

GABRIELLA JORGE LAVINAS

O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA UMEI ALAÍDE LISBOA

Belo Horizonte
Junho de 2011

GABRIELLA JORGE LAVINAS

O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA UMEI ALAÍDE LISBOA

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
Junho de 2011

GABRIELLA JORGE LAVINAS

O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA UMEI ALAÍDE LISBOA

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. Dra. Isabel Oliveira e Silva

Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Ana Cristina Carvalho Pereira

Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte

Junho de 2011

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde e pelas graças concedidas.

Aos meus pais pelo amor incondicional, pela eterna dedicação e esforço e, pelo exemplo de determinação, fé, coragem, generosidade e sensibilidade.

À minha irmã Manuella pelo amor pleno, pela amizade constante e pela fonte de inspiração, de vida e arte, que és.

À minha irmã Letícia pela leveza, pelo doce afeto e alegria que sempre trás a minha vida, a cada novo encontro e abraço.

À minha querida Katchuca pelo amor intenso, pela dedicação constante e pelos preciosos ensinamentos.

Ao Rafael pela paciência, companheirismo, cumplicidade e pelo grande amor.

Ao meu amado padrinho e grande mestre Marcelo por ter mobilizado o meu encontro com o Teatro, mostrando-se com paixão e profissionalismo, o ofício de ser professor e artista.

À minha tia Dadá pelo amor, carinho e dedicação de sempre.

Aos meus avós, maternos e paternos, pelo exemplo de vida e de amor.

A todos os meus familiares e amigos pelo amor e pelas constantes alegrias.

Ao professor Ricardo pela generosidade, pela paciência e pelo apaziguamento que me trouxe durante essa caminhada.

Aos amigos e companheiros do projeto de Extensão, Charles Araújo, Gabrielle Heringer e Helaine Freitas, pela generosidade e acolhimento deste trabalho.

A todos os grandes professores e mestres que tive ao longo de minha vida.

Aos professores do Curso de Graduação em Teatro da UFMG.

À turma de Teatro (2007/1ºsem.) da UFMG, pelas experiências vividas ao longo desses quatro anos e pelo amor e amizade para toda a vida.

Aos professores, alunos, coordenadores e funcionários da UMEI *Alaíde Lisboa*, em especial, a professora Mônica Cristina da turma *Patota*.

Um agradecimento mais do que especial a todas as crianças da turma *Patota*, pelo carinho, pela alegria, pelas deliciosas experiências, descobertas e grandes aprendizagens que me permitiram, junto a elas, viver.

E a todos que de alguma forma contribuíram para a realização dessa conquista. Infinitamente obrigada!

RESUMO

O presente trabalho propõe investigar as práticas teatrais pós-dramáticas na primeira infância e as aproximações destas com os modos de ser e estar da criança pequena. A pesquisa se debruçou sobre estudos teórico-práticos acerca da primeira infância e sobre o ensino de teatro na escola, na perspectiva do teatro pós-dramático e das manifestações contemporâneas. Para tanto, o trabalho foi realizado com uma turma de crianças de quatro anos de idade da UMEI Alaíde Lisboa / Campus UFMG, e revelou-se potente para as descobertas, junto das crianças, de um *teatro outro*, produzido aos seus modos.

Palavras-chave: Ensino de Teatro – Educação Infantil – Teatro Pós-dramático

ABSTRACT

This study proposes to investigate the post-dramatic theater practices in early childhood and the approaches to these modes of being and child health. The research focussed on theoretical and practical studies on early childhood education and the theater in school, the prospect of post-dramatic theater and contemporary manifestations. To this end, the work was carried out with a group of children four years of age UMEI Alaíde Lisboa / Campus UFMG, and proved to be potent for the findings, with children, a theater the other, made their ways.

Key-words: Theatre Education - Early Childhood Education - Post-dramatic Theatre

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1. TEATRO, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA.....	12
1.1. O fazer o apreciar teatral como práticas na primeira infância.....	12
1.2. Metodologias em processo: teatro e seu ensino na educação infantil.....	15
2. O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	24
2.1. A criança pequena e as práticas teatrais pós-dramáticas.....	28
3. O ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIMENTOS TEATRAIS NA UMEI ALAÍDE LISBOA.....	38
3.1. A prática de observação.....	39
3.2. A prática de ensino por uma abordagem pós-dramática.....	44
3.3. O ambiente das aulas de teatro: a sala multimeios.....	46
3.4. A elaboração coletiva dos planos de aula.....	48
3.5 O processo de ensino-aprendizagem na UMEI <i>Alaíde Lisboa</i> : reflexões, fatos e relatos.....	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
Bibliografia.....	84
Anexos.....	86

INTRODUÇÃO

O início de minha formação artística foi ainda quando criança em grupos de dança e de teatro amador no Rio de Janeiro/RJ, minha cidade de origem. Em companhia da minha irmã seguia minha dupla aventura e paixão artística: a Dança e o Teatro aliando sempre as duas práticas e reconhecendo em meu próprio corpo o quanto aquilo mobilizava-me e, assim, foi sendo trilhado meu caminho e andanças artísticas por entre as duas linguagens.

Seria possível algum dia partilhar aquilo tudo com alguém, ou com várias pessoas? Dessa maneira que cheguei à Universidade, povoada por uma experiência múltipla, híbrida em arte e repleta de questionamentos.

No ano de 2008, um ano após o ingresso no Curso de Graduação em Teatro da UFMG, tive a oportunidade de dar meus primeiros passos como docente na *Escola Infantil Casa de Brinquedos*, localizada na cidade de Belo Horizonte/MG. Lá trabalhei como professora de *Balé Clássico*, ao longo de todo o ano de 2008, com crianças entre três e seis anos de idade. Essa diferença de idades entre as crianças solicitava-me repensar e reavaliar constantemente as abordagens e metodologias empregadas na aula. Devido a isso, era preciso elaborar estratégias e meios para oportunizar as crianças a vivência de um processo coletivo em dança que considerasse as especificidades relativas às variadas idades presentes no grupo.

Na época tudo isso me percorria, porém ainda de maneira imatura. Reconhecia tais demandas, mas não sabia muito como lidar com elas. Tinha medo de não saber caminhar sozinha. “E se der tudo errado? Será que eu sei ensinar? Será que minha aula é boa?” Porém impressionava-me sempre a disponibilidade e capacidade de aderência e envolvimento das crianças com as propostas. Uma entrega tamanha que me fazia querer cada vez mais ser uma professora à altura de tudo aquilo que elas me ofereciam. Elas confiavam em mim, acreditavam em minhas propostas e *mergulhavam* sem medo.

A maneira como falavam, movimentavam seus corpos, deslocavam-se no espaço, relacionavam-se uma com as outras, partilhavam sonhos e experiências, contavam histórias etc. era tão fascinante de ver, perceber, de sentir. Elas estavam inteiramente disponíveis e presentes para viver experiências. Tudo isso encantava-me, estreitando dali em diante, ainda mais, minhas relações com a criança pequena, de

maneira a despertar meu interesse em conhecer profundamente o terreno da primeira infância.

Após algum tempo, no início do ano de 2010, como discente do curso de Licenciatura em Teatro, mesmo com o fim do trabalho na escola de educação infantil, mas ainda extremamente motivada e interessada em estudar melhor sobre o assunto, tive conhecimento de um projeto de Extensão Universitária desenvolvido e orientado pelo Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo (curso de Graduação em Teatro da UFMG) envolvendo o ensino de teatro e a educação infantil. Imediatamente fui conversar com o professor a respeito de meu interesse em trabalhar com tal faixa-etária, em pesquisar suas especificidades e compreender melhor o ensino de teatro na primeira infância. Várias questões me percorriam. Dentre elas, a que mais me intrigava, era em relação a *como promover esse encontro do teatro com a criança pequena. Quais metodologias adotar para desenvolver processos em teatro na primeira infância?*

Porém, como o semestre já havia iniciado, meus horários e datas infelizmente não confluíram com o calendário já estabelecido pelo grupo envolvido no projeto. Sendo assim, no segundo semestre de 2010, tive a oportunidade de fazer parte do coletivo, na condição de bolsista de Iniciação Científica, e iniciar esse aprofundamento nos estudos sobre o Ensino de Teatro na primeira infância.

Desta maneira, o projeto *Teatro e Infância: formação de espectadores na Educação Infantil*, do qual sou integrante, foi o mote para o desenvolvimento desta Monografia e o lugar onde encontrei pares, pessoas também interessadas em refletir e compartilhar idéias, dúvidas e inquietações acerca da infância, do Teatro e da relação entre eles. Foi por meio do projeto que estabeleci meu primeiro contato com a *Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa*, localizada no Campus Pampulha da UFMG, local que desenvolvemos o trabalho com as crianças e onde realizei, portanto, minha prática de ensino para essa pesquisa. Metodologicamente optamos por desenvolver uma *pesquisa-ação*, que se tratou de um acompanhamento sistemático de intervenções pedagógicas com a linguagem teatral na escolarização. Para isso realizamos registros áudio-visual, fotográficos e anotações no *caderno de campo*.

O projeto tinha como objetivo oferecer à criança pequena o contato com o fazer e o apreciar teatral dentro do ambiente escolar. Desta maneira, oportunizar aos alunos a vivência dessas duas práticas, questionando a dicotomia existente entre elas (fazer-apreciar).

Para tanto, a presente pesquisa faz um recorte das experiências e reflexões advindas do processo de ensino-aprendizagem em teatro desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2011¹, na Unidade Municipal de Educação Infantil Alaíde Lisboa, junto às crianças de quatro anos da turma *Patota*, cuja professora é Mônica Cristina.

O processo desenvolveu-se com base em seis elementos propostos por Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2010a): **espaço, corporalidade, sonoridade, movimento, tempo e cor**, tendo em vista uma abordagem pós-dramática para o ensino de teatro na educação infantil.

Trata-se, portanto, de um estudo teórico-prático sobre os discursos e práticas pedagógicas que orientam o trabalho com a linguagem teatral na escola, na contemporaneidade, a fim de (re)pensá-las no contexto do ensino de teatro na primeira infância. Para tal, a pesquisa concentrou-se na criança pequena, em seus modos de ser e estar, como ponto de partida para refletir sobre as possíveis aproximações desta com o teatro pós-dramático e as encenações contemporâneas.

Esta pesquisa encontra-se organizada da seguinte forma:

No **Capítulo 1**, é abordada a relação entre Teatro, Educação e Infância refletindo sobre o *fazer* e o *apreciar* teatral como práticas artísticas e pedagógicas na primeira infância. Ao mesmo tempo é feita uma reflexão acerca do ensino do teatro na educação infantil nos tempos de hoje.

Para o **Capítulo 2**, debruçou-se o olhar sobre a criança pequena, seus modos de ser e estar, na busca de compreender possíveis aproximações desta com as formas pós-dramáticas e as encenações contemporâneas. Dessa maneira, buscou-se refletir sobre o teatro e seu ensino no meio escolar e suas relações com as manifestações teatrais contemporâneas.

O **Capítulo 3** fala sobre o processo de ensino-aprendizagem em teatro desenvolvido na UMEI *Alaíde Lisboa*, no primeiro semestre de 2011. Trata-se da apresentação e reflexão da prática docente, visando oferecer ao leitor um panorama do processo, dos fatos e acontecimentos que se deram durante a experiência prática de ensino do teatro.

¹ Como minha entrada no projeto deu-se no 2º semestre de 2010, concomitantemente quando cursava a disciplina de *Pesquisa em Artes Cênicas*, pude elaborar o projeto desta Monografia acerca do trabalho em curso no projeto de Extensão e desenvolvê-lo, portanto, no 1º semestre de 2011. Essa maturação de um semestre de experiência e contato com as crianças e o teatro foi de fundamental importância para elaborar questionamentos para a Monografia.

Nas **Considerações Finais** apresenta-se uma conclusão acerca do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na UMEI *Alaíde Lisboa*, no primeiro semestre de 2011 que nos revelou um *modo outro* de pensar o ensino do teatro, propiciado pelo trabalho desenvolvido com as crianças.

1. TEATRO, EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

A relação entre teatro, educação e infância vêm provocando, há tempos, o interesse de diversos pesquisadores², artistas e professores de teatro em conhecer e mapear mais profundamente os fios e emaranhados que tecem essa relação entre o teatro e a criança. Como e através de quem ou de que maneira eles são apresentados? Como se dá esse encontro? De que maneira um interfere no outro?

Partindo dessas interrogações há de se considerar pertinente refletir sobre as abordagens e práticas pedagógicas da disciplina Teatro no ambiente escolar para alunos da primeira infância e de que maneira elas têm promovido (se é que tem?) esse encontro entre o teatro e a criança.

As escolhas do professor de teatro, envolvendo estratégias e procedimentos metodológicos assim como a maneira de abordá-los em sala de aula, funcionam como agentes mediadores desse encontro entre o teatro e a criança e mobilizadores dessa relação que se desenvolve dia-a-dia, corpo a corpo. Cada escolha em teatro é a proposição de um caminho, de uma maneira de promover diferentes descobertas através do próprio corpo e do próprio fazer artístico. Dessa forma, cabe ao professor lançar o educando na aventura de conhecer, convidando-o a experimentar encontros e viver processos em teatro.

1.1 O fazer e o apreciar teatral como práticas na primeira infância

Entre a diversidade de discursos e práticas pedagógicas presentes no ensino de teatro na escola encontram-se: *o método dramático de ensino, o psicodrama pedagógico, a peça didática, o drama como eixo curricular, o sistema de jogos teatrais, a pedagogia do teatro do oprimido*, entre outras. (JAPIASSU, 2003)³. Essas abordagens, porém, contemplam quase que em sua totalidade os níveis de ensino fundamental e médio, tendo em vista que são escassas as ações pedagógicas em teatro

² SANTOS (2002), JAPIASSU (2003), MACHADO (2010), CARNEIRO NETO (2003), PUPO (1991), entre outros.

³ Ricardo Japiassu, em sua tese de doutoramento, apresenta um panorama resumido das principais abordagens pedagógicas do Teatro no Brasil. (JAPIASSU, 2003)

desenvolvidas por profissionais com formação específica na área, que trabalham com alunos da educação infantil⁴.

Assim, quando ocorre o contato da criança pequena⁵ com o teatro, esse se dá de duas maneiras: (1) na maioria das vezes fora do ambiente escolar, por meio da apreciação de espetáculos teatrais endereçados à infância (PUPO, 1991); (2) nas festividades escolares onde a professora da turma, elabora uma *pecinha* com as crianças para apresentar em dadas comemorativas⁶.

Logo, o Teatro, como a Dança e a Música, não fazem parte do currículo escolar, restringindo assim, o acesso à arte e aos bens culturais da sociedade na própria escola.

Não é difícil encontrar nos fins da semana das grandes capitais, por exemplo, em casas de shows, salas de cinema e teatro; espaços repletos de crianças e, claro, de seus pais, amigos e familiares. Até mesmo em espaços públicos (praças, parques, *shoppings centers*) quando são oferecidos gratuitamente espetáculos teatrais e apresentações culturais diversas, voltadas ao público infantil, as crianças comparecem. Logo, a criança se faz presente tanto como consumidora de bens culturais, como instrumento de divulgação e ampliação desse mercado, ao levar consigo acompanhantes.

É fundamental destacar aqui o papel do adulto (pai, mãe, tios, professores etc.) nessa relação que se constrói entre a criança e o consumo de produtos culturais. Pois sendo o adulto, essa pessoa que leva a criança ao encontro de tais produtos é de sua responsabilidade a seleção e escolha destes para o *consumo* e desfrute. Essas escolhas se desdobram diretamente nos modos de como a criança irá orientar, a partir de então, as suas próprias escolhas e percepção acerca de produtos culturais a ela destinados.

Considerando que “o outro apresenta a criança ao mundo e trabalha junto a ela a cotidianidade da vida, os fluxos, os modos possíveis de ser e estar” (MACHADO, 2010a, p.30), é papel do adulto “estar atento aos ‘modos de dizer’ dos objetos culturais” (MACHADO, 2010a, p.53). Esse constante estado de alerta dos adultos em relação às produções culturais dirigidas à infância precisa ligar-se a uma observação contínua e cuidadosa de “como a criança ‘consome’ o produto cultural: *reproduz?* *Cria?* *Recria?*”

⁴ O próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) não traz a modalidade TEATRO, mas em compensação traz as princípios artísticos que abordam MOVIMENTO, MÚSICA E ARTES VISUAIS.

⁵ Modo como Maurice Merleau-Ponty nomeia a criança de zero a seis anos (MACHADO, 2010b, p.119) e que será adotado neste trabalho.

⁶ Já em 1976, Fanny Abramovich elabora um texto bem provocativo intitulado “Teatro na educação, o que é afinal” e traz com bastante clareza O QUE NÃO É o teatro na escola, destacando que fazer teatro para datas comemorativas é, na maioria das vezes, dizer que o sujeito só pode se expressar artisticamente quando o professor autoriza.

Com e em que circunstâncias? E assim por diante” (MACHADO, 2010a, p.54). (Grifos da autora).

A partir de tudo isso, não é de se estranhar que a indústria cultural apresente grande interesse pela criança. Trata-se de um público que aquece fortemente a economia, fator esse “que move inclusive a criatividade do adulto” (MACHADO, 2010a, pág.54), e movimenta a produção de bens culturais destinados às crianças. Assim também, constatou Maria Lúcia Pupo⁷:

A autonomia crescente dessa produção cultural voltada para a criança ou, de maneira mais ampla, para as jovens gerações, se acha diretamente vinculada às necessidades de ampliação de mercado inerentes ao capitalismo... Uma de suas modalidades é o teatro dirigido às crianças. Enquanto prática cultural, ele consagra a infância como uma relação social produzida em determinado espaço e momento histórico... a existência de um teatro endereçado à infância contribui para o gradativo desenvolvimento da autonomia de uma produção de bens culturais voltada exclusivamente para as gerações mais jovens (PUPO, 1991, p.18)

Porém, o “acesso físico” ao teatro não garante a criança pequena o acesso “aos bens simbólicos” da obra artística teatral. Isto porque a “relação que o espectador estabelece com a cena teatral, da conquista de sua autonomia crítica e sensível” (KOUDELA, 2008, p.5) se desenvolve na medida em que o mesmo constrói suas relações de contato e conhecimento com a linguagem. Essa autonomia da qual Ingrid Koudela⁸ fala “refere-se à construção de sentidos que nasce a partir da experiência sensível, a elaboração de significações que constituem o ato pessoal e intransferível do espectador” sendo ela algo que precisa ser construído/formado. (KOUDELA, 2008, p.5). Para isso, não há melhor lugar que a escola. Pois nela, é possível construir uma rotina de contato dos alunos da primeira infância⁹ com o Teatro, colocando-os em relação com a linguagem teatral.

Assim, a experiência da prática teatral na escola amplia e pluraliza a experiência de apreciar, enquanto espectador, obras artísticas teatrais. Dessa forma, é mais do que necessário oportunizar as crianças o contato com essas duas práticas: o fazer e o apreciar teatral. O Teatro na escola, não apenas enquanto produto artístico a ser apreciado, mas também enquanto processo de ensino-aprendizagem a ser vivenciado.

⁷ Maria Lúcia de Souza Barros Pupo é Professora Titular da Universidade de São Paulo, na Escola de Comunicação e Artes e atua na área de Formação de Professores de Teatro/Artes Cênicas.

⁸ Ingrid Dormien Koudela é Livre Docente da Escola de Comunicação e Artes da USP e difusora do *Sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin* no Brasil.

⁹ Aqui, o termo *primeira infância*, refere-se à faixa-etária entre zero e cinco anos de idade.

1.2 Metodologias em processo: o ensino de teatro na educação infantil

Nos processos de ensino-aprendizagem em teatro desenvolvidos na escola é possível encontrarmos experiências significativas que têm sido desenvolvidas com alunos da educação infantil. Apesar de ainda solitárias e pontuais, essas ações demonstram a sensibilidade de alguns professores e pesquisadores em reconhecer as especificidades e potencialidades que povoam o terreno da infância. Especificidades essas que aproximam a criança pequena da linguagem teatral. Basta observarmos as brincadeiras e as maneiras como as crianças operam o brincar para percebermos essas aproximações. Marina Machado¹⁰ aponta seis possíveis características do faz-de-conta¹¹ da criança pequena presentes também no teatro.

(...) a busca de um “espaço” imaginativo, cênico e de um “tempo” ficcional (“Agora eu era...”, “Era uma vez, muito tempo atrás, muito longe daqui...”, “Quando eu era...”); o uso do corpo de modo integral e imaginativo; a corporificação de um “quem” (que não sou eu, mas que está em mim); a composição, a partir de combinados, de uma narrativa a ser vivida, vivenciada pelos que combinam; a necessidade plena da capacidade para a invenção; e a saída da vida cotidiana tal qual ela se apresenta (uma espécie de suspensão e do espaço realista estrito senso) (MACHADO, 2010, p.100-101). (Grifos da autora)

Tendo em vista as aproximações acima descritas e considerando que elas atuam dentro de uma esfera lúdica e sensível em ambas as práticas, no faz-de-conta e no teatro, é mais do que possível e potente desenvolver processos em teatro com crianças pequenas. Inclusive, ao considerarmos que as duas exigem da criança um total engajamento do corpo para o momento presente e para a ação que se desdobra no agora. Como constata Sarmento¹²:

O “mundo do faz de conta” faz parte da construção pela criança da sua visão de mundo e da atribuição do significado às coisas. No entanto, esta expressão “faz-de-conta” é algo inapropriada para referenciar o modo específico como

¹⁰ Marina Marcondes Machado é doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP (2007) com pós-doutorado em Pedagogia do Teatro pela ECA/USP (2010)..

¹¹ Compreende-se *faz-de-conta* aqui como uma conduta lúdica infantil espontânea e improvisada, onde não há intencionalidade de exibição, apresentação ou elaboração de algo a ser apreciado por observadores/expectadores, por uma platéia. (JAPIASSU, 2003, p.28)

¹² Manuel Jacinto Sarmento é professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC), da Universidade do Minho, Portugal, e atualmente coordena um Programa de Pós-Graduação pioneiro internacionalmente: o Mestrado em Sociologia da Infância. Pesquisador há mais de uma década sobre temas como infância, culturas da infância, protagonismo, alteridade infantil e formação de professores, Manuel Sarmento têm sido um interlocutor fundamental entre os pesquisadores brasileiros e europeus.

as crianças transpõem o real imediato e o reconstroem criativamente pelo imaginário, seja importando situações e personagens fantasistas para o seu quotidiano, seja interpretando de modo fantasista os eventos e as situações que ocorrem. Na verdade, a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis se encontram associados. (SARMENTO *apud* MACHADO, 2010a, p.97).

É possível reconhecer, no texto acima, a proposição de outro olhar diante do *faz-de-conta infantil* que pode nos levar a comprehendê-lo de outra maneira. Para isso, é preciso aproximar-se da criança e se dispor a perceber o que acontece com ela no momento em que brinca de faz-de-conta. Pois, “há quem diga, como Sarmento (2007), que a expressão “faz-de-conta” é inadequada... uma vez que todo observador mais cuidadoso sabe o quão verdadeira é aquela narrativa, cena do cotidiano, drama, conflito” (MACHADO, 2010a, p.99).

Pensando sobre tudo isso, vale a pena trazer para junto deste trabalho um exemplo de processo de ensino-aprendizagem em teatro desenvolvido com alunos da educação infantil no ambiente escolar. Assim, alimentar e enriquecer a discussão acerca dos conteúdos, discursos e metodologias que orientam as práticas pedagógicas em teatro na educação infantil.

Ricardo Japiassu¹³ (2003), doutor em Educação pela Universidade de São Paulo, desenvolveu um processo de ensino-aprendizagem em teatro junto a crianças de quatro, cinco e seis anos de idade em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo, no ano 1998, durante sua pesquisa para a tese de doutoramento. O pesquisador elegeu o sistema dos jogos teatrais de Viola Spolin¹⁴ como metodologia de trabalho para orientar o processo.

A prática dos jogos teatrais de Spolin (2004) pode mostrar-se um interessante caminho para inserir a criança pequena na atividade teatral, tendo em vista a capacidade dos jogos de envolver o aluno em um processo de criação no qual “cada atuante funciona como parte de um todo motivado pela ação lúdica coletiva” (ANDRÉ, 2007, p.111). Com base no sistema de Spolin, Japiassu trabalhou a linguagem teatral através da teatralização de jogos tradicionais infantis. Essa “teatralização consiste basicamente

¹³ Ricardo Ottoni Vaz Japiassu é Professor aposentado da Universidade do Estado da Bahia.

¹⁴ A norte-americana Viola Spolin era autora e diretora de teatro, nascida em Chicago, falecida no ano de 1994. Elaboradora do Sistema de Jogos Teatrais, metodologia de atuação e ensino do teatro e uma das mais importantes figuras do teatro improvisacional. Influenciou o trabalho da primeira geração de artistas norte-americanos da arte da improvisação através do *Compass Theater* e do *Second City*, grupos teatrais de Chicago das décadas de 1950 e 1960. Autora dos livros: *Improvisação para o Teatro*; *O jogo teatral no livro do diretor*; dentre outros. Traduzidos no Brasil por Ingrid Koudela e publicados no país pela Editora Perspectiva.

na adaptação de uma atividade lúdica tradicional infantil ao sistema de jogos teatrais” (JAPIASSU, 2003, p. 16).

Ao apropriar-se de jogos tradicionais pertencentes ao universo da infância o pesquisador aproximou a linguagem teatral ao contexto do qual se encontram inseridos os alunos. Dessa maneira, a criança encontra múltiplos espaços para experimentar o seu próprio fazer artístico em teatro, acolhida por algo que lhe é conhecido. Porém, para reconhecer as especificidades presentes na primeira infância e trazê-las para junto da prática teatral, é preciso observar o dia-a-dia da criança pequena, a maneira como ela se relaciona com o outro e com o mundo, como ela manifesta suas inquietações e desejos, como brinca e explora esse mundo através de seu brincar. Pois, “está na observação detalhada, rica e colorida do momento em que as crianças brincam” (MACHADO, 2010a, p.93) a chave para a compreensão das suas singularidades.

No trabalho de Ricardo Japiassu (2003) o exercício de observação foi utilizado como um procedimento de análise e pesquisa de campo anterior à prática em sala de aula. No ano de 1997, ano antecedente a realização dos encontros com os alunos, o pesquisador visitou a escola durante os meses de setembro, outubro e novembro. Nesse período realizou ações como: entrevistas e questionários com professores, consultas à documentação da escola, observação das crianças e da rotina diária da instituição, sempre registrando por meio de gravações de voz, imagem e fotografias esses momentos e acontecimentos. Apesar, de nesse caso, o foco da observação não se concentrar apenas na criança pequena (seu dia-a-dia, seus modos de ser, estar, brincar e se relacionar) é possível reconhecer o cuidado do pesquisador em conhecer a realidade do cotidiano da escola e da própria criança.

Para isso é preciso um desnudamento do olhar, da maneira de perceber e se relacionar com a criança, sem apegos a estereótipos e pré-julgamentos já estabelecidos pelo senso comum. Nesse sentido, é necessário que o adulto-pesquisador se permita desfrutar dos momentos, inventos e manifestos da criança pequena que se desdobram diante dele, no aqui e agora do presente, do acontecimento vivo. É importante então que o professor observe as crianças a partir dos pontos de vistas e modo de ser delas mesmas dispondo-se a “*trabalhar um modo de ser criança* em si mesmo, no seu modo adulto” (MACHADO, 2010a, p.86) de maneira a ampliar e verticalizar sua relação com a criança pequena. Como propõe Marina Machado:

Trabalhar um modo de ser da criança no adulto não é, de jeito nenhum, propor que o adulto se torne criança! O trabalho no qual me refiro aqui... reside na *sensibilidade do adulto para o outro*, na ampliação de repertórios em nome da plasticidade na condução de momentos preparados para o usufruto infantil (MACHADO, 2010a, p.88).

Essa proposta convida o professor a encaminhar sua prática e suas ações de ensino do teatro na escola em comunicação com os processos e experiências que emergem do cotidiano e dos modos de ser e estar da criança pequena, possibilita desenvolver um processo que se construa juntamente *com* as crianças e não somente *para* elas.

Nesse sentido, o planejamento por parte do professor se faz fundamental, pois através dele será possível reconhecer os espaços potenciais para o cruzamento daquilo que vem da criança com aquilo que ela desconhece da linguagem teatral e que cabe ao educador de teatro apresentá-la. Essa propositiva pode apontar para interessantes e ampliadas possibilidades de ação em teatro na escola com alunos da educação infantil. Trata-se de uma abertura do professor para compor e oferecer processos em teatro afinados às urgências e manifestos tanto das crianças como do próprio teatro na atualidade, pois

aceitar o convite para um alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral torna-se hoje condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro. (PUPO, 2010a, p. 226)

O processo desenvolvido por Ricardo Japiassu, com base no sistema de jogos teatrais, sustentou-se nos procedimentos operacionais de tal sistema (o foco, a instrução, a platéia e a avaliação) como caminho para propor um intercâmbio entre a criança e a linguagem teatral.

Basicamente, o sistema de jogos teatrais consiste em desafios cênicos apresentados aos sujeitos sob forma de jogos com regras. Os desafios cênicos ou “problemas” de atuação teatral são “resolvidos” ativamente, corporalmente, pelos sujeitos – e não com base apenas em soluções de natureza verbal. Para isso, ela, Spolin, se vale de algumas noções fundamentais necessárias à operacionalização do seu “sistema” como as de foco, instrução, platéia e avaliação. (JAPIASSU, 2003, p.72)

O sistema de Viola Spolin “cria jogos teatrais na forma de problemas a serem solucionados” (ANDRÉ, 2007, p.114) solicitando do jogador uma habilidade em resolver, ativa e corporalmente, os problemas que lhe são colocados. O jogo propõe aos

seus jogadores o engajamento em prol da solução de um problema que afeta o desenrolar do próprio jogo, que é coletivo. Sendo assim, o aluno terá que engajar-se enquanto indivíduo na esfera desse coletivo, de maneira a jogar por uma causa, por uma demanda do grupo. “O grupo é propulsor de uma ação que emerge como força coletiva.” (KOUDELA, 2004, p.49). Coletivizando idéias e compartilhando possíveis soluções os alunos produzem conhecimento. Segundo Carminda André¹⁵ “nessa prática, o sujeito se faz por meio da experiência, significando que o conhecimento produzido não é algo que se adquire de fora, mas uma construção coletiva” (ANDRÉ, 2007, p.111) Solucionar o problema demanda um investimento do jogador em superar o imprevisto e as incertezas através de ações improvisadas e assim,

Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades pessoais e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O quê) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo. (KOUDELA, 2004, p.43)

Existe uma “sequência gradual de problemas solucionados, que levam não apenas à liberação lúdica, mas também a decodificação da estrutura da linguagem.” (KOUDELA, 2004, p.45). Na medida em que os alunos se apropriam do jogo, desenvolvendo competências e estratégias para jogá-lo, lança-se um novo desafio ao grupo (um novo problema a ser solucionado) de forma a tornar o jogo mais complexo.

Sendo assim, é possível reconhecer nessa prática que “a estrutura desejada a ser alcançada nas cenas é a mesma do drama aristotélico: a necessidade do conflito e seu desenlace” (ANDRÉ, 2007, p.112). Ainda que, inicialmente, o jogo teatral spoliano não atue na esfera da comunicação verbal, ao solicitar do aluno/jogador a corporificação¹⁶ de objetos, pessoas e lugares – por meio da ação espontânea¹⁷, a necessidade da “solução do problema implica no esforço dos jogadores para chegar até o desenlace e a

¹⁵Carminda Mendes André é doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2007) e docente do curso de Teatro do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP.

¹⁶O termo utilizado por Spolin, *physicalization*, havia sido traduzido por Ingrid Koudela, em *Improvização para o Teatro* por *fisicalização*. Porém, após a revisão da tradução, feita por Koudela, a mesma considerou que o uso do termo *corporificação* é o mais apropriado.

¹⁷Não se equivale simplesmente a uma ação livre. Segundo Viola Spolin, “a espontaneidade ‘é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, exploramos e agimos em conformidade com ela.(...) É o momento de descoberta da experiência, de expressão criativa’” (SPOLIN apud KOUDELA, 2004, p.51)

improvisação espontânea de ações, para vencer o imprevisto.” (KOUDELA, 2004, p.48).

Dentro dessa perspectiva, há no jogo teatral spoliano “uma composição sofisticada, que exige uma maturidade” ou ao menos solicita que o aluno/jogador “possa comunicar o símbolo, ou seja, entrar num jogo comunicante com a audiência” (GARROCHO, 2009). Refletir sobre essa questão no ensino de teatro para crianças é fundamental. Segundo Luiz Carlos Garrocho¹⁸:

As crianças, quando brincam, exploram as forças sensíveis dos trajetos corporais e dos mapeamentos concreto-imaginários. Seria uma tarefa pesada, para não dizer um pouco triste, exigir que crianças pequenas representem teatralmente, segundo a concepção de teatro que toma o ator e seu trabalho interpretativo de papéis e de construção de personagens como eixo comunicante - ou significante. (GARROCHO, 2009)

A criança pequena estaria assim:

Sendo forçada a deixar prematuramente o mundo do *faz-de-conta* (do jogo dramático, que não incluiria audiência ou platéia) para um jogo em que a essência está na relação palco/platéia, que seria o jogo teatral. Para as linhas de força, como pensaria um teatro energético, ao contrário, a criança estaria sendo despotencializada. Estaríamos diminuindo suas potências de agir para corresponder a um regime significante, ou mundo codificado. (GARROCHO, 2009)

Não se trata de negar discursos, práticas e metodologias do teatro e seu ensino, que têm fundamentado e orientado, há tempos, processos de ensino-aprendizagem em teatro na escola, inclusive nos níveis de formação superior. É preciso contextualizá-las aos tempos de hoje, às demandas e urgências que percorrem os alunos, a instituição escolar e o próprio teatro na atualidade.

Koudela (2004), ao discursar sobre a metodologia dos jogos teatrais, sistematizada por Spolin na década 1960, destaca que “na medida em que se trata de manuais de ensino, essas leituras se traduzem, na prática, por vários encaminhamentos possíveis do processo.” (KOUDELA, 2004, p.40). Nessa perspectiva, estaria Spolin convidando-nos a redescobrir e reinventar sua metodologia por meio de nossos próprios caminhos e experimentos em teatro?

¹⁸ Luiz Carlos de Almeida Garrocho é mestre em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (2006). É professor no Curso Técnico de Ator do Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado (BH/MG), ministrando a matérias de Interpretação Teatral e Filosofia da Arte. Sua trajetória inclui práticas e estudos em Arte Educação, tendo em vista, principalmente, a cultura lúdica da infância. Atua nas interfaces entre teatro físico e performance, improvisação e composição cênico-corporal.

Ao mesmo tempo em que Spolin apresenta um sistema que pretende regular e abranger a atividade teatral, ele existe para ser superado e negado enquanto conjunto de regras. Os jogos teatrais constituem, portanto, uma antídiddática que suscita uma questão. Como ter uma forma planificada de ação se queremos encontrar uma liberdade de ação? O que é criação, se ela supõe sempre algum sistema ou ordem? (KOUDELA, 2004, p.47)

A partir desses questionamentos lançados por Koudela, é possível reconhecer que a metodologia é um material vivo, que se faz concreto e potente em ação, em movimento, logo, em transformação.

Pensemos, portanto, em uma revisitação e ampliação dos modos de apropriação e desenvolvimento de metodologias e práticas na primeira infância, a fim de oferecer espaços para que a criança pequena explore, através de seu brincar, possibilidades outras de comunicação. Seria assim uma maneira de cruzar a “experiência sensorial enfeixada no corpo de quem atua e o desafio da sua transmissão em moldes teatrais, porém não tributários a uma fábula.” (PUPO, 2010a, p.227).

Tais processos podem gerar novas maneiras de produzir Teatro com crianças pequenas na escola afinadas às questões que tangem os processos de criação teatral fora do ambiente escolar na contemporaneidade.

Nesse caminho está um tipo de libertação da criança pequena de certos padrões pré-estabelecidos do que é ensinar arte para ela, e não serão mais obrigatórias as famigeradas “apresentações de final de ano”: essas apresentações podem tomar outro rumo, ganhar nova cara e nova significação, do trabalho e do processo – em contraposição a produtos e resultados finais. (MACHADO, 2010a, p.102)

Nesse sentido, é preciso pensar sobre a importância de também oportunizar ao aluno a vivência de *experiências movediças* (apropriando-se aqui da imagem de uma pessoa em desequilíbrio sobre solo fluido movediço) que o convoquem a transitar, por meio de seu próprio fazer artístico em teatro, em múltiplos caminhos, recriando-se ao longo destes.

Dessa maneira, cabe ao professor convidar seus alunos ao não *engessamento* de seus fazeres e descobertas em teatro, apresentando-os a multiplicidade de modos de pensar e fazer teatro. Para que com isso o aluno, por ele mesmo, reconheça os caminhos e percursos que mais o mobilizam e interessam sensível, estética, poética, criativa e artisticamente.

Transportando todas essas questões para o terreno da primeira infância, é possível imaginar a disponibilidade da criança pequena em viver essa pluralidade de modos de pensar e fazer teatro. Pois está inerente a ela essa capacidade de viver experiências múltiplas recriando-se ao longo do caminho. Isso “significa que ela é capaz de muitas ações ao mesmo tempo, que possui grande capacidade para a transformação e para a revisão (não intelectualista) do que fez anteriormente” (MACHADO, 2010a, p.86).

Sendo assim, é preciso “criar e propor contextos interessantes e diversificados para a criança” (MACHADO, 2010a, p.89) exercitar e ampliar essa sua capacidade de viver a diversidade nas aulas de teatro. Independente da abordagem e prática pedagógica adotada pelo professor é interessante investir naquilo que a criança tem em si.

Talvez o caminho inicial seja, como propõe Garrocho, uma “virada em direção ao brincar” (GARROCHO, 2009), tomando como ponto de partida esse brincar que é próprio da criança pequena para, a partir daí, propor cruzamentos com as especificidades da prática teatral. Dessa maneira, “antes mesmo de ensinar teatro às crianças, devemos criar meios e condições para a expressão do brincar gestual, corporal, energético, imagético e sonoro.” (GARROCHO, 2009)

Na proposta de Japiassu percebe-se uma propositiva de convidar a criança a exercitar, no contexto do jogo teatral, essa sua capacidade para a transformação. Segundo o próprio pesquisador, essa prática “permite à criança experimentar diferentes papéis de modo lúdico, possibilitando o revezamento de todos os jogadores nos papéis enredados num mesmo jogo” (JAPIASSU, 2003, p.16). Nesse sentido, a criança não apenas experimenta determinado papel, alimentado pelo seu modo de fazer, como vê outras crianças experimentando-o, porém com modos de fazer distintos, que são próprios delas.

Nessa perspectiva, o trabalho com os jogos teatrais de Spolin (2004), levado aos alunos sob a forma de jogos com regras, sensibiliza o aluno para a vivência em coletivo e a prática de fazer escolhas e acordos em grupo. Pois, as regras “são o caminho para a colaboração social posto que é preciso estar em acordo grupal para se jogar o mesmo jogo” (ANDRÉ, 2007, p.110). Porém, as regras que orientam o jogo não são definitivas e imutáveis. As relações interpessoais e o ato de compartilhar idéias e pensamentos são ações que corroboram para esse pensar e fazer escolhas em coletivo em relação às demandas e especificidades deste.

A reformulação do princípio que a regra estabelece não parte de um sujeito individualmente, mas é possível de transformação, se ela for a expressão da vontade geral... Na instituição lúdica, a regra pressupõe processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida... O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra. (KOUDELA, 2004, p.49)

Nesse sentido, “o fator fundante da *transformação social* (simbolizada pela regra) passa pela vivência do entrar em acordo e das necessidades de linguagem que o grupo vai apresentando” (ANDRÉ, 2007, p.111) na medida em que os alunos vão tecendo relações entre si e reconhecendo a diversidade dos modos de pensar e agir que constrói e move esse grupo.

Revela-se, nesse lugar, uma das potencialidades da ação lúdica coletiva em sala de aula: oportunizar o aluno a reconhecer que um coletivo se faz a partir da interseção, do cruzamento de singularidades que compõem cada indivíduo e que no grupo são lançadas. Viver a diversidade do grupo é uma oportunidade para o aluno percorrer suas questões problematizando-as dentro de um universo maior, coletivizado.

2. O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao refletirmos sobre as pesquisas, metodologias e práticas que orientam e mobilizam o fazer teatral fora dos limites da escola de ensino básico (seja nos cursos de nível superior, cursos livres, cursos técnicos de formação e nos grupos profissionais e amadores de teatro) encontramos, por vezes, profundos distanciamentos destes em relação aos processos em teatro desenvolvidos dentro da escola.

Há uma carência de vínculos entre as manifestações teatrais contemporâneas e o teatro praticado no meio escolar, tendo em vista as dificuldades dos pesquisadores e professores “em articular os discursos educativos com as propostas do teatro pós-dramático” (ANDRÉ, 2007, p.20). Isso porque, o discurso e modelo pedagógico que rege o sistema escolar de ensino estão dentro de uma lógica que “objetiva a educação a produzir discursos consensuais diante das individualidades que se apresentam fragmentadas e dispersas” (ANDRÉ, 2007, p.19). A prática pós-dramática, porém, caminha na contramão dessa perspectiva, ao propor “uma abordagem para a pluralidade” (ANDRÉ, 2007, p.20) na qual o aluno, ser em constante formação e transformação, é convidado a viver a diversidade e lançar olhares múltiplos sobre as coisas.

Segundo André (2007) é possível a articulação entre o teatro pós-dramático e a escola, em especial, ao considerarmos o contexto de crise e de fortes mudanças que o ambiente cultural brasileiro vem sofrendo. Contexto esse que solicita do professor de teatro a ampliação dos processos de ensino-aprendizagem para além da *sensibilização* e a proposição de outros modos de ensinar e aprender teatro, para além dos modelos estabelecidos.

Dessa maneira, o professor é convidado a extrapolar os limites da sala de aula, lançando-se junto aos alunos em outros espaços na escola, na comunidade, no bairro, ocupando-os. Tal movimento, mobilizado por um fazer artístico em teatro mais amplo, pode levar o educando “a elaborar outros modos de entendimento coletivo além daqueles do consenso” (ANDRÉ, 2007, p.20). Isso porque, seus pensamentos e elaborações sobre o outro, sobre si mesmo e sobre as coisas estarão em constante movimento e deslocamento, assim como seus corpos e suas vivências.

Nessa perspectiva, se faz possível “aproximar motivações do teatro pós-dramático de um ensino que recoloque a escola como um espaço de transformações” (ANDRÉ, 2007, p.23).

Na educação infantil, esse movimento de retirada, que conduz os alunos a experimentarem seu fazer teatral para além da sala de aula, encontrará na própria escola seu campo fértil. Isso porque, a escola revela-se para a criança pequena como o espaço primeiro para descobertas (do outro, de si mesmo, do mundo) na esfera do coletivo e onde se encontram e se desenvolvem, por vezes, as primeiras relações e conhecimentos fora do eixo familiar. Explorar os cantos, os lugares e as brechas da escola, juntamente com as crianças, será uma maneira de mobilizá-las a “atuar no ambiente cultural, com as coisas e seres desses ambientes, não para mudá-los mas para os resignificar” (ANDRÉ, 2007, p.23). Segundo André (2007, p.23), “se há algo que a arte pode fazer na escola é aproximar-se dos comportamentos culturais da comunidade local para reinventá-los”.

As características impressas na cena teatral contemporânea implicam, por vezes, em outros modos de apropriação da linguagem, dos conteúdos e especificidades que a compõem, solicitando do aluno e do professor uma disponibilidade para percorrer caminhos outros em teatro. Esses, que por sua vez, podem gerar processos em teatro de outra natureza na escola e com isso suscitar questionamentos acerca do fazer teatral.

Compreender a relação entre teatro e educação “e posicionar-se diante dela é imprescindível para quem deseja aproximar o ensino de teatro da produção teatral contemporânea” (ANDRÉ, 2007, p.152) e estabelecer o espaço escolar também como o lugar para a vivência efetiva de processos em teatro. Processos esses que permitam a “ampliação do universo simbólico daqueles que nele se envolvem” (PUPO, 2010b, p.44) e que conduzam os alunos a novos modos de percepção.

Tendo em vista a natureza híbrida e multifacetada da cena contemporânea, na qual as fronteiras entre as linguagens artísticas estão cada vez mais fluidas, é pertinente refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem que caminha nessa perspectiva em sala de aula. Uma abordagem pós-dramática de ensino de teatro solicita que o professor seja capaz de “instaurar processos de conhecimento através das artes da cena” (PUPO, 2010b, p.46) de maneira “a suscitar condições que permitirão a outros indivíduos se apropriarem dessas modalidades artísticas” (PUPO, 2010b, p.46). Sendo assim, caberá ao professor oferecer meios para que os alunos ampliem seus repertórios e conhecimentos sobre a linguagem teatral e com isso façam, eles próprios, teatro. Essa noção leva-nos ao encontro do “significado que se atribui ao *educar da arte*” na escola, como constatou André:

(...) educar pode significar ‘sair do mesmo para se chegar ao mesmo’ fabricando as necessidades impostas, por exemplo, pelo mercado cultural, ou pode levar os indivíduos a ‘saírem para fora’ produzindo inventos no percurso do processo educativo. Educar, nessa segunda proposição, faz do professor não necessariamente um ‘fazedor’ de arte na escola – muitas vezes chamado de arte-educador –, mas alguém que cria oportunidades para que os outros façam arte. (ANDRÉ, 2007, p.152).

Para que isso de fato se efetive, é fundamental para o professor, que pretende encaminhar propostas e processos nessa perspectiva, “possuir uma informação sedimentada acerca do assunto e desenvolver uma sensibilidade específica no que tange às provocações implícitas no teatro atual” (PUPO, 2010a, p.232). Conectar-se a tais questões e familiarizar-se com elas implica em um investimento pessoal, de interpretação e reflexão constante sobre o teatro pós-dramático. Certamente, o conhecimento mais aprofundado e sensível sobre o tema amplia as possibilidades de estabelecer diálogos com a escola e encontrar espaços para desenvolver ações em teatro dessa natureza. Caso isso ocorra,

(...) o docente ou responsável pela aprendizagem teatral de um grupo terá reunido condições que lhe permitirão justificar o interesse e a pertinência de uma abordagem pedagógica da qual façam parte o reconhecimento e a contextualização da visão pós-dramática. (PUPO, 2010a, p.231)

É preciso apresentar, para aqueles envolvidos (aluno, professor, funcionários, etc.) no cotidiano escolar, novas maneiras de perceber e compreender o ensino de teatro na escola, desvinculadas, por vezes, de premissas e finalidades que a própria instituição define como função do teatro na escola e, de uma maneira mais ampla, do ensino de arte na instituição escolar.

Na educação infantil é possível reconhecer que há formas bem definidas que emolduram os processos de aprendizagem em Artes e as práticas em sala de aula. A música, por exemplo, é utilizada como recurso para organizar a rotina dos alunos e lembrá-los de suas atividades (canção para dormir, para comer, para escovar os dentes etc.). O teatro é experienciado apenas enquanto produto final por meio da dramatização de histórias, normalmente infantis, ensaiadas pelas professoras. Nesse caso, com gestos, palavras e a movimentação previamente determinadas e marcadas pelo adulto. Dessa forma, o teatro compreendido apenas como resultado, como prática de ensaio para a apresentação de um produto final, a peça.

Na escola, a dramatização é comumente usada como *ferramenta pedagógica* de ensino, como *instrumento de socialização* e como *atrativo* para convidar os alunos a

uma aprendizagem participativa. A crítica que se faz aqui é de um olhar e apropriação meramente instrumentalista impressos nesse discurso e no uso que, dessa maneira, se faz do teatro na escola. O que se propõe aqui é pensar e investir no teatro no ambiente escolar enquanto prática de construção de conhecimentos e aprendizagem de conteúdos em teatro, reconhecendo a socialização e a contribuição da prática teatral para aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas, como consequências desse processo e não como eixo dele.

Considerando que o trabalho numa perspectiva pós-dramática de ensino do teatro mobilizará “um processo de desconstrução de categorias teatrais consagradas” (PUPO, 2010a, p.231) e de concepções já estabelecidas sobre o fazer teatral na escola, inclusive com crianças pequenas, uma ampliação do olhar para outros modos de compreensão se faz fundamental, pois:

(...) o grande problema que os professores de arte enfrentam atualmente está no uso que a educação faz dela na escola; sua instrumentalização para algo que lhe é estranho. Se a arte é educativa é porque ela mesma propõe experiências que são formas de conhecimento. Se a arte pode contribuir para o ensino, ampliar seu alcance para outras racionalidades, é sendo ela mesma e não arte educativa ou arte para a educação. (ANDRÉ, 2007, p.153)

Nesse sentido, as relações de ensino-aprendizagem e a construção de conhecimentos em teatro surgem na/da própria vivência de processos cênicos. Processos esses mobilizados pelo fazer artístico de cada aluno e pelo coletivo que se constrói em sala de aula.

O teatro pós-dramático, ao investir no processo e nas potencialidades que dele emergem, encontra espaços potentes para desenvolver essas relações de ensino-aprendizagem na escola. Isso porque, reconhece o processo como o lugar da experiência¹⁹ voltando-se para ele e para aquilo que nele se manifesta. Nesse caso, o teatro é “afirmado mais enquanto processo do que resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como produto” (PUPO, 2010a, p.225).

Nessa perspectiva, o ensino de teatro na escola, por meio de uma abordagem pós-dramática, encontrará no processo o embrião dessas relações de ensino-aprendizagem que se estabelecem. Pois, na sala de aula “aquilo que muitas vezes é vivido como simples exercício ou imprecisa experimentação traz em si o germe de modalidades estéticas, qualificáveis como manifestações de um teatro pós-dramático”

¹⁹ Experiência compreendida e apropriada aqui na maneira proposta e descrita por Larrosa como algo “que nos passa, que nos acontece, que nos toca” (LARROSA, 2002, p.21)

(PUPO, 2010a, p.227). Dessa maneira, das experiências advindas do processo que vem à tona o conhecimento e apropriação dos conteúdos e especificidades da linguagem teatral.

Essa perspectiva de ensino do teatro reconhece na pura vivência do exercício teatral as potencialidades primeiras que mobilizam o fazer artístico em teatro do aluno.

A criança pequena, ao brincar, engaja-se inteira e integralmente na brincadeira propondo-se, de fato, a vivê-la. Essa ação que pode ser compreendida, por vezes, como uma atividade descompromissada da criança, manifesta em si os modos como ela percebe o mundo e tece suas relações com este.

É possível reconhecer na criança pequena aproximações com o teatro pós-dramático e as encenações contemporâneas. Esse reconhecimento, porém, se constrói no momento em que se volta o olhar para a própria criança e aquilo que dela vem para, a partir daí, refletir sobre possíveis relações desta com teatro na atualidade. Dessa maneira, perceber as singularidades que percorrem o terreno da primeira infância tecendo, a partir delas, cruzamentos com as manifestações teatrais pós-dramáticas.

Trabalhar a linguagem teatral na educação infantil, nessa perspectiva, exige do educador uma ampliação de seu olhar e de suas concepções não apenas diante do Teatro, mas também, na maneira como percebe e comprehende a infância. Dessa forma, quais são as necessidades e demandas das crianças hoje? Em que contexto histórico-cultural elas estão inseridas? Quais são suas expectativas quanto à escola e ao teatro na escola? O que querem? O que pensam? O que falam? O que brincam? Como brincam? Como percebem o mundo? Como percebem o outro? Como se percebem e se colocam nesse mundo?

É nesse lugar da *criança mesma* (MACHADO, 2010) que se pretende descobrir caminhos potentes, através de uma abordagem pós-dramática, para promover o encontro da criança pequena com o teatro.

2.1 A criança pequena e as práticas teatrais pós-dramáticas

A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas. (MACHADO, 2010b, p.118)

A criança pequena tem, potencialmente, em seus modos de ser e estar, uma imensa capacidade de se permitir envolver inteira e sensivelmente com o mundo²⁰. Para ela não há distinção, descolamento entre “corpo-outro e corpo-mundo” (MACHADO, 2010b, p.125). Ela está no mundo assim como o mundo está nela.

É preciso antes de tudo pensar que a criança pequena não está enclausurada em um mundo infantil, ela “compartilha o mesmo mundo do adulto: vê, percebe, vive o mundo em sua própria perspectiva, sim, mas nunca ensimesmada ou reclusa em um mundo da criança” (MACHADO, 2010b, p.117). Essa maneira particular de apreender o mundo, este do qual ela se reconhece como parte integrante e integrada, reside em seu desejo e disponibilidade para, de fato, vivê-lo. Isso nos leva, ao encontro da “noção merleau-pontiana de que a criança é *não representacional*, ela não ‘representa o mundo’, não possui distanciamento para fazê-lo” (MACHADO, 2010a, p.72).

Essa característica presente na criança pequena revela-se na cena pós-dramática como matéria-prima para o trabalho de pesquisa e criação do ator, tendo em vista que “o ato de se fazer presente é assumido radicalmente. (...) o que se observa é mais *presença* que *representação*” (PUPO, 2010a, p.224). Nesse sentido, “o que se produz no espaço da cena não é a causa de um passado resgatado, nem um futuro a ser conquistado, pois o que se quer tocar vive no próprio presente” (André, 2007, p.31). O que está em jogo é o corpo vivo, desperto para o agora e manifesto em sua mais pura concretude.

Cada um de nós, instalados nos espaços onde esses acontecimentos inventados e materializados ocorrem, sente também o corpo do outro como paisagem que o olhar pode percorrer, *voyeur*, sem pressa nem pudor, esse corpo que é também um lugar, é um corpo existindo para outros corpos, servindo-se de si para que outros o tomem, oferecendo-se como algo a ser degustado, experimentado, ignorado, percebido, em sua fragilidade de ser exposto ao olhar e visitação do outro. Lugar da comunhão. Posto que é um corpo que não conta uma história, que não está necessariamente a serviço de uma personagem, que não permanece seguro em um enredo fictício, é um corpo de tal modo abandonado a própria mercê. (AZEVEDO, 2010, p.136)

Dessa forma, o evento teatral apresenta-se, nesse sentido, como o espaço da comunhão e das vivências partilhadas advindas de uma experiência artística “que parece espelhar a confusão da experiência real cotidiana” (PUPO, 2008, p.223). Pois, o que se verifica é a “atenuação das linhas de fronteira entre arte e vida” (ANDRÉ, 2007, p.15). Dessa maneira, o teatro se estabelece como um lugar onde os participantes, atores e

²⁰ O mundo aqui compreendido como “tudo aquilo que envolve a teia de relações intersubjetivas e suas significações, é tudo “fora de mim”, em um sentido mais amplo; mas, paradoxalmente, o “dentro de mim” está no mundo!”. (MACHADO, 2010a, p.72)

espectadores, são convidados a tecer novas relações de experiências com o corpo e entre corpos.

Pensar o corpo nessa dimensão, no contexto do fazer teatral na escola, com alunos da primeira infância, traz à tona múltiplas provocações e questionamentos. Como instaurar efetivamente, na sala de aula, processos que permitam aos alunos experienciar seus corpos e a relação entre corpos nessa perspectiva? Estaria no brincar da criança pequena as potências e os caminhos para tal investigação? Como convidá-la a experimentar o corpo em sua dimensão criativa, por meio de seu fazer artístico teatral, sem levá-la a abandonar as “potências de vida” (GARROCHO, 2010) manifestas em seu brincar cotidiano?

A abordagem pós-dramática no contexto de ensino de teatro na educação infantil convida-nos, a todo o momento, a refletir sobre a metodologia que orientará o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Isso porque, as especificidades da primeira infância desdobram-se aos nossos olhos a cada novo encontro com as crianças, em suas ações e elaborações. Considerar tais singularidades como parte do processo é fundamental. Para isso, há de se reconhecer que a criança pequena possui outros modos de apropriação do mundo e que esses estão impressos em seus fazeres, inclusive, no teatral.

Esses modos outros de apropriação apresentam-se na primeira infância como caminhos, sensórios e sensíveis, para a descoberta e degustação do novo e, para a redescoberta do já conhecido. Isso porque, há por parte da criança uma disponibilidade para *se colocar em relação* que implica em *estar aberto para* o imprevisível, para a transformação, para a mudança. Como assim relato em meu diário de campo²¹:

Durante a experiência de ensino na UMEI Alaíde Lisboa pude reconhecer tais características na vida cotidiana dos alunos, em seus modos de ser, estar, refletir, agir, de se relacionar com o outro e com aquilo que o envolve. Primeiramente, na maneira como nos receberam. Sem temores e julgamentos precipitados eles se disponibilizaram a nos conhecer e a estabelecer os primeiros contatos e diálogos. Mobilizados por um interesse curioso, aquele que surge quando nos deparamos com o novo, lançavam-nos perguntas: Quem é você? De onde você é? O que veio fazer aqui? Da mesma maneira que perguntavam se abriam para as perguntas. Colocavam-se, de fato, em relação. Das perguntas vieram o toque no cabelo, o carinho nas mãos, o abraço.

²¹ Todos os textos referentes a relatos contidos em meu diário pessoal de campo, acerca do processo de ensino-aprendizagem, aparecerão no corpo do trabalho, ao longo dos capítulos, em formato *italíco*.

Tinham também aqueles que não falavam, apenas observavam. Uns por timidez, outros por escolha. Para alguns a necessidade de entrar em contato direto, corpo a corpo, é intensa e urgente. Para outros, essas relações se desenvolvem aos poucos, ao longo do processo. Eles tecem e destecem suas relações, pensamentos e histórias a todo o momento. É como se todas as coisas do mundo estivessem dentro deles, percorrendo-os a todo instante e convidando-os para a renovação. Eles pulsam, vibram, lançam energia corpo afora. Estão em constante experimento e transformação.

Em relação a isso, Marina Machado (2010b), apropriando-se também noção merleau-pontiana sobre o polimorfismo infantil²², diz que há na criança pequena “uma maneira de ser polimorfa que inunda o corpo, o pensamento, a expressividade e as relações com o mundo e com o outro: tudo acontecendo de modo dinâmico e em situação” (MACHADO, 2010b, p.125). Nesse sentido, reside em sua capacidade de envolvimento e aderência às coisas e às situações a qualidade da transformação, essa que movimenta os seus modos de ser e de estar. Logo, quando a criança abandona sorrateiramente uma brincadeira ou fala algo sobre determinado assunto e, segundos depois, fala outra coisa completamente diferente sobre esse mesmo assunto, é porque realmente ela mudou de idéia, pois está em transformação a todo o tempo.

Dessa forma, a relação espaço-temporal da criança pequena configura-se também de maneira singular, diferente da do adulto, articulada a esse modo de ser e estar múltiplo, polimorfo.

A estrutura tempo-espacial da criança é bastante diferente da nossa e, para compreendê-la, devemos aceitar seu ‘contato polimorfo com o mundo’, o que significa, segundo Merleau-Ponty, que há na criança uma crença em uma ‘quase pluralidade simultânea de imagens’. Isso levaria, na linguagem adulta para definir o ponto de vista infantil, a uma noção de ‘tempo atemporal’ e de ‘não-espacialidade’ (MERLEAU-PONTY *apud* MACHADO, 2010a, p.58).

Nessa perspectiva, tempo e espaço apresentam-se ao olhar e a vivência da criança pequena a partir de um modo de percepção que lhe é próprio. Esse que “pode ser nomeado uma *outra síntese* dos dados percebidos, em que diversos tempos e espaços convivem”(MACHADO, 2010a, p.58). Sua noção espacial constrói-se dia-a-dia, a partir de experiências cotidianas que a colocam em relação com seu próprio corpo, com o corpo do outro, com os objetos e coisas que a permeiam. Um abraço no pai, o toque no rosto da mãe, o caminhar descalço, o caminhar com sapatos – grandes e

²² “Trabalhar o pressuposto de que a criança é polimorfa significa que ela é capaz de muitas ações ao mesmo tempo, que possui grande capacidade para a transformação e para a revisão (não-intelectualista) do que fez anteriormente” (MACHADO, 2010a, p.86).

largos – de um adulto, o vestir de roupas, o andar de mãos dadas, caminhar lado a lado etc. Todas essas ações levam-na a reconhecer o tamanho, a forma, a profundidade e a proporção das coisas. Assim, vai se constituindo sua espacialidade, essa “que podemos dizer que surge por meio de contornos” (MACHADO, 2010a, p. 64), na medida em que a criança entra em contato e relação com as pessoas e coisas do/no mundo.

É possível, ainda, reconhecer a espacialidade da criança nos desenhos que ela produz. Pois, “a experiência infantil de desenhar está muito próxima da experiência espacial da criança”. E continua,

Os desenhos retratam de fato o modo como a criança percebe o mundo; se não são imagens “realistas”, é porque a criança não intenciona retratar a realidade tal como o adulto espera. O desenho nos diz algo sobre como a criança apreende o mundo: voltamos a uma espécie de lema – *ela não o representa, ela o vive*. Está no rabisco e na garatuja a forma expressiva infantil: sua corporalidade em grafismo. (MACHADO, 2010a, p.66)



Alunas, Raíssa e Stela, na produção do Mapa da Escola. Atividade referente ao primeiro dia de aula de Teatro, após visitação e apresentação do espaço escolar.²³

²³ O direito do uso de imagem para fins de pesquisa, assim como o nome dos alunos, foi previamente autorizado por seus responsáveis, através da assinatura de uma carta enviada antes do início do processo de ensino-aprendizagem.



Aluno Leandro na produção do Mapa da Escola. Atividade referente ao primeiro dia de aula, após visitação e apresentação do espaço escolar.

Assim como a espacialidade, a relação criança-tempo constitui-se dentro de uma perspectiva pré-objetiva e pré-lógica. “Podemos dizer que a criança prescinde de um tipo de organização temporal que implica uma estrutura do tipo começo-meio-fim” (MACHADO, 2010a, p.67). Ela se propõe a experienciar *outra estrutura de tempo*, mas flexível e flutuante. Não se trata de uma negação do tempo objetivo, mas de uma disponibilidade para viver tempos outros, *desajustados*, em que é possível começar do meio, voltar ao início e de lá saltar para o fim. (MACHADO, 2010a)

Essa característica pode ser vista com detalhe no seu cotidiano, e destaco em especial a atividade de brincar de fazer de conta. As narrativas deste tipo de brincadeira são por muitas vezes da convivência de tempos e espaços: ‘agora eu era’.... Narrativas infantis para histórias tradicionais, bem como histórias inventadas por elas, muitas vezes trazem repetições, inversões e ausência de um ‘final’ tal como conhecido e esperado pelo adulto. (MACHADO, 2010a, p.67)

Recordo-me, também aqui, de um fato ocorrido durante a experiência de ensino na UMEI Alaíde Lisboa que retrata essa relação singular que se dá entre a criança e o tempo. Vejamos:

Gabriel e a caneca

Estávamos em uma área ao ar livre, colorida e rodeada por longos bancos, próxima a sala de aula da turma Patota. Eu, Gabrielle Heringer e Helaine, sentadas em um desses bancos, conversávamos e observávamos o lugar, as pessoas, a escola. Em certo momento, Gabriel, um dos alunos da Patota, apareceu a poucos metros de nós com uma caneca na mão. Ao nos ver sorriu, porém não veio a nosso encontro. Manteve- se

em seu caminho rumo à sala de aula. Durante sua travessia, pela área ao ar livre onde estávamos, acompanhava-nos com o olhar e um sorriso. Repetidas vezes tomava um gole de algo que estava dentro de sua caneca, que depois descobrimos ser água. Entre olhares, sorrisos e goles foi se afastando, quando de repente, sem mais nem menos, surgiu em nossa frente. Sorridente, abandonou seu percurso, esse que já estava próximo ao destino final, e veio em nossa direção. Dispensando cumprimentos foi direto ao assunto: Essa caneca foi minha mãe que me deu. Era do meu irmão! Da mesma maneira que chegou, partiu. Sem despedidas ou cumprimento de até logo. Veio até nós e compartilhou apenas aquilo que desejava. Nem mais, nem menos.

Esse relato-memória apresenta uma amostra dessa maneira particular como a criança tece suas relações com o outro, com o espaço, com o tempo. Dispensando os cumprimentos de chegada e partida, estes que emolduram os diálogos e conversas dentro de uma estrutura de começo-meio-fim, Gabriel foi direto ao ponto. Tomou posse daquilo que realmente era de seu desejo compartilhar e assim o fez. Aquele momento e aquelas palavras eram suficientes, nada mais.

O espaço e o tempo apresentam-se à experiência da criança como dois móveis habitáveis em constante movimento e entrelace. Ela vive numa espécie de zona híbrida na qual se cruzam realidade e fantasia. “Esse espaço ‘entre’ – nem dentro de si nem tampouco fora – é o *espaço potencial*. (...) é nesse espaço que as crianças brincam, que os artistas criam, que os filósofos pensam...” (MACHADO, 2010a, p.58).

Para Merleau-Ponty, não há uma ‘organização conceitual’ de sua experiência e isso implica, nos termos adultos, uma espécie de aceitação do ‘estado onírico’ de vida: ‘A criança não vive num mundo com dois pólos do adulto despertado, ela habita uma zona híbrida, que é a zona da ambigüidade do onirismo’. (MERLEAU-PONTY *apud* MACHADO, 2010a, p.57)

Nesse sentido, poder-se-ia dizer que essa zona da qual a criança habita, está inundada pela lógica dos sonhos. Visitá-la apresenta-se como caminho necessário para melhor “compreender a percepção tempo-espacial das crianças pequenas”.

O sonho é carregado daquilo que Freud chamou de ‘restos diurnos’; personagens, outros tempos e espaços convivem, sem problemas; desejos e fantasias se concretizam em imagens e deslocamentos. Todas essas maneiras de ser e estar são parte da vida da criança, acordada; (MACHADO, 2010a, p. 64)

Essa convivência de espaços e tempos diversos materializada, na qual pessoas e coisas se misturam, se afetam e se transformam a todo o momento, é, pois, uma questão

importante que atravessa e mobiliza as manifestações teatrais contemporâneas. Pois, há, de início, uma “recusa da síntese” (PUPO, 2010a, p.223), de maneira que não se pretende alcançar uma estrutura na qual os signos da cena estejam combinados, confluindo para um ponto em comum. “A não-hierarquia entre imagens, movimentos e palavras faz com que o discurso da cena se aproxime da estrutura dos sonhos” (PUPO, 2010a, p.223). Dessa maneira, espaços e tempos outros são convocados. Tempo desajustado, não-linear, fragmentado. Espaço expandido, explorado, mapeado.

Essa “pluralização das instâncias de emissão em cena acaba conduzindo a novos modos de percepção” (PUPO, 2010a, p.223), que instaurados, geram entre atores e espectadores novas linhas de contato, relação e interação.

Uma mudança de atitude radical vem a ser solicitada; sua abertura para engendrar liames a partir de uma percepção fragmentada torna-se central. Sentado ou em movimento, em situação de repouso ou sujeito a algum tipo de risco, o espectador é convidado a tecer elos e configurar relações. Sua intuição e sua imaginação são convocadas de modo a preencher as inúmeras lacunas configuradas pelo acontecimento que se desdobra diante de seus sentidos. (PUPO, 2010a, p.225)

Nesse sentido, a cena pós-dramática apresenta-se como um convite para a ampliação da percepção, a partir das relações corporais e espaço-temporais que são tecidas durante a vivência do acontecimento teatral. Por não haver uma narrativa ordenada, organizada dentro de uma estrutura que compõe um todo, o espectador é lançado dentro de uma experiência artística na qual a obra se completa em sua presença, por meio de sua ação interativa e participativa. O que se espera dele é “a realização de operações de caráter ativo que permitam, em algum nível, a elaboração de significados pessoais em relação às cenas recém presenciadas” (PUPO, 2010b, p.47). Isso implica, em uma disponibilidade do espectador para viver experiências outras em teatro e junto ao artista, “experienciar a flexibilização da sensibilidade e da inteligência” (ANDRÉ, 2007, p.81).

A criança pequena percorre em seu cotidiano, em seus modos de ser, estar, de brincar, lugares e vivências que a levam a experimentar esses outros modos de percepção. Isso porque, na primeira infância, a forma de apreender o mundo “está marcada pela experiência pré-reflexiva (...) que se apresenta nas impressões, sensações, fluxos, apreensões de climas e atmosferas” (MACHADO, 2010a, p.91).

Há no brincar da criança um engajamento total do corpo, no qual todos os sentidos são convocados. O brincar “é a exploração do sensível, provisão do novo e

potência de vida" (GARROCHO, 2010). É uma ação que permite a criança mapear, por meio da própria experiência do brincar, seu corpo sensível, imagético, criador e transformador. Porém, o brincar por si só não é arte, como constata Garrocho (2010). Com isso, segundo ele, lança-se um desafio: "preservar o valor intrínseco do brincar e, ao mesmo tempo, fazer a passagem para os signos da arte".

Desse modo, os signos sensíveis manifestos na brincadeira de faz-de-conta da criança pequena não são por si mesmos signos teatrais. Entra aqui todo um processo de aprendizagem para o teatro e do teatro. Processo esse que ofereça meios para que a criança explore a "potência de vida" (GARROCHO, 2010) que é o brincar, na dimensão do fazer teatral.

O brincar é, para a criança, sua produção. Diria, sua "produção artística". No sentido também de algo que direciona a vida, assim como o faz a arte em suas instâncias mais elevadas. Necessitamos, então, de todo um trabalho com a dimensão sensível. O lúdico nos oferece esse caminho. E a arte nos proporciona o aprofundamento do nosso aprendizado da vida. (GARROCHO, 2010)

Dessa maneira, a aula de teatro há de ser apresentada a criança como espaço para o exercício dos sentidos, no qual o corpo, em toda a sua completude, é experimentado. Isso porque, é necessário que se eduque a sensibilidade "numa experiência de sensoriedade na qual tudo é apreciado segundo o prazer sentido" (PAVIS, 2003, p.296). A criança experimentando-se em processo e reconhecendo o corpo sensível através de uma experiência artística criativa.

Para isso, é importante "propor intercâmbios entre o brincar e o fazer teatral, de modo que a criança pequena compreenda, ela mesma, semelhanças e diferenças entre esses fazeres" (MACHADO, 2010a, p.100). Trata-se da composição de um espaço que convide a criança a engajar-se no exercício do teatro usufruindo das potencialidades que seu brincar, livre e cotidiano, mobiliza e gera em seu corpo. Propor cruzamentos entre o brincar e o fazer teatral não é, de maneira alguma, *infantilizar* os exercícios e propostas que serão oferecidas aos alunos. É reconhecer no brincar os vetores (corporais, espaciais, temporais, etc.) manifestos no corpo e nas ações da criança, de maneira a "criar novas intervenções, instalações vivas e plásticas" (MACHADO, 2010a, p.97) que a permitam explorar o seu brincar no território teatral. Pois, se

(...) liberamos a expressão da criança nas potências do brincar exploratório e sensível, poderíamos configurar um teatro outro... O mais importante é que se

trataria de um espaço e tempo compartilhados. E nisso, já estaríamos nas trilhas de um teatro pós-dramático e performativo. (GARROCHO)

Isso porque, existe no brincar de faz-de-conta da criança pequena “a mesma sinergia/energia que os encenadores contemporâneos pretendem, inclusive, resgatar no corpo do *ator-performer*” (MACHADO, 2010a, p.100). Dessa maneira, seria a criança o espectador do qual o teatro pós-dramático procura? Estaria o *ator-performer* da cena contemporânea buscando nos modos de ser e estar da criança pequena os caminhos para engendrar um corpo outro, manifesto pela pura presença, em cena?

“Trabalhar com crianças pequenas na chave do teatro pós-dramático é voltar o olhar para a criança mesma, para o seu dom do faz de conta, para sua capacidade de imaginar e seu polimorfismo” (MACHADO, 2010a, p.100). Dessa maneira, estabelecer a sala de aula de teatro como um espaço outro, “de modo que o clima e a atmosfera conduzirão a criatividade das crianças para um ‘outro tempo’: *agora eu era...*” (MACHADO, 2010a, p.103). Juntamente com isso, dar espaços para que cada criança desenvolva suas percepções e elabore suas questões, essas advindas das experiências (corpóreas, afetivas, intelectuais, imagéticas) vivenciadas no processo coletivo. O professor como um “apresentador de mundo criativo em sua corporalidade, linguisticidade e interações com o outro, pode conduzir a vida da criança pequena para um interessante rumo de performances” (MACHADO, 2010b, p.127).

Muitas são as características que aproximam o teatro pós-dramático da criança pequena. Reconhecê-las, e melhor comprehendê-las, desde sinais manifestos no brincar até os modos como a criança percebe o mundo, é um passo importante para a descoberta e efetivação de novos caminhos de ensino de teatro na educação infantil.

Se você observa crianças brincando, você se depara com cenas rituais. Tais cenas nos remetem antes ao poder configurador da criança quando brinca livre e espontaneamente. Se a encenação infantil lembra-nos rituais, é porque o homem se inventa performativamente - dialoga com o mundo sensível - quando brinca. Esse, certamente, é o teatro da criança pequena. E o melhor disso: ele é que renova o nosso fazer. O olhar de um adulto não deveria ser o de transformar em espetáculo. Mas antes de devolver ao espetáculo o poder da criação performativa que busca sentido em si mesma, independentemente de qualquer idéia sobre comunicação. (GARROCHO, 2009)

3. O ENSINO DE TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIMENTOS TEATRAIS NA UMEI ALAÍDE LISBOA

O conhecimento e o acesso à Unidade Municipal de Educação Infantil *Alaíde Lisboa* se deu a partir de meu ingresso, no segundo semestre de 2010, no projeto *Teatro e Infância: formação de espectadores na educação infantil*, desenvolvido e orientado pelo Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo. Com minha entrada, juntei-me a um coletivo formado por dois alunos do Curso de Graduação em Teatro da UFMG, Jennifer Jacominni e Bruno Pontes, e pelo professor Ricardo. Logo após, juntou-se ao grupo a também aluna do curso Gabrielle Heringer.

Uma das propostas do projeto era justamente a de envolver os alunos da Graduação em Teatro em um processo que os colocassem em contato direto com o cotidiano escolar, com as práticas teatrais na primeira infância e com o exercício de ser professor-artista. Dessa forma, o mesmo apresentou-se também como espaço de formação e transformação do graduando, a partir das relações que se desenvolveram dia-a-dia na escola, com alunos, professores, funcionários e com o espaço escolar, assim como com o próprio fazer teatral.

Uma das propositivas do projeto (iniciado no 1º semestre de 2010) era a elaboração de um ato artístico coletivizado, a cena-espetáculo²⁴ construído pelos graduandos que seria compartilhado com as crianças ao final do semestre letivo. Concomitante a isso, experienciávamos a docência, trazendo conteúdos da própria encenação para serem desenvolvidos com as crianças. Pretendíamos, a partir de então, mobilizar a relação entre o exercício docente e o fazer artístico em teatro, entre ser professor e ser artista, de maneira a intercambiar as experiências que se dão nos dois processos, problematizando essa dicotomia.

Com isso, a cada novo semestre o projeto tem se renovado, trazendo para si não apenas novas pessoas, mas também novas expectativas, tanto para o processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido com as crianças, quanto para o processo de criação coletivizada, desenvolvido pelos graduandos que participavam do mesmo. Novidade combinada à maturidade que o projeto ia conquistando a cada nova etapa/semestre,

²⁴ 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.

essas advindas das vivências semanais e contínuas dentro e fora de sala de aula, das reuniões e construção de planos de aula, das leituras, conversas e reflexões acerca da docência e do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Todas essas ações e percursos levaram-me a reconhecer a primeira infância e o teatro como terrenos de profundo interesse para pesquisas teórico-práticas na graduação e para além dela. Nesse sentido, o projeto foi o mote primeiro para o desenvolvimento desta pesquisa e dos conhecimentos que dela se desdobraram. Encontrei nele o espaço para articular meus estudos teóricos com a experiência da Prática de Ensino, a partir da disponibilidade e sensibilidade de todo o coletivo em acolher a presente pesquisa como eixo das práticas em teatro (processo de ensino-aprendizagem e processo de criação da cena-espetáculo) desenvolvidas no primeiro semestre de 2011 na UMEI *Alaíde Lisboa*. Esse coletivo refere-se a um grupo formado pelos licenciandos Charles Araújo, Gabrielle Heringer, Helaine Freitas e eu, Gabriella Lavinas juntamente com o Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo.

3.1 A prática de observação

No início do primeiro semestre letivo de 2011, realizamos o primeiro encontro do grupo de Extensão do projeto para a elaboração do planejamento do semestre e organização do cronograma, tendo em vista as ações que seriam, e foram, realizadas entre os meses de março e junho de 2011. Essas ações envolveram as práticas de observação e regência (processo de ensino-aprendizagem), criação e apresentação de uma cena-espetáculo para/com os alunos, encontro pós-espétáculo com os alunos das turmas de quatro anos e uma reunião semanal durante todo o semestre, do grupo de extensão, para reflexão e avaliação contínua do processo.

Na presente pesquisa tomaremos como campo para reflexão apenas as práticas de observação e regência, tendo em vista o foco do trabalho, o processo de ensino-aprendizagem em teatro na educação infantil e um aprofundamento reflexivo acerca do mesmo. Deixaremos para trabalhos futuros, a reflexão sobre o processo de criação da cena-espetáculo que pretendeu-se dialogar com a esfera pós-dramática.

Nesse primeiro encontro, foi decidido que trabalharíamos com alunos de quatro anos de idade, diferente do ano anterior no qual o trabalho foi desenvolvido com alunos de cinco anos, estes pertencentes à série final da educação infantil. Isso porque,

reconheceu-se a necessidade de desenvolver um trabalho, em um tempo mais amplo, com um mesmo grupo de alunos até o fim do próximo ano (2012).

Consideramos instigante e desafiador desenvolver um trabalho em teatro junto a crianças em fase de letramento. Com a ausência do domínio da palavra escrita, a criança pequena imprime em seu corpo seus dizeres e percepções sobre as coisas do/no mundo, de maneira que a linguagem falada surge como demanda do próprio corpo de revelar-se ao outro, de comunicar algo pessoal, tratando-se assim de *um dizer criador*. (MACHADO, 2010a, p.49)

Essa característica em muito interessa o teatro pós-dramático, considerando que nele “uma corporalidade auto-suficiente, exposta em sua intensidade, em sua presença” (PUPO, 2010a, p.224) é tomada como matéria primeira. Nesse sentido, a palavra surge como manifesto de um corpo presente, como expressão viva de um corpo que se coloca ao olhar e desfrute de outro.

A propositiva de trabalhar junto a um mesmo grupo de alunos durante dois anos, surge do objetivo do projeto de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que oportunize de fato, aos alunos da educação infantil, a vivência efetiva de processos em teatro, já que não existe no currículo da educação infantil o conteúdo Teatro. Isso porque, o estabelecimento de uma rotina de contato e relação dos alunos com a linguagem teatral, através de ações contínuas e constantes, permitirá a verticalização dos conteúdos, das pesquisas e do fazer artístico em teatro.

Por se tratar de um projeto de Extensão com interface na Pesquisa, na qual se pretende investigar mais a fundo as práticas teatrais na educação infantil, é importante considerar as escolhas (turma e faixa-etária) como procedimentos e estratégias de pesquisa, visando um aprofundamento dos estudos em teatro junto aos alunos da primeira infância.

Após conversas e perspectivas de trabalho e ação traçadas realizamos uma reunião, para apresentação do planejamento e cronograma do primeiro semestre de 2011, com a Coordenação Pedagógica da Escola e, após essa, outra com o grupo de professoras das turmas com alunos de quatro anos da UMEI *Alaíde Lisboa*. Ambas as reuniões ocorreram com profissionais que atuam no turno da manhã, período no qual o projeto desenvolveria suas atividades na escola.

Durante a reunião com as professoras foi feita uma breve apresentação do histórico do projeto, com a entrega de um material impresso²⁵ e uma mostra dos registros fotográficos do processo realizado no semestre anterior (2010). Essa reunião foi fundamental para estabelecermos os primeiros contatos com as professoras, ouvir um pouco sobre o trabalho que as mesmas vinham desenvolvendo em sala de aula e dialogar com elas sobre os objetivos e ações do projeto, demandas e especificidades da primeira infância e sobre os processos de ensino-aprendizagem na educação infantil, e assim, saber do interesse delas em participar do projeto. Isso porque, reconhecemos a relevância e importância de aproximar do projeto essas profissionais, que possuem formação e embasamento teórico-prático sobre a educação infantil e os processos educativos que nela se desenvolvem, considerando que se trata de um território do qual a formação acadêmica de Licenciatura em Teatro da UFMG não contempla, mas a Pedagogia (curso de origem das professoras) sim.

Dessa maneira, a prática de observação do cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula, apresentou-se como exercício fundamental. Buscamos, portanto, trazer para essa prática de observação, um olhar que nos despertasse para a escola enquanto um “espaço sócio-cultural”, parafraseando Juarez Dayrell (1996).

Foram quatro as turmas com alunos de quatro anos de idade que o projeto contemplou, duas parciais (turno manhã) e duas integrais (turnos manhã e tarde).²⁶ São elas, respectivamente: *Caxixi e Bacondê, Xodó e Patota*. Todas as turmas participaram do processo de fruição da cena-espetáculo (ocorrido no dia 08 de junho de 2011) e do encontro pós-espetáculo, porém, apenas uma das turmas fez parte do processo de ensino-aprendizagem em teatro²⁷.

Foi assim, que durante duas semanas do mês de março acompanhamos o cotidiano escolar dessas quatro turmas, dentro e fora de sala de aula, em horário previamente definido junto às professoras e organizado para que a observação acontecesse individualmente, com um licenciando por vez, em cada horário e turma. Isso porque, trata-se de uma ação que gera, naturalmente, um impacto na rotina e no cotidiano

²⁵ Disponibilizado ao fim desta monografia.

²⁶ É importante destacar que existem turmas parciais no turno da tarde com alunos de quatro anos, porém estas não estão sendo mencionadas aqui por se tratar de turmas das quais o projeto não contemplou. Considerando, como já dito anteriormente, que o mesmo atuou apenas no turno da manhã na escola.

²⁷ O projeto tem como objetivo verificar se há diferença na recepção de um espetáculo, por parte do espectador, quando este participa de uma iniciação teatral anterior ao mesmo e com espectadores que só tiveram acesso ao espetáculo pronto, sem contato com a linguagem teatral anteriormente. Por isso, apenas uma turma de quatro anos tem aulas de teatro que dialoga com a linguagem da cena, mas todas as quatro turmas participam da cena-espetáculo.

escolar dos alunos e da professora, especialmente em sala de aula, considerando a presença de uma nova e desconhecida pessoa junto à turma.

Dessa maneira pretendíamos garantir o respeito ao espaço dos alunos e da professora, assim como das relações que entre eles se estabeleciam, causando o menor impacto possível com a nossa presença.

Durante a prática de observação acompanhamos atividades dirigidas (exercícios e propostas orientadas pelas professoras em sala de aula) assim como atividades não-dirigidas (brincadeiras das crianças). Essas atividades não-dirigidas, que faziam parte da rotina escolar diária das crianças com horário e espaço determinado no currículo, não eram conduzidas pelas professoras, ainda que mantidas sob os olhares delas.

O acesso a essas diversas atividades (dirigidas e não-dirigidas) ofereceu-nos uma perspectiva mais ampla de análise para a escolha de uma das turmas para o trabalho futuro, o processo de ensino-aprendizagem em teatro. Isso porque, foi possível estar junto das crianças, de seus modos de ser e estar, em espaços e tempos diversos dentro da escola. Por exemplo, o espaço da sala de aula convocava os alunos a viver uma dinâmica e estrutura de tempo mais rígida e sistematizada (começo-meio-fim), diferente daquela que verificamos, no capítulo anterior, ser parte da relação criança-tempo. Já as atividades fora do espaço da sala de aula, como no parquinho, por exemplo, permitiam os alunos usufruir de uma estrutura tempo-espacial mais ampla e flexível, que faz parte da maneira como a criança pequena experimenta seu corpo no mundo. Tudo isso implicava em diferentes comportamentos das crianças de um lugar para outro e nas relações que as mesmas estabeleciam (entre si, com a professora, com as atividades e o espaço escolar).

É importante que a escola, como lugar de formação e transformação do sujeito e da construção de conhecimentos, ofereça à criança pequena essas diferentes possibilidades de experienciar o tempo e o espaço, dando-lhe autonomia nas descobertas pessoais e interpessoais.

Considerando que o adulto é o apresentador do mundo à criança é função dele, enquanto educador presente na escola, oferecer-lhe “ ‘pequenas doses de realidade’ ” (WINNICOT *apud* MACHADO, 2010a, p.70) de modo a propor a criança desafios que a encaminhem à independência. Nesse sentido,

(...) educar pode sim ser sinônimo de esperar... Mas, um modo de espera que apresente um adulto *presente e ausente, concomitantemente*. Presente, de modo que a criança se veja assistida, acolhida; ausente, para que ela possa

descobrir as coisas do mundo, em seu ritmo, com a autonomia possível que sua existência permita. (MACHADO, 2010a, p.75)

A prática de observação deu-me a possibilidade de entrar em contato, por meio da observação da realidade de uma sala de aula da educação infantil brasileira²⁸, com diferentes visões e modos de desenvolver processos de ensino-aprendizagem com as crianças. Isso porque, houve a oportunidade de acompanhar quatro turmas diferentes que, apesar de fazerem parte da mesma Instituição e possuírem alunos na mesma faixa-etária, possuem características bastante específicas.

É possível destacar, por exemplo, como um dos fatores que diferem uma turma da outra, a presença das educadoras. Isso porque, é preciso considerar que a maneira como a professora comprehende a infância, suas singularidades e processos, e tece, a partir desse olhar, suas relações com as crianças, desdobrando-se diretamente nas práticas e ações pedagógicas que a mesma propõe. Dessa maneira, os processos educativos se desenvolvem de maneira distinta em cada turma, orientados por um caminho particular que cada uma delas percorre.

Para a escolha da turma, definimos como critério de seleção a quantidade de alunos da mesma e a freqüência de tal coletivo na escola. Isso, a partir das demandas que, juntos, consideramos ser importantes para o projeto e para a realização do processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, optamos em trabalhar com uma das turmas integrais (Xodó e Patota), tendo em vista o número superior de crianças (quase o dobro) em relação às turmas parciais. Além disso, foi possível constatar, ao longo das semanas de observação, uma presença e freqüência mais significativa dos alunos das turmas integrais.²⁹ Isso, naturalmente, implicava no fortalecimento dessas turmas enquanto coletivo.

Nessa perspectiva, as turmas *Xodó* e *Patota* atendiam melhor, naquele momento e circunstância, as demandas projeto. Esse que intencionava abarcar uma quantidade

²⁸ A UMEI Alaíde Lisboa é uma Instituição de ensino pública que recebe crianças de zero a cinco anos de idade que entram na escola através de um sistema de chamada que é feito por sorteio. Por encontrar-se localizada no campus Pampulha da UFMG, a escola recebe também, além de crianças da comunidade, filhos de professores, alunos e funcionários da UFMG. Dessa maneira, a UMEI *Alaíde Lisboa* apresenta uma diversidade sócio-cultural que se revela fundamental para as relações que se desenvolvem na escola, tendo em vista a formação integral das crianças.

²⁹ Pela fala das professoras, os pais das crianças das turmas integrais não têm outro espaço para deixá-las, por trabalharem fora de casa, daí a freqüência maciça das mesmas.

maior de alunos e investir em um processo de ensino-aprendizagem em teatro com e no coletivo.

Porém, ainda assim, se desdobrava diante de nós uma nova e difícil questão: Se as duas turmas integrais atendiam as demandas do projeto, qual delas escolher? Que critério seria usado para fazer tal escolha?

Assim, divididos entre a turma *Xodó* e *Patota*, que nos voltamos para a própria experiência da observação, na busca de reconhecer nela mesma uma resposta. Partilhando as experiências e olhares pessoais acerca de cada turma e relatando as atividades e fatos presenciados durante a observação, chegamos a uma escolha.

Elegemos a turma *Patota*, cuja professora é a Mônica Cristina, como turma escolhida e convidada a participar do processo de ensino aprendizagem em teatro. Compreendemos que a disponibilidade da professora em questão para contribuir e aprender com o projeto foi decisivo nesta difícil decisão.

Após tal seleção, fizemos uma nova reunião com as professoras das quatro turmas, para informar-lhes sobre a escolha. Logo de início, destacamos que todas as turmas tinham qualidades potenciais para participar do processo, porém, tendo em vista as demandas do projeto, a turma escolhida havia sido a *Patota*.

A professora Mônica imediatamente mostrou-se bastante satisfeita e feliz pela escolha de sua turma, mostrando ampla disponibilidade e interesse em colaborar e contribuir com o que fosse necessário para o desenvolvimento próspero do processo em teatro junto aos alunos. Assim, juntamente com ela, articulamos datas e horários para a realização das aulas no primeiro semestre, de maneira que assim ficou definido: duas aulas por semana (terças e quartas) de 08h30min às 09h30min.

Em um total de doze encontros, durante seis semanas (do fim do mês de abril a início de junho de 2011), realizamos as práticas de ensino-aprendizagem em teatro junto aos alunos da turma *Patota*.

3.2 A prática de ensino por uma abordagem pós-dramática

Há certa defasagem de publicações e registros de processos de ensino-aprendizagem em teatro, dessa natureza, com alunos da educação infantil, e as metodologias que nortearam as práticas, durante tais processos, em sala de aula.

Dessa maneira, considerou-se pertinente investir, como ação primeira da presente pesquisa, nos estudos sobre a primeira infância e sobre as questões e especificidades que compõem o teatro pós-dramático e as encenações contemporâneas. Juntamente com isso, refletir sobre a pedagogia teatral na atualidade e sobre os processos de ensino de teatro desenvolvidos na escola por meio de uma abordagem pós-dramática.

A partir desse panorama que se construiu através de estudos e reflexões acerca do tema, foi possível reconhecer interessantes caminhos para trabalhar o teatro pós-dramático na educação infantil. Caminhos esses que me levaram, juntamente com o grupo envolvido no projeto, a investir em um processo de ensino-aprendizagem no qual o olhar se debruçou sobre a criança pequena, seus modos de ser e estar, para pensar o fazer teatral na educação infantil. Nesse sentido, a proposta foi partir da própria criança para mobilizar o encontro com a prática teatral e elaborar meios para que a mesma vivesse experiências e processos efetivos em teatro.

Considerando as aproximações da criança pequena com a cena pós-dramática e as encenações contemporâneas, apresentadas nos capítulos anteriores, optou-se em trilhar um percurso no qual tais aproximações viessem à tona, tomadas como eixo do processo de ensino-aprendizagem e experimentação teatral dos alunos. As relações criança-tempo, criança-espelho, criança-outro apropriadas como material de pesquisa e criação artística nas aulas de teatro.

Tendo em vista que “na representação contemporânea, muitas vezes o eixo do processo de criação, ao invés de situar-se em um tema, tem nos elementos formais da cena seu ponto de fixação” (PUPO, 2010a, p.226), investiu-se em tal procedimento como meio para desenvolver processos em teatro, na perspectiva do pós-dramático, com os alunos da educação infantil. Assim, buscou-se articular e propor cruzamentos entre os modos de ser e estar da criança pequena com elementos de pesquisa e composição da cena pós-dramática e contemporânea.

Dessa maneira, *espaço, corporalidade, sonoridade, movimento, tempo e cor* (PUPO, 2010a) constituíram-se como conteúdos-base do processo de ensino-aprendizagem em teatro desenvolvido junto aos alunos da turma *Patota*, da UMEI *Alaíde Lisboa*, no primeiro semestre de 2011. Tais pontos, segundo Maria Lúcia Pupo (2010a, p.226):

(...) podem constituir os elementos formais que, uma vez devidamente explorados pelos participantes e mediante propostas precisas do coordenador, podem chegar a desembocar na formulação de um discurso de caráter híbrido, a ser partilhado com uma platéia mais ou menos ampla. Em seu bojo, muitas vezes não se vislumbra qualquer fábula ou mesmo, traço de personificação. Distanciados da mimese, seus responsáveis encontram na experimentação formal o vetor de seus esforços.

Tendo em vista o caráter híbrido e multifacetado da cena contemporânea, no qual as fronteiras entre as linguagens encontram-se mais fluidas, buscou-se durante a experiência prática de ensino abarcar uma visão mais alargada do teatro e das manifestações artísticas hoje, suas práticas e seu ensino. Os exercícios propostos, trazidos ao encontro das crianças, caminhavam nessa perspectiva de uma compreensão mais abrangente do teatro e das artes na atualidade. Dessa maneira, procurou-se oportunizar aos alunos da educação infantil uma vivência em teatro mais vasta e múltipla, no qual o fazer artístico é mobilizado pela experiência sensível de um corpo que se deixa afetar, colocando-se em movimento, em relação, em contato.

“Uma abordagem dessa natureza, como se pode constatar, resulta de uma concepção interdisciplinar mais ampla do fenômeno artístico” (PUPO, 2010a, p.227) e dos modos de refletir e produzir teatro na educação infantil hoje. Isso porque, foi possível reconhecer na prática, no dia-a-dia, a cada novo encontro com as crianças, uma disponibilidade e interesse das mesmas em viver experiências, mais amplas e diversas, durante seus processos de aprendizagem, seja nas aulas de teatro, seja em aulas e espaços outros dentro da escola.

3.3 O ambiente das aulas de teatro: a sala multimeios

As aulas de teatro aconteceram dentro do espaço escolar em uma sala conhecida como *multimeios*. Uma sala relativamente ampla, em relação às demais da escola, que dispunha de aparelhagem de som, TV, DVD e vídeo. Havia também colchonetes, ventiladores e uma pequena salinha, anexa a esse espaço, que funcionava como uma espécie de camarim onde eram guardadas fantasias, chapéus e adereços.



Sala Multimeios

A escolha dessa sala se deu não apenas por seu tamanho e pela disponibilidade da escola para o uso desses materiais durante as aulas de teatro, mas em especial, pela oportunidade de realizar as aulas em um espaço que não era o da sala de aula, diária e habitual, dos alunos que estavam envolvidos no processo.

A realização das aulas de teatro em uma sala distinta, em relação aquela que cotidianamente os alunos realizavam suas atividades, em muito corroborou para o desenvolvimento de todo o processo. Inclusive, se mostrou como um ponto positivo dentro do desejo, concretizado, de estabelecer uma rotina de contato e relação dos alunos com o teatro, enquanto disciplina e prática de ensino e aprendizagem na escola. Além disso, essa ação colaborou para a instauração no espaço e no cotidiano escolar de uma nova presença, as aulas de teatro.

Outros espaços da escola foram também utilizados, ainda que de maneira mais pontual, como espaços da aula de teatro. Isso porque, foi considerada a importância, já destacada anteriormente, de explorar a escola como um todo e de oferecer aos alunos vivências e aprendizagens para além da sala de aula. Reconhecendo assim, toda a escola, como lugar de produção de conhecimentos e construção de saberes.

Porém, ter um espaço específico para receber os alunos para as aulas de teatro, foi fundamental para potencializar o encontro dos mesmos com a linguagem teatral. Foi possível, dessa forma, ritualizar o espaço das aulas transformando-o, junto aos alunos, em um *espaço outro*, no qual os mesmos eram convidados a sensibilizar seus corpos a engendrar ações e movimentos outros, para além do cotidiano, na dimensão do fazer teatral.

3.4 A elaboração coletiva dos planos de aula

Considerando o acolhimento desta monografia, por todo o grupo de Extensão do projeto *Teatro e infância: formação de espectadores na educação infantil*, e que esta foi tomada, generosamente, como eixo das ações do projeto no primeiro semestre de 2011, foi fundamental reconhecer e estabelecer a prática de planejamento das aulas como um exercício e uma ação do coletivo. Sendo importante destacar aqui, que houve interesse constante, por parte do grupo, em acessar e melhor compreender os estudos teóricos que vinham fundamentando e norteando minha pesquisa e meus interesses em aproximar o teatro pós-dramático da educação infantil. Com tal interesse manifesto pelo grupo, tornou-se possível estabelecer, de fato, uma relação de retroalimentação entre pesquisa teórica e experiência prática de ensino.

Inicialmente, fizemos a leitura de textos e bibliografias indicadas pelo Prof. Ricardo Carvalho de Figueiredo, estas que também fizeram parte do meu repertório de referenciais teóricos para a presente pesquisa, e após foram feitas discussões e reflexões acerca desses materiais.

A partir desse trabalho constante, de pensar o fazer teatral na primeira infância articulado aos modos de pesquisa e criação do teatro pós-dramático, que desenvolvemos a metodologia de trabalho que orientou o processo de ensino-aprendizagem em teatro realizado junto aos alunos da turma *Patota*. Voltando-nos sempre o olhar para a própria criança e para aquilo que a prática de observação havia nos dado a ver sobre ela, sobre seus modos de ser e estar no/com o mundo.

Considerar as práticas cotidianas da criança, o seu brincar livre, imaginativo e espontâneo como material a ser levado para a pesquisa e a experimentação em sala de aula, na dimensão do fazer teatral, foi um de nossos objetivos. Com isso, investimos na proposição lançada por Maria Lúcia Pupo (2010a), de tomarmos os elementos formais da cena (espaço, corporalidade, sonoridade, movimento, tempo e cor) como base do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e como conteúdos a serem trabalhados ao longo desse processo.

Para isso, optamos em trabalhar a cada semana com um dos conteúdos em foco, a fim de investigar mais a fundo, junto aos alunos, cada um deles. Logo, assim organizamos: na primeira semana o conteúdo *espaço*, na segunda *corporalidade*, na terceira *movimento*, na quarta *sonoridade*, na quinta *cor* e na sexta e última semana *tempo*. É importante destacar que todos esses conteúdos se encontravam, e se

encontram, em diálogo e em relação a todo o momento, considerando, por exemplo, que não é possível investigar o espaço descolado da corporalidade, e assim por diante. Logo, todos esses conteúdos encontravam-se presente e em relação durante as aulas de teatro. Porém, é preciso considerar aqui, que para fins de pesquisa, esse destaque que cada conteúdo adquiriu em determinada semana do processo foi fundamental, tendo em vista a verticalização dos mesmos e das propostas lançadas. Sendo assim, tal escolha se deu como um procedimento de organização e orientação da própria pesquisa e do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de um planejamento prévio mais amplo, abarcando as doze aulas, os planos de aula foram construídos semanalmente ao longo de todo o processo. Isso porque, era de nosso total interesse e objetivo manter o processo vivo, articulado as experiências que se desdobravam a cada aula, aos materiais e ações produzidas pelos alunos e as demandas dos mesmos, de seus corpos, em relação à prática e experimentação teatral. Além de que a cada encontro com as crianças, aprendíamos um pouco mais com elas, sobre elas e elas conosco.

Dessa maneira, foi possível dialogar e intercambiar percursos e objetivos pré-determinados pelo grupo e pela pesquisa, como aquilo se revelava e se desnudava aos nossos olhos a cada novo encontro com os alunos e com o fazer artístico em teatro do coletivo. Para isso, era preciso ter um eixo estrutural, comum em todas as aulas, que garantisse aos alunos um percurso processual e efetivo de aprendizagem em teatro, coerente com os objetivos e propostas de ensino, previamente articuladas, que seriam desenvolvidas durante o processo. Dessa maneira, foi necessário estruturar para, a partir disso, construirmos espaços para flexibilizar.

A criação de uma estrutura fixa, base para a elaboração das aulas, serviu como mote para organização dos exercícios e atividades e, para o planejamento do tempo de duração de cada atividade, questão muito importante na educação infantil. Assim, ficando organizado:

1º Chegada ao espaço da aula de teatro: o caminhar no percurso da sala de aula até a sala de teatro.

2º Exercícios e jogos teatrais: corpo em ação, criação e experimentação.

3º Roda de conversa: momento final de registro e avaliação da aula junto aos alunos.

A divisão da aula em três momentos corroborou em muito para ilustrar,

visualmente, a ordem das atividades e os percursos transitados durante a aula.

Ao longo desse capítulo, será feita uma breve explanação do processo de ensino-aprendizagem, com seleção e amostra de apenas alguns exercícios e atividades desenvolvidas junto aos alunos. Juntamente com isso, serão feitas reflexões críticas acerca de tal processo e da prática docente, trazendo também como material para tal análise, relatos e fatos contidos em meus diários de bordo.

Para isso, serão tomados como pontos de partida os conteúdos que nortearam o processo educativo em sala de aula, dispondo-os na mesma ordem na qual estavam organizados durante a prática de ensino. Pretende-se com isso oferecer ao leitor um panorama do processo que se desenvolveu, ao longo de seis semanas, junto aos alunos da turma *Patota*.

3.5. O processo de ensino-aprendizagem em teatro da Turma Patota na UMEI *Alaíde Lisboa*: reflexões, fatos e relatos

Desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em teatro através de uma abordagem pós-dramática conduz o educador a uma renovação da perspectiva pedagógica e dos modos de apropriação dos conteúdos. Estes tomados como meios para estimular, desenvolver e ampliar a capacidade do aluno de se envolver nos acontecimentos e viver as percepções que tal envolvimento oferece.³⁰

Partindo desses princípios, que desenvolvemos junto aos alunos o processo educativo em teatro na UMEI *Alaíde Lisboa*. Orientados por uma concepção mais ampla de ensino de teatro, no qual o fazer e o apreciar teatral apresentam-se como um convite “à disponibilidade para uma nova aventura da percepção” (PUPO, 2010a, p.226), que traçamos nossos objetivos, métodos e procedimentos quanto ao processo. Desde a música e materiais que foram levados para o trabalho em sala de aula até a maneira de condução e instrução dos exercícios. Tudo isso, visando produzir um percurso capaz de gerar e potencializar relações de experiência e de ensino-aprendizagem dos alunos com o teatro.

³⁰ Nota de aula da disciplina *Prática de Ensino D: Seminário de Teatro e seu Ensino*, cursada no primeiro semestre de 2010 e ministrada pela Prof.^a Ms. Rita de Cássia Gusmão no Curso de Graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais.

3.5.1 *Espaço*: (re)visitação do ambiente escolar e produção de mapas da escola

Trabalhar na primeira semana de aulas tomando o conteúdo *espaço* como foco, foi uma escolha que se deu a partir do reconhecimento do grupo da necessidade de (re)apresentar a sala multimeios, local onde aconteceram as aulas de teatro, aos alunos. Isso porque, tratava-se de um lugar do qual eles já conheciam e utilizavam para a realização de atividades na escola. Dessa maneira, consideramos fundamental estabelecer tal espaço, junto deles, como um *espaço outro*, para novas descobertas e aprendizagens dentro da escola. Juntamente com isso, instaurar a aula de teatro no ambiente e cotidiano escolar dos alunos e da instituição.

Dessa maneira, propusemos como primeira ação visitar e conhecer os espaços da escola através do olhar das crianças, ou seja, fomos conduzidos por elas pela escola. Nosso objetivo era o de reconhecer e perceber o ambiente escolar por meio olhar e percepção das crianças, compreendendo os acessos e modos de produção do cotidiano, assim como usos e desusos do espaço escolar.



Caminhada realizada, junto aos alunos, durante o exercício de (re)visitação do espaço escolar

Foi possível reconhecer, durante esse exercício, que os lugares de preferência dos alunos eram aqueles destinados a brincadeira, no caso, o gaiolão³¹ (primeiro a ser

³¹ 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

visitado) e o parquinho (último). Não apenas manifestaram isso em palavras, “Aqui é o lugar que a gente mais gosta. É o lugar que a gente brinca!” diziam eles, como também manifestaram tal preferência em seus corpos. Eles corriam para todos os lados, experimentavam os objetos e coisas presentes nos dois lugares e explicavam-nos com detalhes sobre tudo que neles havia (cores, formas, objetos, texturas, sons, pessoas). Os dois ambientes, de fato, apresentavam-se como um convite ao movimento e a descoberta.



Os alunos ressignificando objetos do parquinho

Durante nossas andanças pela escola, aconteceu um fato curioso, este que pode nos dar uma mostra da maneira singular que a criança percebe as coisas e seres do/na mundo. Para tal explanação, utilizarei um trecho de um relato presente em meu diário de campo.

No corredor sente-se o cheiro de café. Ricardo me olha e diz: “Pergunta que cheiro é esse.” Bom ter pessoas por perto que tem a sensibilidade de reconhecer num simples cheiro que atravessa o corredor, um lugar possível para diálogos com as crianças. “Que cheiro é esse?”, perguntei então ao grupo. Arthur, rápida e prontamente respondeu: “É cheiro de grande!”

Aquele cheiro de café que inundava o corredor, vinha da sala onde os professores e funcionários faziam suas refeições. Cheiro de gente grande. Mas cheiro tem idade? Curioso, me fez pensar nos cheiros de infância. Nos cheiros do tempo.

envolto por grades, em suspensão, pode ser associado à imagem de uma grande gaiola, nomeado assim de gaiolão.

Esse pequeno trecho aponta para esse modo particular da criança perceber o mundo e manifestar tal percepção através da palavra. Nessa perspectiva, poder-se-ia reconhecer na fala de Arthur aquilo que Merleau-Ponty nomeia de *fala falante*. Uma fala “originária e inédita: (que) é capaz de causar estranhamento e surpresa. Trata-se de *um dizer criador*. Revelar-se ao outro, compreender e comunicar algo pessoal a alguém” (MACHADO, 2010a, p.49).

Nesse sentido, esse exercício de visita e apresentação dos espaços da escola solicitou dos alunos um engajamento para reconhecer e partilhar suas percepções, através também da linguagem falada, com o outro.

Outra constatação feita ao longo desse exercício foi a da mudança de atitude e de comportamento corporal dos alunos quando adentravam determinados espaços. Como assim destaco:

Na última sala à direita encontramos outro refeitório, este onde as crianças almoçam. Ao chegar, nos deparamos com um pote grande e redondo repleto de rosquinhas. Foi um ataque coletivo.

As pequenas mãos se misturavam ao monte de biscoitos. Kelvin, com biscoitos que mal cabiam em suas mãos e em sua boca, sentou-se em uma das compridas mesas do refeitório.

Enquanto isso, a professora Mônica dizia para que pegassem apenas um ou dois biscoitos, pois não era preciso tanto. Assim, os alunos começaram a partilhar os excessos, devolvendo também alguns biscoitos para o pote. “Kelvin não precisa se sentar aí, nós já vamos sair daqui”, dizia Mônica sorrindo. Logo após, virou-se para mim e disse: “Ele está acostumado com isso. Aqui eles se sentam para comer e agora ele repetiu o que eles sempre fazem aqui”.

Essa prática de (re)visitação do ambiente escolar nos deu a oportunidade de perceber a diferença de comportamento dos alunos, presentes em suas atitudes e ações, nos diferentes espaços da escola. No trecho acima, por exemplo, é possível constatar que Kelvin, ao entrar no refeitório, reproduz automática e precisamente a ação que cotidianamente fazia em tal espaço: sentar-se para comer. Assim, foi possível reconhecer, que a rotina escolar encontrava-se instaurada tanto no pensamento e ação dos alunos quanto nos espaços da escola. Dessa maneira, ficou ainda mais claro a necessidade de (re)estabelecer a sala multimeios como um espaço outro, para receber as aulas de teatro e o fazer artístico dos alunos. Além disso, verificamos o quanto importante seria instaurar a atividade teatral como uma nova atividade presente na rotina escolar.

Para isso, levamos ao encontro dos alunos materiais e práticas não presentes em seu cotidiano escolar, de modo a convidá-los a engendar seus corpos em uma dimensão outra, a do fazer artístico em teatro.

Dessa maneira, conduzidos pelo *som* do tambor utilizado por Charles, os alunos encaminharam-se até a sala multimeios. Lá chegando, ainda na porta, pedimos para que tirassem seus sapatos antes de entrar na sala, ação que se repetiria em todas as aulas. Porém, com o desenrolar dos encontros e a chegada do frio do outono, que mais parecia inverno, tivemos que abandonar a retirada dos sapatos.

Ao entrarem na sala, os alunos encontraram lápis de cor, canetinhas e giz de cera espalhados pelo chão, junto a grandes folhas de papel. Ao fundo a trilha sonora do filme *O fabuloso destino de Amélie Poulain*.



Chegada de Charles no parquinho



Chegada à porta da sala de teatro conduzida pelo toque do tambor.



Na sala de teatro: encontro com canetinhas, lápis de cores e folhas de papéis espalhadas pelo chão.

A seleção e uso de tais materiais e a proposição da retirada dos sapatos antes da entrada em sala provocou certo estranhamento nos alunos e ao mesmo tempo causou-lhes interesse e curiosidade. Esses que corroboraram para a instauração de um espaço outro na sala multimeios, o então agora lugar das *aulas de teatro*.

Após a entrada na sala, lançamos aos alunos a última atividade do dia: a construção de mapas da escola a partir dos lugares visitados. Divididos em duplas, trios ou grupos maiores os alunos começaram a desenhar. Desenhos esses que revelavam a maneira como os espaços da escola se desdobravam ao olhar e percepção das crianças. Em seus traços não se via impresso uma reprodução realista de tais lugares, mas sim uma expressão altamente viva de como esses lugares as tocavam e o que neles as interessavam. Por vezes, desenhavam escadas, gramados ou grades e já reconheciam ali o lugar do qual estavam dizendo, revelando-nos em desenhos. Sendo assim, é preciso,

(...) apreciar o processo da criança a partir do que está ali está, do que os desenhos nos apresentam, e não do que não está lá... se a criança utiliza procedimentos pouco convencionais, é porque está sintonizada com um 'outro procedimento de representação'. A criança pequena não deseja transpor (como o desenho adulto ou da criança maior) para um único plano o que vemos em profundidade. O convite é olhar seu desenho com um 'ensaio de expressão'. (MACHADO, 2010a, p.66)



Aluna Stela na produção do Mapa da Escola



Alunos na produção dos Mapas da Escola



Alunas, Joyce e Mayara, na produção do Mapa da Escola

É nesse lugar do pouco convencional e da utilização de procedimentos outros para reconhecer e dizer sobre as coisas do/no mundo que buscamos desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em teatro com os alunos. Um processo no qual “o interessante é a expressão teatral, plástica e viva da criança – que constrói e presentifica seu ato performativo, à sua maneira, e mostra ao mundo” (MACHADO, 2010a, p.103).

Nessa perspectiva, já estávamos desenvolvendo um teatro outro com as crianças pequenas, no qual o que se percebe é “mais *presença* que representação, mais *experiência partilhada* que experiência transmitida, mais *processo* do que resultado, mais *manifestação* do que significação, mais *impulsão de energia* do que informação” (LEHMANN *apud* PUPO, 2010a, p.223) (grifos da autora). Teatro esse descolado, por vezes, daquele que inclusive as próprias crianças compreendem ser teatro.

Isso se confirmou, quando ao fim da primeira semana de aula, Joyce, uma das alunas da turma, chegou até a mim e disse: “*Quando é que a gente vai começar a fazer teatro?*”. *Surpreendida pela inesperada pergunta e sorrindo respondi:* “*A gente já começou.*”

3.5.2 *Corporalidade: o corpo no quadrado, o corpo dos animais e as esculturas vivas*

A presença da ludicidade nas práticas teatrais dirigidas a primeira infância é um aspecto fundamental, que corrobora, em muito, para o engajamento dos alunos nas atividades e para a instauração de espaços e tempos outros, para além do cotidiano, no ambiente da aula de teatro. Isso porque, há um investimento em algo que é próprio da criança, “suas capacidades plenas e saudáveis para imaginar, para mesclar fantasia e realidade” (MACHADO, 2010a, p.87).

Dessa maneira, apropriando-se de tal capacidade e visando engendrar o corpo dos alunos na perspectiva do fazer artístico teatral, que desenvolvemos o exercício do *quadrado*.

Tratava-se de um quadrado afixado ao chão, em determinado lugar da sala de teatro (antiga sala multimeios), com fitas adesivas coloridas. Nesse quadrado o corpo se comportava de maneira diferente, distinta do cotidiano. Um corpo que experimentava voz e sons, movimentos e gestos, andamentos e ritmos variados a cada nova passagem pela forma quadrangular.



Aluno Leandro Pacheco experimentando o corpo no *quadrado*.



Alunas, Júlia e Thaíssa, juntas experimentando seus corpos em ação e relação.



Aluna Esther experimentando o corpo no *quadrado*.

É importante destacar que esse quadrado esteve presente durante todo o processo, deslocando-se, inclusive, para outros espaços da escola.

Com essas indicações e convidados a experimentar, um a um, o corpo no quadrado, víamos materializar no espaço diferentes formas e expressões.

Quadrado que fez o corpo de outra maneira se comportar. Pesado, lento, rápido, molengo ou simplesmente louco. “Pira na batatinha!”, dizia a professora Mônica, que também se colocou a experimentar e com isso provocou muitos risos nas crianças.

Um corpo que estremecia, se enchia de tremeliques ou sequer da boca tirava mão. Thaíssa com seu andar delicado caminhava sem pressa e foi com essa mesma calma que atravessou o quadrado.

Entre grandes tremeliques de Mayara, os saltos e sobre saltos de Kelvin, Arthur, Lucas e companhia, o quadrado se fez como um espaço para esse corpo novo. Inusitado. Engraçado. Torto. Estranho. Mas nosso, bem nosso.

O trecho acima revela como se deu de maneira, múltipla e variada, essa experiência em cada um dos alunos. Alguns se lançaram com mais ousadia e risco na atividade, outros experimentaram o corpo de maneira mais sutil e silenciosa. Para alguns experimentar solitariamente o quadrado, sob os olhares dos colegas de turma, era algo difícil. Já para outros o difícil era controlar a ansiedade de lançar-se naquele espaço onde um corpo diferente vinha à tona. A cada nova passagem os alunos experimentavam algo novo, inusitado para eles mesmos.



Alunos experimentando o corpo no *quadrado*.



Aluno Leandro Pacheco sentado imóvel no *quadrado* observando os demais colegas de turma.

Segundo Marina Machado, as práticas artísticas direcionadas a primeira infância precisam apropriar-se dessa abertura da criança pequena para a transformação como mote para o desenvolvimento de suas atividades. Nesse caso, residirá “na própria qualidade da mutação” (MACHADO, 2010a, p.87) o foco das propostas.

Considerando que se tratava de uma atividade na qual a prática do fazer e do apreciar teatral estavam presentes, havia um interesse dos alunos em explorar, mobilizados pelo fazer artístico do outro, novas maneiras de experimentar seus corpos. Isso porque, ao ver o corpo do outro em ação, o aluno se deparava com outras formas de fazer, tendo vontade, por vezes, de experimentá-las em seu próprio corpo.

Com a experimentação e ampliação do repertório de ações e movimentos dos alunos, advindos desse primeiro exercício, desenvolvemos outras atividades envolvendo essas duas práticas: fazer e apreciar. Foram algumas delas, o *corpo dos animais*³² e as *esculturas vivas*³³.

³² Trata-se da experimentação do corpo (formas, intensidades, movimentos, energia) dos animais. Inicialmente propomos animais (domésticos e selvagens), previamente selecionados, para que todos os alunos experimentassem juntos. Após, foi feita uma apresentação individual do exercício. Dispostos em roda, um aluno por vez, deslocava-se até o centro e apresentava ao grupo o corpo de seu animal. Este selecionado dentre os vários experimentados anteriormente no exercício coletivo. O objetivo dessa atividade era ativar um estado corporal outro nos alunos, para além do cotidiano, visando engendrar seus corpos na dimensão do fazer artístico teatral.

³³ Com massinhas de modelar em mãos, os alunos, individualmente, produziram uma escultura tridimensional do corpo de um animal. Após, divididos em duplas, construíram no corpo do outro (primeiro um era o escultor e o outro a escultura, depois invertia) as formas e curvas impressas na escultura de massa de modelar. Após, cada dupla foi a centro da roda, novamente construída, para apresentar aos demais presentes as esculturas vivas produzidas. O objetivo desse exercício era fazer com que os alunos reconhecessem e utilizassem o corpo em sua tridimensionalidade e mobilidade. Além disso, desenvolver a relação entre os alunos (escuta, disponibilidade para deixar-se afetar e ser tocado pelo



Alunos em ação durante o exercício *corpo dos animais*.

Ambas as atividades convidavam os alunos a colocar o corpo, em ação e em relação, diante do outro. Sendo assim, os mesmos eram provocados a desenvolver um olhar sensível e estético para aquilo que era oferecido ao desfrute e apreciação do outro. Isso porque, era preciso reconhecer a melhor maneira de se colocar no espaço, selecionar um repertório de ações que mobilizasse o interesse e atenção do olhar do outro, materializar um pensamento ou uma idéia no corpo, se fazer presente para ação e para o momento.



Aluno Gabriel durante o exercício de apresentação de sua *escultura viva*.

outro, cuidado e respeito ao corpo do outro), assim como o olhar sensível e estético para aquilo que produziam. Era preciso materializar em ato uma idéia, um pensamento.



Alunos, Arthur, Kelvin e Ana Olívia, observando a apresentação de um dos alunos. Mais ao fundo, o *quadrado*.



Aluno Lucas durante o exercício de apresentação de sua *escultura viva*.



Alunas, Raíssa e Stela em ação, sendo observadas por Ana Carolina e Luana.

Nesse sentido, o que interessava nesses exercícios era a maneira como os alunos iriam engajar seus corpos na dimensão do fazer teatral, por meio de um estado corporal outro, para além do cotidiano. Logo, não cobrávamos deles uma reprodução mimética do corpo dos animais. Pois, ao contrário, o objetivo maior do exercício era mobilizar os alunos a encontrarem, nesse corpo animal, uma energia e um estado de presença diferenciado, que em muito interessam as manifestações artísticas contemporâneas. Nesse sentido,

(...) não é absolutamente necessário cobrar realismo da ação corporal nem tampouco exigir continuidade de verossimilhança dos personagens criados, ao trabalhar com crianças entre zero e seis anos. Pelo contrário, é parte do próprio código da brincadeira *ser mutante*. Isso faz do jogo corporal e do brincar de faz de conta, atividades relacionadas a linguagem do teatro das mais interessantes e desafiadoras, sintonizadas na lógica/pré-lógica infantil. (MACHADO, 2010a, p.87)

Assim, aos seus modos, os alunos foram trilhando percursos através do fazer teatral, apropriando-se dos exercícios para descobrir caminhos de seu interesse para produzir, à sua maneira, teatro.

Todas essas questões levantadas vieram à tona durante a prática dos alunos. E vejamos,

Era interessante ver uma criança estática à espera do toque da outra. Era um misto de curiosidade e estranheza. Dois corpos no centro e os outros a observar (nem todos a observar, uns estavam espalhados pela sala, dispersos).

“É um macaco! É uma girafa! É um elefante! É um pirata! Pirata? Mas pirata não é bicho! (silêncio) É uma baleia ou um golfinho? Não, é uma bailarina. Bailarina? (silêncio).” Os alunos da roda, que observavam, tentavam adivinhar que animal o aluno, que se encontrava no centro da roda, estava a ser, a fazer. Tentativas e erros. Atenção e desatenção. Quietude e caos.

Em certo momento Léo, um dos maiores da turma, fez algo muito interessante. No centro da roda, onde estava apresentando sua escultura, reconheceu a dificuldade de alguns alunos em observá-lo. Dessa maneira, levando em conta o interesse deles em descobrir que animal ele era, começou a girar sutilmente de maneira que todos da roda pudessem vê-lo de frente. Ele girava o corpo, como um bloco, na tentativa de não alterar a forma esculpida, em seu corpo por seu parceiro de dupla.

Foi possível perceber que houve uma relação de escuta e sensibilidade por parte do Léo com aqueles que o observavam. Isto é, daquele que faz com aquele que observa, dessa relação que se estabelece entre ator e espectador.

É possível verificar com isso, que essa segunda semana de trabalho despertou as primeiras relações de ensino-aprendizagem dos alunos com a construção de conhecimentos em teatro. Ainda que de maneira sutil, considerando seus modos particulares de ver, experimentar e dizer sobre as coisas, algo de efetivo estava acontecendo.



Todos juntos, alunos e professores, durante um exercício coletivo de experimentar o movimento do outro.

3.5.3 *Movimento*: criação de imagens a partir de uma música

Tendo em vista a natureza híbrida da cena pós-dramática e das manifestações contemporâneas, marcada pelo abalamento das fronteiras entre as artes, que apropriamo-nos do *movimento* como conteúdo a ser trabalhado no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, o conteúdo *movimento* foi abordado com meio para mobilizar o aluno a transitar por essa hibridação entre as artes hoje. Dessa maneira, se fez preciso um trabalho de contato dos alunos com produções de outras linguagens artísticas (música, dança, artes visuais, cinema) para engendrar processos de criação e aprendizagem em teatro.

Primeiramente, trabalhamos com a criação de imagens a partir de uma música. Usamos como material para tal exercício uma música instrumental (pertencente à trilha sonora do filme *O fabuloso Destino de Amélie Poulain*), essa da qual os alunos não conheciam. Foi então que propomos, a partir da escuta e conversa sobre a música, a composição de uma imagem (estática e em movimento).

Essa aula foi a primeira fora da sala da aula de teatro (a sala *multimeios*).

Realizamos as atividades em um espaço central na escola, em frente à entrada principal, numa arena localizada abaixo do gaiolão.



Arena localizada abaixo do gaiolão onde aconteceu a aula de teatro



O quadrado na Arena

Divididos em três grupos, após a escuta coletiva da música, os alunos se espalharam por diferentes lugares desse espaço. Cada grupo acompanhado por um professor (a).

Hora da divisão dos alunos em três grupos. Em um saco vermelho fichas com três diferentes cores (amarelo, azul e vermelho). “Não pode olhar. É para pegar na sorte!”, dizia eu para eles enquanto passava o saco. Não tinha jeito, eles queriam ver. Porém ficaram firmes e se esforçaram para não olhar, mas a vontade...ah, essa era grande. Bem, grupos divididos, hora de partir para o exercício. “Amarelos com o Charles,

azuis com a Helaine e os vermelhos... ” dizia eu. “Com você!”, completou rapidamente Arthur.

O grupo vermelho foi para o gaiolão comigo. Um lugar muito interessante, cheio de cores e espaço. Ficar sentado em roda para conversar não foi nada fácil para eles. Porém, eles conseguiram da formas deles, diferente da intenção do adulto.

Comecei então a fazer perguntas sobre a música, perguntas das quais havíamos definido previamente e que orientaram as conversas em todos os grupos.

1. O que essa música lembra vocês?

“Dã, dã, dã, dã”, balbuciava Lucas na busca de reproduzir a melodia da música.

“Bebê.”, disse ele, de modo a provocar risos nos demais alunos que, logo manifestaram interesse pela idéia. “É, bebê! Bebê!”, diziam eles.

Apenas Ana Carolina disse: “Uma roda”. Lucas adorou a idéia e logo manifestou: “É, é uma roda!” disse ele, provocando mais risadas no grupo.

2. Essa música faz vocês lembrarem de algum lugar?

“Dã, dã, dã, dã”, repetia Arthur. “Bebê!”

“Mas que lugar mora o bebê?”, perguntei.

“Na semente. Junta semente com semente e aí dá o bebê e depois ele sai”, disse ele.

“Mas para onde ele vai?”, tornei a perguntar.

“Ele sai!”, repetiu Arthur.

“Mas para onde ele vai depois que nasce?”, perguntei novamente.

“Para a casa da mãe dele”, disse-me.

“Ah, então ele vai para a casa”, concluí.

“É.”, terminou Arthur dando fim à conversa.

As crianças prestaram bastante atenção em Arthur, este que falava e se movimentava bastante, com isso provocava muitas gargalhadas.

3. Essa música lembra algum lugar da escola?

Eles não responderam. Então, me pus a ajudar tomando como ponto de partida os bebês. “Onde que os bebês ficam aqui na escola?” perguntei ao grupo.

“Lá! Lá!” Falando e apontando para o berçário. “No berçário!”

4. Se essa música fosse um animal qual animal ela seria?

“Um cavalo”, respondeu prontamente Ana Carolina.

Após a conversa, os alunos optaram por fazer uma foto com cavalos. Isso porque, negaram-se a fazer bebês, que segundo eles era algo bobo. Utilizamos a palavra foto como meio para explicar e fazê-los compreender melhor a proposta de *criação de uma imagem*, tendo em vista que a imagem fotográfica é algo que faz parte do conhecimento deles.

Percebi que esse tipo de exercício foi bastante complexo para os alunos, em especial, quando foi solicitado que relacionassem a música com sensações, coisas, pessoas e lugares.

Por se tratar de uma música sem letra, o percurso se fez ainda mais difícil. Inicialmente, talvez, precisássemos partir de uma música com letra para que os alunos pudessem, a partir das palavras cantadas, atribuir sentidos e produzir associações, mobilizados pela relação entre letra, voz e melodia.

Não foi possível reconhecer, de fato, se aquilo que haviam falado durante a conversa, a partir das perguntas feitas, estava associado à música, a elaboração quanto a algo que a mesma havia lhes provocado ou se tinha sido apenas a expressão de palavras primeiras que vieram à cabeça.

Porém, ainda com essas questões, considero que o trabalho foi fundamental para que os alunos produzissem algo, pensado e elaborado coletivamente por eles, tornando concreto aquilo que havia se manifestado em palavras durante a conversa.

Sendo assim, os alunos criaram uma imagem estática (foto), na qual os cavalos se encontravam em ações e situações variadas (dormindo, em movimento de cavalgada, etc.) utilizando de outras maneiras o corpo no espaço (coluna arcada, posição quadrúpede, etc.). A imagem ganhava movimento, quando a música, estímulo para a criação desta, tocava.

Após algum tempo para a criação das imagens, cada grupo apresentou aos demais grupos a imagem criada. Assim, deslocávamos em direção aos lugares onde se encontrava cada grupo para assistir o que haviam produzido.

Durante a apresentação da imagem, os alunos que observavam, tentavam adivinhar a todo o momento o que significava tal imagem. Por vezes, associavam os lugares, dos quais os alunos em cena ocupavam, como um indício do significado de quem eles eram, onde estavam e o que faziam.

Se pensarmos, sobretudo, nas características do teatro na contemporaneidade, observaremos que se espera do espectador a realização de operações de caráter ativo que permitam, em algum nível, a elaboração de significados pessoais em relação às cenas recém presenciadas. (PUPO, 2010b, p.47)

Nesse sentido, os alunos-espectadores se colocaram em atividade frente à imagem que se desdobrava diante deles, fazendo do exercício de fruição um processo ativo, de modo que permanecer sentados, silenciosamente, era algo difícil para eles – o que revela o quanto para criança, corpo é voz, portanto, ação, presença.

Pude reconhecer a necessidade que possuíam de interagir com a cena e manifestar, em palavras, gestos e movimentos, aquilo que ela lhes provocava. Ainda

assim, era curioso como respeitavam os limites da cena, entre aquele que faz e aquele que vê. Por vezes, levantavam-se e caminhavam em direção aos alunos-atuantes como se fossem entrar em cena, naquela imagem materializada diante deles, porém, hesitavam, fosse pelo apelo da professora da Mônica para sentarem-se e observarem em silêncio a cena ou pelo simples fato de se verem intimidados em avançar, em ultrapassar os limites do exercício apresentado. A partir disso surgiram novas questões: Quais os limites entre atores e espectadores? Entre a cena e platéia? Que tipo de espectador ativo é esse que a cena contemporânea quer? Aquele que participa, mas silencia? Aquele que se deixe afetar, mas que não pode avançar para o espaço da cena? Como solicitar a participação ativa dos alunos enquanto espectadores e como *formá-los* para isso, se ainda assim não sabemos como lidar com sua movimentação e fala durante a fruição de uma cena?

Retomando ao processo que se deu durante a prática de criação e apresentação de imagens, é pertinente apontar para as diferentes temáticas que foram abordadas em cada cena. Por exemplo, o grupo de alunos que ficou com Charles retratou pessoas num barco em alto mar; o grupo da Helaine uma família num parque e o grupo que ficou comigo: cavalos. Foi interessante ver, que mesmo tomando como ponto de partida para a criação um material comum a todos, uma mesma música, as imagens finais, produzidas pelos grupos, foram completamente diferentes.

Isso trouxe uma pluralidade interessante para o exercício de fruição dos alunos, de modo que os mesmos tiveram a possibilidade de reconhecer as múltiplas possibilidades de produção e leitura de imagem, de cena.

Considerando que trabalhamos o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do teatro pós-dramático, no qual a cena revela-se fragmentada e multifacetada, “há uma série de modalidades de aprendizagem da leitura da cena a ser experimentada” (PUPO, 2010b, p.47) pelos alunos.

Dessa maneira, apropriando-se do princípio de que “é da relação entre o fazer e o apreciar as artes da cena que pode emergir a compreensão da natureza peculiar dessas artes” (PUPO, 2010b, p.47), que investimos nessa aproximação das práticas pós-dramáticas com alunos da educação infantil.

Ainda que inicialmente possa parecer frustrante³⁴, quando nos deparamos com a

³⁴ Em nossa cultura, entendemos que para aprender é preciso estar em silêncio, atento ao que o professor diz e quando nos deparamos com um modo de aprender outro, diverso dessa premissa, muitas vezes achamos que o trabalho não está funcionando.

dificuldade de reconhecer se as práticas oferecidas aos alunos estão de fato mobilizando processos de aprendizagem em teatro, o trabalho com crianças pequenas é instigante e desafiador. Isso porque, a criança apropria-se do fazer teatral como um novo espaço para experimentar o seu brincar livre e imaginativo e para transitar entre realidade e fantasia.

Considerando que desenvolvemos um trabalho na perspectiva do pós-dramático, onde “arte e vida afetam-se mutuamente e formam um híbrido” (ANDRÉ, 2007, p.30), a apropriação do teatro por parte da criança, como um novo espaço para brincar é a sua maneira autêntica e legítima de aproximar o fazer teatral dos seus modos de viver e experimentar a vida.

Dessa maneira, estaria à criança pequena a fazer do teatro o que pensadores de vanguarda do Teatro, aos seus modos, há tempos já diziam, como “um espaço para exercer a vida” (ANDRÉ, 2007, p. 30).

3.5.4 Sonoridade: o som no/do corpo no quadrado e o cinema mudo de Charles Chaplin

Encaminhando as práticas na perspectiva de um processo de ensino-aprendizagem em teatro mais amplo, propomos trabalhar a *sonoridade* por meio de exercícios que possibilitassem os alunos, perceber as distintas e variadas sonoridades do/no corpo: reconhecer as diferenças entre presença e ausência de som, presença e ausência da palavra, de modo a compreender o que isso provoca na percepção e nas relações com o espaço, com o tempo, com o outro.

Dessa maneira, tomando como foco de uma das atividades o *quadrado*, aquele onde o corpo se comportava diferente e que esteve presente em todas as aulas, propomos que os alunos experimentassem o som no quadrado. Assim, trabalhando voz e corpo como unidade, os alunos experimentaram as sonoridades do/no corpo em suas variadas possibilidades. Inicialmente, definimos alguns pontos de partida, visando verticalizar o trabalho de experimentação dos alunos. Por exemplo, na primeira vez dissemos que o ar no quadrado estava pesado, fazendo com que corpo e a voz assim também ficassem, isso os levou a experimentar sons mais graves. Já na segunda passagem, foi dito que o corpo e voz ficariam mais acelerados, de maneira que assim produziram sons e falavam palavras em velocidade mais rápida. E assim por diante.

Nosso objetivo com isso era que os alunos experimentassem diferentes alturas, timbres e dinâmicas vocais para a produção de sons e palavras.

Os alunos experimentaram diferentes timbres e alturas na produção de palavras e sons. A proposição de um por vez entrar no quadrado, estabeleceu uma relação de atuante e observado interessante, essa que já vinha se configurando desde as aulas anteriores. Os que estavam observando se mantinham ativos e em estado de prontidão, o que dava condição de, a qualquer momento, entrarem no quadrado.

Gabriel evolui muito. Foi possível vê-lo experimentando outras possibilidades com a voz. Normalmente, ele experimenta a voz e o som sempre no agudo ou na qualidade de grito. Porém, nessa aula ele experimentou sons graves e timbres diferenciados. Houve um momento, inclusive, bastante curioso. Parecia, para quem observava, que ele tinha acabado de descobrir um novo som, um novo jeito de produzir sons. Com a língua fazia repetidas vezes um movimento que gerava um som mais grave e baixo, que o impedia de sair do quadrado. Ele não conseguia sair. Ficava ali, parado e super presente, experimentando a sua descoberta. As crianças que esperavam para entrar no quadrado diziam: “Sai Gabriel. Acabou. Tira ele Gabi!”, diziam elas pedindo-me ajuda.

Assim como Gabriel, vários alunos se viram mobilizados a experimentar possibilidades outras de produzir sons, de dizer as palavras e, também, de experienciar o silenciar.

Antes de desenvolvermos esse exercício, levamos ao encontro dos alunos, no início da aula, um estrangeiro para visitá-los, este vivenciado por Charles. Essa ação provocou grande curiosidade e interesse nos alunos, tendo em vista que se tratava da visita de uma pessoa desconhecida, de outro lugar do mundo, que falava em uma língua diferente.



Chegada do estrangeiro na sala de aula da turma *Patota*.

Inicialmente, os alunos gritavam o nome de Charles sem parar, chamando-o inclusive de boboca por tentar enganá-los. O curioso, porém, é que ao longo da aula os alunos entraram no universo da situação criada passando a perceber e se relacionar com Charles como se esse fosse, de fato, outra pessoa. Na verdade, ao mesmo tempo em que reconheciam no estrangeiro o Charles, eles acreditavam naquela persona que estava ali diante deles. Novamente aqui, é possível reconhecer esse transitar natural da criança pequena entre realidade e fantasia como uma característica presente. Assim, levadas pela curiosidade, *mergulharam* na história.

O objetivo da chegada de um estrangeiro era convidar as crianças, por meio da ludicidade, experimentar outras formas de comunicação, reconhecendo-as como formas possíveis e legítimas de estabelecer diálogos com o outro, comunicar-se e se fazer entender. Dessa maneira, Charles utilizou a *blablação*³⁵ como meio para criar outra língua, diferente da portuguesa, e se comunicar assim com os alunos. Coloquei-me na função de tradutora, fazendo inicialmente, a mediação entre alunos e o estrangeiro. Após um tempo, os próprios alunos já buscavam maneiras de se comunicar diretamente com ele. Tentavam falar na língua nativa dele, utilizavam de gestos e expressões para elucidar o que estavam dizendo e tentavam também ensiná-lo a falar palavras em português. Tinham a curiosidade de saber de onde ele era, o que estava fazendo ali, quantos anos tinha, etc.

Durante a caminhada até a sala de teatro os alunos cantaram junto ao estrangeiro uma música por ele proposta, melodicamente já conhecida pelas crianças. Pois, na aula anterior, havíamos trabalhado essa música com eles, cuja letra era: *Nós andamos iguais, nós andamos iguais, de um lado pro outro, pra frente e pra trás*. Assim, resgatamos tal música com o objetivo de fazê-los cantar, porém de outra maneira.

Chegando a sala de teatro, fizemos o exercício do *som do corpo no quadrado*, já apresentado anteriormente, e após, assistimos juntos o filme *O garoto*, de Charles Chaplin.

³⁵ Blablação é uma técnica onde há substituição de palavras articuladas por configurações de sons. Por se tratar de uma livre experimentação sonora há uma quebra da dependência das palavras para expressarem, juntas e articuladas, um significado. Dessa maneira, funciona como um recurso que estimula o aluno a experimentar a linguagem corpórea não-verbal.



Alunos assistindo o filme *O garoto*, de Charles Chaplin

Preto e branco. Luz apagada. Todos sentados espalhados pela sala. Sorrisos. Risadas. “Ele quebrou a janela!”, “Nossa, é o pai dele. Ah, não, é o policial” diziam eles, enquanto assistiam ao filme. Observavam o filme e também Charles, o estrangeiro. Foi então, que Joyce, que estava próxima a mim disse: “É você Charles! Eu sei que é você!” Ora olhava para o filme, ora olhava para Charles. “Você quebrou o vidro da janela. Que feio!” dizia Joyce olhando para Charles, achando que ele fosse o garotinho do filme.

“Aquele era o seu pai?” perguntaram ao final do filme para o estrangeiro. Após o filme, fiz algumas perguntas. “O que acharam?” disse a eles. “Mas foi tão pouquinho” disse Léo reclamando do pouco tempo de duração do filme. Antes de apresentá-los as crianças foi preciso selecionar apenas algumas cenas, considerando o tempo de duração das aulas e das atividades.

Bem, continuei a fazer perguntas: “Tinha fala no filme? Alguma palavra dita?” Responderam que não. Em seguida perguntei: “O que aconteceu? Qual a história foi contada?” Falaram do menino quebrando a janela. Da relação do pai e filho (Carlitos e o garoto), do policial, da mulher, que segundo eles era a avó do menino...e assim por diante.

“Mesmo sem palavras a gente conseguiu entender o filme, então? Eu disse. “Sim” disseram eles.

“Bem, existem muitas maneiras de dizer algo sem usar palavra.” disse a eles. “Alguém tem um exemplo?” Bailarina. Homem fazendo ginástica. Cumprimentos de saudação. Vários exemplos mostrados, em ação, foram surgindo. Eles queriam fazer e refazer. Mostrar e (re) mostrar. Eles estavam compreendendo. Manifestavam interesse.

Após o filme e a conversa voltamos para a sala de aula da Patota. Foi então, que Gabi Heringer sugeriu que os alunos se despedissem do estrangeiro sem falar, até porque ele não entenderia o que dizessem.

Assim foi feito. Em movimentos de tchau espalhados por toda a sala, tchau e sorriso, os alunos se despediram do estrangeiro. Sem dizerem uma só palavra.

Com isso, foi possível verificar o início de um reconhecimento dos alunos da possibilidade de comunicação para além da palavra, do silêncio também como uma forma de dizer e do corpo como linguagem (aquele que produz discurso e gera leituras).

A seus modos, eles produziram reflexões acerca do assunto e engajaram-se na atividade proposta.

3.5.5 *Cor: a construção corporal dos personagens da peça *Dona Cabra e os sete cabritinhos**

Visando propor cruzamentos da nossa prática de ensino do teatro com trabalhos desenvolvidos pela professora Mônica, apropriamo-nos do conteúdo *cor* como meio para corroborar na construção de personagens da peça *Dona Cabra e os sete cabritinhos*, peça da qual a professora estava ensaiando com os alunos da turma Patota para uma apresentação na escola³⁶.

Durante o processo, por volta da terceira semana de aula, a professora Mônica comentou conosco sobre a peça de teatro que estava montando e ensaiando com as crianças. Imediatamente, os alunos quiseram apresentá-la e assim foi feito.

Neste dia, a aula havia acontecido fora da sala *multimeios*, assim, Mônica organizou os alunos no gaiolão, colocando cada um em seus lugares marcados, e deu início a peça. A professora narrava a história enquanto os alunos reproduziam-na em ações. Havia também falas ditas pelos alunos, em especial, por aqueles que tinham personagens centrais, Dona Cabra (Joyce) e o Lobo (Mayara). As falas, segundo a Prof.^a Mônica, haviam sido decoradas após tantas repetições, considerando que as crianças não sabiam ainda ler e que inclusive, por isso, Mônica era a narradora.

A aparente forma desorganizada e confusa, forma essa que também se dava durante as nossas aulas e que descobrimos ao longo do tempo ser parte do processo da vivência e dos modos de ser das crianças, revelava uma maneira de organização diferente da do adulto.

Essa “desorganização” segundo Marina Machado (2010a) é algo que precisa ser administrado pelo professor que pretende encaminhar propostas no qual o olhar volta-se para a própria criança. Com assim constata,

³⁶ Notamos que esse tipo de evento é recorrente na UMEI, e mais uma vez reforça o sentido utilitário do teatro na escola, conforme apontado em Fanny ABRAMOVICH (1976).

A plasticidade do pensar e do agir da criança pode ser muito estimulada por um professor que consiga administrar uma espécie de caos. Será preciso um grau de desorganização ('desorganização' do ponto de vista do professor acostumado a 'planejar muito bem' suas aulas) de modo que, a partir da multiplicidade de materiais oferecidos, as crianças expressem desejos e escolhas. (MACHADO, 2010a, p.93)

Nessa perspectiva, era possível reconhecer durante a apresentação das crianças, uma maneira particular de organização e concentração das mesmas, que se desdobrava em ação, nos modos como elas se colocavam e desfrutavam desse lugar do corpo em cena.

Mayara, por exemplo, explorava variadas vozes para fazer o Lobo; Gabriel atento e com o corpo ansioso aguardava o momento para executar sua ação fugidia de Cabritinho; Joyce sinalizando para os demais colegas o que estava para acontecer de forma que se preparam. Foi divertido vê-los em cena.

Porém, percebemos que poderíamos colaborar com o trabalho, afinal, estávamos na escola desenvolvendo processos em teatro com esses mesmos alunos e aproximar tal ação de nossa prática de ensino era imprescindível.

Chegamos a essa conclusão alertados pelo Ricardo, que nos fez ver a relevância de nos apropriarmos desse material, que estava ali diante de nós, como meio para efetivar nossa ação junto aos alunos e a escola. Tratava-se de uma produção teatral dos alunos e de graduandos de Licenciatura em Teatro que estavam pesquisando as práticas teatrais na educação infantil, investir em aproximações devia ser algo mais do que natural.

Assim, a partir do que havíamos assistido, consideramos como questão importante investir no trabalho com os alunos da construção corporal dos personagens. Isso porque, verificamos que o corpo dos alunos em cena se comportava da mesma maneira que fora dela, cotidianamente. Além disso, verificamos que se tratava, em sua maioria, de animais, e como já havíamos trabalhado com eles o *corpo dos animais*, decidimos investir nesse caminho. Porém, agora tomando como ponto de partida o conteúdo *cor*.



Alunas, Raíssa e Emanuelle, procurando na escola lugares onde havia a *cor* vermelha, cor de seus personagens.

Considerando que a *cor* é percepção e que a mesma emoldura as relações de experiência, partimos da *cor* dos personagens para a criação do corpo dos mesmos, da maneira como andavam, como se movimentavam. Por exemplo, questionávamos aos alunos se um lobo preto andava da mesma maneira que um lobo cinza? Se uma cabra rosa era da mesma forma que uma cabra azul?

A idéia era mobilizá-los a reconhecer que a cor gera sensações (por exemplo, azul escuro: profundezas, noite, medo; amarelo: sol, brilho, dia) e com isso mobiliza novas relações com o outro, com o corpo.



Alunos construindo e experimentando o corpo de seus personagens

Porém, as estratégias e métodos que escolhemos para desenvolver tal trabalho e também a maneira como conduzimos as propostas não foram adequados. Dessa forma,

ficou confuso para os alunos o que estávamos propondo, o que era para ser feito, e qual era o objetivo do trabalho. Por exemplo, ao perguntarmos a eles sobre as cores dos personagens, essas que tomaríamos como ponto de partida para a construção corpórea, provocamos dúvidas nos mesmos quanto ao que responder, como assim destaco em meu relato:

Não ficou claro para os alunos se a cor a ser dita era relativa à cor da pele, da roupa que os personagens iriam vestir no dia da apresentação (escolhida pela professora Mônica) ou de uma escolha pessoal quanto à cor que consideravam ser a dos personagens. Dessa maneira, os alunos falaram cores relativas aos figurinos das personagens e, ainda assim, apenas alguns alunos falaram, em especial, Joyce. O que percebi é que esses que falavam definiam cores e os demais alunos concordavam, sem ao menos questionar.

Quando um desses, que pouco falava, achava que uma cor muito diferente pertencia à determinada personagem, ele não era ouvido. Por exemplo, teve uma menina que falou que o cabritinho era azul e isso não foi considerado nem tampouco transformado em objeto de discussão por nós. “Cabritinho azul? Qual a diferença dele para os que são brancos, marrons ou beges? Ele anda diferente? Tem uma força diferente?”

Enfim, acho que deveríamos ter dado mais espaço para que surgisse uma palheta de cores e opiniões diversas.

O que percebo é que não trabalhamos, de fato, o conteúdo COR dentro dos objetivos de fazer os alunos reconhecerem que a cor é percepção, que ela gera sensações, reativa memórias, mobiliza e emoldura nossas relações e experiências. Assim como, a reconhecer as potencialidades poéticas e estéticas da cor, enfim.

Obviamente que não levantariamos essas questões em uma ou duas aulas, talvez levaria todo um semestre. Porém, já seria um primeiro passo encaminhado nessa perspectiva, mas não conseguimos, perdemos o foco. Tanto que o trabalho com o corpo dos animais partindo da cor, que era o objetivo da aula, ficou à margem. Acho que trabalhamos muito mais os personagens em situação, em uma história narrada, assim como já fazia Mônica, do que propriamente o corpo dos personagens.

Reconheço que talvez tenha faltado sensibilidade de nossa parte para perceber outros caminhos, inclusive alguns que já havíamos experimentado junto aos alunos, o trabalho do corpo dos animais, por exemplo. Talvez foi precipitado investir no conteúdo cor como meio para desenvolver tal trabalho. Acho que era algo complexo para os alunos trabalhar com a cor como objeto para a criação de personagens, pelo menos no momento que foi.

Porém, entre erros e acertos, estamos caminhando em um processo de ensino e muita aprendizagem.

A partir desse relato, torna-se ainda mais evidente que a pertinência das escolhas

e a constante reflexão sobre elas, dentro de um processo de ensino-aprendizagem em teatro, se faz fundamental. Ainda mais, se considerarmos “as transformações significativas no que se refere tanto às concepções de teatro, quanto à sua relação com as outras artes ou aos desafios educacionais do país” (PUPO, 2010b, p.43). Dessa maneira, é preciso refletir, de maneira mais ampla,

(...) sobre as finalidades e procedimentos vinculados a processos de ensino/aprendizagem da cena, processos esses que se manifestam de modo diverso em função dos variados contextos em que podem ocorrer. (PUPO, 2010b, p.43).

Nesse sentido, orientada por essa compreensão da necessidade contínua de avaliação e auto-avaliação do processo articulada a uma constante reflexão acerca das finalidades e procedimentos vinculados a tal, que se desenvolveu a presente pesquisa. Esta que se revelou como um campo potente de formação, transformação e aprendizagem junto ao grupo do Projeto de Extensão, a UMEI *Alaíde Lisboa*, ao Teatro e, em especial, as crianças.

3.5.6 *Tempo: O coração que pulsa e a linha do tempo*

Considerando a particular relação criança-tempo e a aproximação desta com o teatro pós-dramático e as encenações contemporâneas, que optamos por trabalhá-lo como conteúdo a partir das relações entre imagem e temporalidade. Através disso, oportunizar meios para que as crianças experimentassem o tempo (a passagem, a descontinuidade e os saltos temporais) no corpo.

Dessa forma, propomos como atividade primeira, que as crianças procurassem no próprio corpo algo que marcasse o tempo. Surpreendi-me com a rapidez que chegaram a tal e as reflexões posteriores que fizeram.

“Há algum lugar no nosso corpo que marca o tempo?” perguntou Charles aos alunos. Rapidamente Gabriel, acompanhado por mais algumas crianças, respondeu: “O coração”. “E como é que ele marca o tempo?” perguntei. “Tum, tumtum, Tum...” reproduziu Gabriel juntamente com as mãos, que colocadas sobre o coração, movimentavam-se na mesma pulsação do som que reproduzia. Logo, em seguida, Stela disse: “Com amor”. Stela sensivelmente reconheceu que o amor faz, em muito, nosso coração pulsar. Afinal, já dizia a música: “é preciso amor pra poder pulsar...”

Após tais constatações feitas pelos alunos, Charles começou a perguntar sobre

o tempo. “Vocês passam mais tempo na escola ou em casa?”, “O tempo durante a semana passa mais rápido ou mais devagar que o tempo do fim de semana?”

Certo momento, ele perguntou para os alunos algo que para eles acontecia em um tempo muito rápido. Léo logo disse: “O lanche. Quando a gente lancha passa muito rápido.” Logo, após, Charles perguntou e o que pra eles demorava muito tempo. Leandro Pacheco levantou o braço e disse: “A pizza”. “O que tem a pizza?” perguntamos, afim de que ele falasse um pouco mais sobre. Foi então, que ele disse: “A pizza demora muito tempo pra chegar na minha casa”. Eu estava achando aquilo tudo ótimo, pura diversão, não dava vontade de parar. Charles, perguntou mais: “A pizza demora mais tempo do que o tempo que vocês passam na escola?” Leandro Pacheco confirmou através de um sinal positivo que fez com a cabeça.

A autenticidade que marca os dizeres das crianças sobre a percepção que elas têm do tempo, presentes no relato acima, mostra-nos que para compreendermos essa “relação criança-tempo, não podemos ignorar seu modo de ser onírico e seu pensamento polimorfo” (MACHADO, 2010a, p.59).

Dessa maneira, investindo nesses modos próprios de ser e de estar da criança pequena que encaminhamos as atividades. Partindo do reconhecimento do coração como um marcador de tempo no corpo, iniciamos o percurso rumo à sala de teatro. O objetivo era que os alunos caminhassem junto às batidas do coração, de modo que a pulsação do mesmo orientasse o andamento do caminhar. Víamos, em alguns, a dificuldade de ceder a um caminhar mais lento orientado pela batida mais calma do coração. Porém, havia alunas investindo nessa descoberta e desafio. Como descrevo em meu relato:

Ao longe, pude ver Luana, uma das alunas com necessidades especiais, caminhando solitariamente, muito concentrada, parecia estar investigando a fundo a batida de seu coração. Esse, que naquele momento, como pude reconhecer através de seu caminhar tranquilo, pulsava calmamente. Apesar da distância em relação ao grupo Luana não se intimidava e permanecia em seu tempo.

Quando Luana alcançou a escada, juntando-se aos demais do grupo, Charles propôs uma corrida. O objetivo era que o coração acelerasse e quando chegássemos na sala os alunos pudessem perceber, no próprio corpo, a sensação concreta do tempo mais rápido. Com essa primeira ação, pretendíamos fazê-los experienciar o tempo no corpo para que assim pudéssemos partir para o exercício na qual a relação entre imagem e tempo foi trabalhada.

Tratava-se, esse exercício, de fotografias de diversas pessoas de idades, lugares e

etnias variadas, dispostas dentro de um círculo formado por uma corda. Sentamo-nos em roda, acompanhando o desenho da corda, de maneira que os alunos ficaram mais próximos das imagens. Assim, lançávamos perguntas quanto às imagens: Quantos anos vocês acham que essa pessoa tem? Ela é nova ou é velha? Ela nasceu há muito ou pouco tempo? Ela tem passado? E futuro? Ela vai viver muito ou pouco? É possível voltarmos no tempo? E parar o tempo?



Alunos próximos a *linha do tempo* (representada pela corda) observando as imagens.

A partir dessas questões, fomos separando as fotografias em grupos dos novos, dos mais ou menos novos e mais ou menos velhos, e dos velhos. Foi possível reconhecer com isso que a idade em números, tal como utilizamos para definir faixa-etária, não corresponde à temporalidade reconhecida pela criança. Por exemplo, quando viram as fotografias de idosos davam-lhes a idade de 30 anos, já quando viram fotos de bebês recém-nascidos falaram um, dois ou até quatro anos de idade, mesma idade que eles possuem. Quando questionados se a idade dos bebês era a mesma que a deles, como haviam dito, reconheciam que não, mas ao mesmo tempo não sabiam como mensurar, em números, a idades dos bebês.

Foi possível reconhecer com isso, que a relação criança-tempo se dá de maneira vivencial, por meio de sua aderência ao mundo e as situações. Como assim constata Marina Machado (2010a, p.57),

O tempo do relógio, o tempo dividido em etapas, o dia em 24 horas, o ano e suas quatro estações não são retratos da temporalidade infantil. O que está em jogo é a compreensão da criança, no seu ponto de vista, das noções de tempo,

de espaço, de mundo e de si mesma;

Tal reconhecimento se fez ainda mais claro quando pedimos aos alunos que se colocassem, juntamente com as imagens, dispostos em uma *linha do tempo*, essa materializada por uma corda. Como a temporalidade não se apresenta, ao olhar e percepção da criança, organizada dentro de uma estrutura do tipo começo-meio-fim, a quebra da disposição das imagens nessa lógica naturalmente aconteceu.

Dessa maneira, o exercício se fez como um espaço para trazer à tona essa noção de “tempo atemporal” (MACHADO, 2010a, p.58) da criança, que se desdobra na convivência de espaços e tempos diversos.

Após esse exercício, pedimos que cada aluno escolhesse uma das imagens e descobrisse em seu próprio corpo o corpo desse outro, da pessoa impressa na fotografia. E assim investigassem: De que maneira a passagem do tempo interfere no corpo? Os modos de uma criança andar são os mesmos de um adulto? E a voz, o que o tempo provoca nela?

A partir dessas relações entre imagem e tempo que se deu a experimentação dos alunos. Depois, um de cada vez, mostrou a todo o grupo seu trabalho.

Havia chegado à vez de Luana se apresentar. Caminhando lentamente, pé ante pé, com a cabeça voltada para baixo e com a coluna bastante encurvada ela mostrava um corpo outro, diferente de seu corpo de menina, para os alunos. Ao fim mostrou-nos a imagem presente na foto, era uma senhora bem velhinha. Nem era preciso mostrar a fotografia, pois seu corpo já havia dito. Incrível!

Após esse exercício, o último que antecedeu o fim do processo, pude reconhecer o quanto havíamos caminhado, ao longo da experiência de ensino-aprendizagem, numa perspectiva outra do Teatro e seu ensino.

Descobrimos junto às crianças caminhos possíveis e potentes para trabalhar o teatro pós-dramático na primeira infância e produzir, junto a elas, um teatro a seus modos.

A ação final de Luana trouxe à tona esse reconhecimento, quando me percebi extremamente afetada frente ao seu corpo em cena transformado. Com precisão, ela soube fazer, de seu corpo frágil e miúdo de criança, material para a composição de um corpo outro, um corpo presente em cena. Esse em que víamos um caminhar devagar, a

coluna curva e um sorriso leve, entre lábios, de um corpo marcado pelo tempo. Tratava-se de um corpo idoso materializado no corpo infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Que teatro é esse?”

A partir dessa pergunta manifesta pelas crianças, por vezes ao longo do processo de ensino-aprendizagem, que discorrerei minhas considerações finais acerca do presente trabalho.

Que teatro é esse que provoca, que gera, que movimenta tantos questionamentos e inquietações? Que teatro é esse que me levou ao encontro da criança pequena e que fez desse um lugar de experiências? Que teatro é esse que mobilizou novos modos de pensar e fazer teatro na primeira infância?

O teatro pós-dramático na educação infantil revelou-se como um território extenso e potente para investigar, junto às crianças, o fazer teatral na primeira infância. Isso porque ao longo do trabalho com os alunos da turma *Patota*, foi possível perceber as potencialidades que emergem desse encontro das práticas pós-dramáticas com a criança pequena.

Inicialmente, esse teatro que despertava nas crianças “aquela sensação difusa que o espectador da cena pós-dramática muitas vezes explicita como desconforto, uma vez desvelada” (PUPO, 2010a, p.225) acarretou “potencial para fazer emergir interrogações de envergadura” (PUPO, 2010a, p.225). “*Que é teatro é esse?*”.

Com essa pergunta que se fazia repetir ao longo das aulas, as crianças foram descobrindo os seus modos de fazer teatro através desse teatro outro, que se revelava inusitado e engraçado aos seus olhos e a sua experiência. Dessa maneira, trouxeram-nos à tona novas possibilidades de pensar a atividade teatral na primeira infância afinada a esse teatro que “é afirmado mais enquanto processo do que como resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como produto” (PUPO, 2010a, p.225). Um teatro produzido autenticamente pelas crianças que se apropriam do brincar como mote para criação e experimentação em arte. Nesse sentido, “o brincar oferece caminhos para Arte” (GARROCHO, 2010) e faz dos processos artísticos de ensino-aprendizagem em teatro na educação infantil um espaço de alimentação mútua entre o fazer teatral e a criança pequena.

Assim, reconheço o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido junto aos alunos da UMEI *Alaíde Lisboa* como um percurso primeiro de abertura e alargamento da percepção (PUPO, 2010a) que se deu, gradativa e processualmente, a partir dessa

relação criança-teatro.

Dessa maneira, percebo que o trabalho com as práticas teatrais na primeira infância requer um investimento na perspectiva processual de aprendizagem e de construção de conhecimentos em teatro. Sendo assim, é fundamental para criança que se estabeleça uma rotina de trabalho que a leve a reconhecer o fazer teatral como uma prática de ensino-aprendizagem, contínua e constante, presente em seu dia-a-dia escolar. Por meio desse reconhecimento, ela se sente convidada a experimentar as propostas e lançar-se nesse movimento de descobertas e aprendizagem em teatro.

Nesse sentido, a repetição surge como recurso fundamental a ser levado para junto do fazer teatral na educação infantil. Isso porque, pude reconhecer que a criança pequena apropria-se de tal exercício como meio para a redescoberta e reinvenção do já conhecido, compreendendo-o como espaço da transformação e da provisão do novo.

Dessa forma, a repetição se revela nas aulas de teatro como campo de investigação da criança, de seu próprio fazer artístico teatral e como meio para a verticalização das propostas e dos conteúdos do teatro.

Uma concepção e abordagem de ensino de teatro mais ampla também se revelaram, no decorrer do processo, como um interessante caminho para instaurar “ambientações e teatralidades” (MACHADO, 2010a, p.97) nas aulas, de maneira a ampliar os espaços para a criança explorar seu pensamento e modo de ser plástico e polimorfo. Isso nos levou,

(...) à ‘desconstrução’ de um teatro em que é preciso ter palco e platéia, em que se ensaia e decora falas, e a linguagem dessa ‘desconstrução’ (desmanche criado pelo próprio adulto) encontra-se na vida infantil tal como ela apresenta. (MACHADO, 2010a, p.101)

Assim, reconheço a prática de ensino-aprendizagem desenvolvida junto às crianças da turma Patota, na UMEI *Alaíde Lisboa*, como um primeiro passo que mobiliza a continuidade de meu caminhar nas pesquisas teórico-práticas acerca do ensino de teatro na primeira infância.

O início desta pesquisa se deu mobilizada por uma série de inquietações que me percorriam quando refletia sobre as relações entre Teatro e Infância. Ao fim dela encontro-me ainda inquieta movimentada por experiências, que junto às crianças, vivenciei nas trilhas desse teatro outro. Assim, percebo que essa pesquisa de fato se fez em processo, de ensino e muita aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. Teatro na Educação: o que é afinal? In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Serviço Nacional de Teatro. **Teatro na Educação:** subsídios para seu estudo. RJ, 1976. (p. 7 – 9).

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola.** São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.usp.teses.br/teses/disponiveis/48/48>>. Acesso em: 13 de janeiro de 2011.

AZEVEDO, Sônia Machado. O corpo em tempos e lugares pós-dramáticos. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia (Orgs.) **O pós-dramático:** um conceito operativo? – São Paulo: Perspectiva, 2010, p.127-149.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 3

CARNEIRO NETO, Dib. **Pecinha é a vovozinha!** São Paulo, Editora DBA, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. (p.136-161)

GARROCHO, Luiz Carlos. **O brincar, o sensível e a arte.** Disponível em:<<http://culturadobrincar.redezero.org/o-brincar-o-sensivel-e-a-arte/>>. Acesso em: 16 de abril de 2011.

GARROCHO, Luiz Carlos. **Se a criança pequena faz teatro.** Disponível em:<<http://culturadobrincar.blogspot.com/2009/01/se-criana-pequena-faz-teatro.html>> Acesso em: 16 de abril de 2011.

JAPIASSU, Ricardo (2003) **Jogos teatrais na pré-escola:** o desenvolvimento da capacidade estética na educação infantil. São Paulo: FEUSP (Tese de doutoramento).

KOUDELA, Ingrid. O Jogo Teatral. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2004, 5^a. Ed., p. 39-65.

KOUDELA, Ingrid. **A ida ao teatro.** Sistema Cultura é currículo. São Paulo. Disponível em: <<http://culturae.curriculo.fde.sp.gov.br/Escola%20em%20Cena/>>. Acesso em: 18 de abril de 2011.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo. P.20 a 28. Jan/Abril 2002.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático.** São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. **Cacos de infância:** Teatro da solidão compartilhada. São Paulo: FAPESP/Annablume, 2004.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010a.

MACHADO, Marina Marcondes. **A Criança é Performer.** Revista Educação e Realidade, São Paulo. P. 115 a 137. Maio/Ago 2010b.

PAVIS, Patrice. Conclusões: quais teorias para quais encenações? **A Análise dos Espetáculos.** São Paulo: Perspectiva, 2003, p. 287-304.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **No reino da desigualdade:** teatro infantil em São Paulo nos anos setenta. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1991.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O pós-dramático e a pedagogia teatral *In: GUINSBURG, J. e FERNANDES, Sílvia (Orgs.) O pós-dramático: um conceito operativo?* – São Paulo: Perspectiva, 2010a, p. 221-232.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Formação de formadores em cena.** Revista Lamparina, Belo Horizonte. P.43 a 49. 2010b.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. (Org.) **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

ANEXOS

Material entregue às professoras na primeira reunião do 1º semestre de 2011.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO
PROJETO “TEATRO-EDUCAÇÃO”**

PROFESSOR ORIENTADOR: Ricardo Carvalho de Figueiredo

ALUNOS PESQUISADORES:

Charles Araújo, Gabriella Lavinas, Gabrielle Heringer, Helaine Freitas



HISTÓRICO DO PROJETO

O Projeto *Teatro e Infância: formação de espectadores na Educação Infantil* teve início no 1º semestre de 2010 com uma parceria entre a Escola de Belas Artes e a UMEI Alaíde Lisboa. O objetivo deste projeto é inserir licenciados do Curso de Graduação em Teatro da UFMG no ambiente escolar para produzir teatro destinado à infância e conduzir experimentos teatrais com crianças da educação infantil.

No ano passado, o trabalho foi iniciado com um período de observação de todas as turmas das fases finais da Educação Infantil (5 anos de idade), que totalizavam quatro turmas, sendo duas de turno integral (manhã e tarde) e outras duas de turno parcial (manhã). Além de realizarmos questionários individualmente com cada uma das crianças que objetivava uma análise do perfil sócio-cultural, observamos durante um período de dois meses o cotidiano escolar dessas crianças (as brincadeiras, as aulas, os “espaços livres” etc.). Ao final deste período de observação, selecionamos uma das quatro turmas para dar continuidade à nossa pesquisa de maneira mais aprofundada. Elegemos a turma “Pinóquio”, da educadora Mônica para participação efetiva no projeto.

A partir de então foram realizadas oficinas de teatro com esta turma, tendo em vista a preparação destes para o espetáculo que iriam assistir. O conteúdo das oficinas foi elaborado de forma que dialogasse com o que a professora Mônica já estava trabalhando com as crianças, os personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo e materiais recicláveis.

O espetáculo “Inverno, Primavera, Verão, Outono”, criado a pelos alunos/pesquisadores do projeto, foi apresentado para todas as etapas finais da Educação Infantil. E após a apresentação houve encontros com todas as turmas, separadamente, para uma conversa sobre o espetáculo que assistiram.

Dando continuidade ao projeto no semestre seguinte, foi montada uma exposição/instalação para as turmas que assistiram ao espetáculo, com elementos utilizados nele (como os figurinos e as músicas) e também desenhos feitos pelos próprios alunos. Daí, realizamos a mesma dinâmica de oficinas de teatro com a turma *Pinóquio* e apresentação do espetáculo “Teatro de Sombras de Ofélia” para todas as turmas das fases finais, finalizando com o encontro com estas para uma conversa sobre o espetáculo.

Ainda no semestre passado houve uma oficina de máscaras para pais e alunos durante a feira (*Semana Cultural*). Também houve uma tentativa de realização de uma oficina com os professores (que desejamos realizar neste semestre).

PROJETO TEATRO E INFÂNCIA: FORMAÇÃO DE ESPECTADORES
NA EDUCAÇÃO INFANTIL
1º SEMESTRE DE 2011

Etapas do Projeto:

- 1. Prática de observação:** todas as quatro turmas com alunos com quatro anos de idade.
- 2. Processo de ensino-aprendizagem em Teatro:** apenas uma turma (dentre as quatro).
- 3. Fruição da cena-espétáculo:** todas as quatro turmas com alunos com quatro anos de idade.
- 4. Encontro pós-espétáculo:** todas as quatro turmas com alunos com quatro anos de idade.

Cronograma (proposta inicial):

- **Março:** Prática de observação.
- **Abril:** Prática de observação e início do Processo de ensino-aprendizagem em Teatro.
- **Maio:** Processo de ensino-aprendizagem em Teatro.
- **Junho:** Fim do Processo de ensino-aprendizagem em Teatro, fruição da cena-espétáculo e encontro pós-espétáculo.

Contatos: Charles Araújo – 8599-4559 / charlinaraujo2@yahoo.com.br
 Gabriella Lavinas – 8483-9598/ gabiemcena@msn.com
 Gabrielle Heringer – 9191-5874 / gabiheringer@yahoo.com.br
 Helaine Freitas – 8528-5059 / helainebiofreitas@hotmail.com