espectador e a relação ensino do teatro com o teatro contemporâneo. *Revista Científica*, Curitiba: FAP, v.3, p.69-84, jan/dez, 2008.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil*. São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.