

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

Larissa Maria Santos Altemar

TECENDO A CENA

Costuras de um teatro com crianças pequenas

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de artigo apresentado ao Curso de Graduação em Teatro – Licenciatura – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção de título de Graduação.

Orientador: Ricardo Carvalho de Figueiredo

Belo Horizonte

2015

TECENDO A CENA

Costuras de um teatro com crianças pequenas

Larissa Maria Santos Altemar

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo

Resumo

Esse artigo eclode da crisálida após a experiência realizada em 2014 na Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) Alaíde Lisboa. Com caráter de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Teatro, relata e reflete minha experiência teatral na educação infantil como observadora e propositora. Descreve a imersão do meu papel como professora de teatro que busca perceber e ressaltar as teatralidades nos encontros com as crianças. Busco costurar a noção da infância e do teatro de hoje para dialogar com a vida dessas pequenas lagartas-gente, sugerindo um processo criativo de uma cena que dialogue com a contemporaneidade. Releio o diário de bordo, revejo fotos e vídeos para que a memória registrada se misture com a memória corporal e torne-se palavra alçando novos voos.

Palavras - chave: Pedagogia do Teatro, Teatro com crianças, Educação infantil.

Abstract

This paper hatches from the chrysalis after the experience realized in the Municipal Unit of Early Childhood Education (UMEI) Alaíde Lisboa, in the year 2014. As a final work for a graduation course in theatre, it reports and reflects my personal experience with theatrical activities in the early childhood education, both as an observer and as an active propositive figure. It describes the immersion of my role as a theatre teacher, that tries to perceive and highlight the theatrical aspects during the activities with the childrens. I try to sew the notion of infancy with the modern theatre, as a means to create a dialogue with the lives of these little *caterpillar-peoples*, suggesting the criative processes of a scene that converses with the contemporaneity. I review our journey log, the photos and the videos, in such a way to link the registred memories with the corporal ones, turning them into words and allowing them to reach new horizons.

Keywords: Theater Pedagogy, Theatre with children, Early childhood education

Nessa Terra de Crisálidas

São as pessoas, coisas e feitos com que temos com-tato que nos tecem, nos envolvem e nos desprendem. Algumas vezes pontuais, por volta singelos. Outros, repetidas vezes e passam deixando sementes latentes... (retirado do meu diário de bordo)

A UMEI Alaíde Lisboa¹ foi nosso espaço de compartilhamento e experiências. Foi nesse ambiente escolar que foi possível propor o nosso teatro. *Nosso* por ser mesclado com o teatro já existente nessa escola, nas crianças, com minhas impressões como estagiária-pesquisadora juntamente com a Gislaine Reis estagiária-pesquisadora e em constante diálogo com o coordenador Ricardo Carvalho de Figueiredo.

Nosso percurso esteve de mãos dadas com a Turma Alegria² e com a professora regente Mônica Silva. Juntos sendo observadores, observados, propositores ou *fazedores* construímos os relatos e reflexões presentes nesse artigo.

Com caráter de memória, trago as fotos em preto e branco para que as palavras possam colorir o texto. Escrita essa que rompe uma crisálida³ de noções de teatro, presencia o nascer de uma borboleta que vê nossas práticas de dentro do vidro e tenta fazer viva a experiência (única) da turma Alegria e a minha.



Imagem do acervo do projeto (23/ 10/ 2014)

¹ Essa UMEI encontra-se dentro da UFMG e por pertencer a esse espaço de aprendizagem tem como forte característica ser um campo de estágio e pesquisa de graduandos. Também recebe projetos de diferentes áreas que buscam a troca de saberes entre professores em formação e em atuação. Nós realizávamos a maioria de nossas aulas na Sala Multimeios: um espaço amplo e com poucos móveis. Dessa maneira podíamos moldar a sala de acordo com os objetivos do encontro.

² A cada ano as turmas recebem nomes de acordo com o tema que a escola irá desenvolver ao longo do ano. Em 2014 foi eleita como temática “as virtudes” e nossa turma foi batizada como Alegria. A turma é formada por 20 crianças com idades entre 4 e 5 anos.

³ A metamorfose da borboleta acontece em 4 fases: ovo, larva, pupa e adulto. A crisálida acontece na fase pupa, onde o inseto fica quase imóvel, protegido por uma camada e é nesse período que ocorre a transformação de lagarta em borboleta.

Nomearia essa foto de “o encontro se faz junto”, pois para mim, ela representa a potência de nossos encontros. Fala em forma de imagem sobre *a presença*, que descobrimos com as crianças ser a principal característica das nossas aulas de teatro: estar aqui e agora, bem como a dinâmica de ser criança, nesse caso envolta de teatralidades⁴, compartilhando da afirmação de que nosso processo era

mais presença que representação, mais experiência partilhada do que experiência transmitida, mais processo do que resultado, mais manifestação do que significado, mais impulsão de energia do que informação (LEHMAN *apud* PUPO, 2010, p.224)

Esse momento foi registrado no encontro que as próprias crianças nomearam de “Amarelínha Jogo ou Amarelínha treino”⁵. Interpretamos as escolhas desses nomes com o reconhecimento da prontidão. Precisavam estar atentos ao próximo passo, ouvidos abertos e corpos dispostos. Algo que difere no quanto e quando me coloco nessa atividade e por consequência na minha vivência do momento. Nossa experiência poderia resumir-se a isso: estar, colocar-se, perpassar-se (LARROSA, 2002). Esse era o nosso teatro!

Mas o que tem de teatro nisso? Alguém ainda poderia dizer: *Esse não é o teatro que eu conheço. Cadê o texto? Já dividiu os personagens? Alo crianças! Silêncio por favor!* E eu diria: *Por favor, nos acompanhe...*

Fizemos emaranhados e costuras de pensamentos e ações nesses encontros teatrais, que partiram da nossa vivência com as crianças e particularmente de questionamentos que vim tendo durante a minha formação como professora de teatro que antecede ao meu encontro com a UFMG, já que eu praticava e estudava teatro antes do meu ingresso na graduação, mas que se delineou ali.

Em 2014, junto ao projeto de extensão, voltei⁶ ao encontro das experiências teatrais com crianças pequenas. Da participação nesse projeto delinear-se várias perguntas que culminaram em: “Quais os modos de fazer teatro com crianças pequenas no contexto escolar da educação infantil?” e mais tarde: “Como propiciar um processo criativo de uma cena teatral que valorize os saberes das crianças dentro da escola?”.

⁴ Assim como Marina Machado: “Definirei então teatralidade como algo que remete a “algo que não sou”, mas que sei encarnar, remete a outro tempo e outro espaço, diferente daquele que habito; remete também a “pregar peças”, ou seja, remete a um tipo de brincadeira que pega o outro de maneira forte e que gera dúvidas- *isso é ou não é brincadeira? Isso está acontecendo de fato. E ainda... o que é fato?*” (MACHADO, 2011, p.5).

⁵ A partir de agora essa grafia indicará os dizeres das crianças.

⁶ Tive a oportunidade de trabalhar como voluntária nessa mesma escola em 2012 auxiliando na elaboração das aulas de teatro assim como na execução das mesmas, dentro do projeto “Teatro Educação: Experimentos Teatrais na Educação Infantil” com Bruno Pontes e Rafaela Kênia. Também fui monitora do grupo de pequenos atores na Escola Livre de teatro de Jales-SP em 2009 e 2010.

Diante disso debruçei-me sobre a infância, tanto nas leituras e observação quanto no investimento em compreender o teatro na escola para crianças pequenas. Percebo que tenho trilhado um caminho de reflexões, não como certezas, mas sim uma maior percepção das tensões e das possibilidades, embasada teórica e experiencialmente. Buscando sempre ter *o olhar* como orientador das vivências, para além das leituras bibliográficas, mas estando mergulhada nelas, “Um desafio que tem se tornado mais orgânico e menos escorregadio a cada experiência sem, no entanto, deixar de ser revelador”. (MAIA & ALTEMAR, 2015, p.05).

Os encontros para voar

Elaborávamos um roteiro para nossos encontros sempre em diálogo com o que havíamos observado, considerando que nossos momentos junto das crianças eram materiais para aulas que conversassem com a vida. Queríamos apresentá-los um teatro que na continuidade esbarrasse entre *estar-brincar-viver* (MACHADO, 2010). Delimitávamos qual conceito teatral gostaríamos de abordar sempre pensando nas propostas e questões suscitadas no encontro anterior.

Incentivamos a construção do que chamamos de *percurso*: no caminho entre a sala de aula referência e a sala em que aconteceria a aula de teatro, no qual nesse deslocamento já fazíamos teatro. No percurso encontrávamos seres ou passávamos por caminhos imaginários que já nos levavam à dinâmica da aula, usando o conceito do pré-texto⁷. Assim, nos apropriávamos de alguns pontos da aula para apresentar às crianças a situação teatral que estaria por vir, *sendo-a já*. Do começo ao fim, tudo era teatro!

Margeávamos o faz de conta, equilibrando-nos divertidamente na linha tênue que separa essa prática infantil do teatro com crianças pequenas, misturando realidade e ficção pelo brincar com o “não literal” (MACHADO, 2011). Fazíamos isso, por exemplo, incentivando que as crianças se apropriassem de objetos fazendo uso da imaginação, dando espaço para que o teatro presentifique-se na condução do material e na simbolização dele. Nossas escolhas partiam de *objetos de largo alcance*⁸ (LACERDA, 2012) que adquiriam forma quando moldado para a situação. O tecido para o adulto, no uso comum, serve para

⁷ O pré-texto, uma das características do Drama, é algo que antecede e compõe a situação teatral que será trabalhada, como uma espécie de introdução da atividade para situar e envolver os participantes. Para mais informações ver CABRAL, 2006.

⁸ “Os *objetos de largo alcance* que pela própria plasticidade da forma podem se prestar a diferentes modos de uso, pois são objetos que permitem a criação e recriação constante de diferentes contextos para as brincadeiras e atuações. Deste modo, quanto mais enriquecido com estes materiais e versátil o espaço para o brincar, mais diversidade de jogos simbólicos podem acontecer neste espaço”. (LACERDA, 2012, p.124)

vestir e cobrir. Junto às crianças, em nossas aulas, o tecido servia como material transformador, criando personagens e lugares. Nessa dinâmica propúnhamos às crianças a interação com ambientes concretos e imaginários ao mesmo tempo. Como, por exemplo, no nosso primeiro encontro, onde no jogo com as texturas e cores dos tecidos as crianças foram convidadas a recriarem o ambiente da sala. Tocando os tecidos com todas as partes do corpo e vendo suas cores criavam: jardins, caverna, grama e rio. Perceberam também que o tecido escorregava, e por isso era preciso atenção para caminhar sobre ele.



Sala coberta de panos

Imagem do acervo do projeto. (14/08/2014)

Usamo-os também como *objeto-personagem*, onde retalhos de tecidos transformavam-se em animais de acordo com interação e falas das crianças. “É uma abelha!” “É um sapo” “São borboletas”. Essa ideia nasceu fora da aula de teatro, em uma roda de conversa, conduzida pela professora, sobre a história da vida da lagarta e a possível apresentação. Nessa conversa a aluna Isabella disse: “daí usamos um pano enrolado para ser a lagarta na crisálida”. Nessa fala a criança demonstra a capacidade de adaptar os objetos propiciando, a meu ver, uma teatralização do mesmo. Moldando o saber de possibilidades de tecidos para a situação de apresentação de uma história. Talvez a pergunta que ela se fez tenha sido “como eu posso fazer a lagarta?” e a resposta foi tátil, visual e oral: teatral.

Em nossos encontros definíamos alguns passos, mas o *entre* deveria ser bordado pela participação das crianças. Nesse meio *entre* o planejar e perceber as crianças, a professora nos contou a relação da turma Alegria com as lagartas que habitavam a UMEI.

A escola passou por uma proliferação de lagartas, após a morte das galinhas que moravam ali, responsáveis pelo equilíbrio ambiental do espaço. Foi então, que diferente das

outras turmas, a turma Alegria se aproximou do inseto imitando-o corporalmente e interagindo com ele, viam e faziam a partir de como entendiam o movimento da lagarta, entendendo e refletindo com o corpo aquele novo ser que se apresentava sobre seus olhos. A professora viu nessa dinâmica, dado o interesse da turma, um espaço para trabalhar a vida da lagarta e então a metamorfose da borboleta. Contou-nos que a borboleta e a lagarta passaram a ser o tema central das atividades: letramento, contação de história, conhecimento e trabalho com os números, artes e trabalhos manuais. Por que não o teatro também fazer parte disso? De imediato vimos a riqueza de trabalhar teatralmente esse fato, ou melhor, as crianças já haviam percebido e corporificado, cabia a nós conduzir e proporcionar um espaço de experiência teatral.

A dupla, lagarta e borboleta, margearam nossas aulas durante todo o primeiro semestre de 2014 sendo personagem, material. Em julho a professora nos convidou para tomarmos a frente da elaboração teatral de uma história “Eram as dez lagartas...” (TARBETT, 2009) que poderia ser apresentada na semana da cultura. Tínhamos em mãos o temido *produto* tão discutido em pesquisas do campo da Pedagogia do Teatro, tal como em Joaquim Gama (2002), Dirce Benevides (2013), Adriana Dias (2010), ou talvez, a oportunidade, como professora de teatro em formação com interesse no diálogo com a cultura escolar, em propor um novo tipo de elaboração cênica. Ao invés de pensar a dicotomia entre processo e apresentação, prefiro, assim como Benevides (2013), chamar essa oportunidade de *par*.

Vi nesse convite a oportunidade de experimentar possibilidades e margear a tal pergunta “Como propiciar um processo criativo de uma cena teatral que valorize os saberes das crianças dentro da escola?” Um processo que dialogasse com aquilo que já vínhamos fazendo, e acreditávamos: um teatro que fosse construído junto! Junto comigo, com as crianças, com a professora, nossos saberes e *desaberes*, inseguranças e potências.

Sabemos, que a mostra de trabalhos artísticos na escola infantil geralmente acontece em datas festivas. É com frequência que vemos dança e teatro sendo apresentados para os pais dos alunos, como mostra de uma atividade lúdica feita pelas crianças. Entretanto, no decorrer da construção da apresentação as crianças não possuem voz ativa e o que vemos é algo pensado e organizado pela professora ou como bem nos disse o aluno Gabriel “teatro é aquilo que a professora faz”. Queríamos, ousadamente, que daqui a um tempo quando voltássemos a perguntar para as crianças o que é teatro, que a resposta as incluísse nesse fazer. Que se identificassem como teatrantes também.

Como professoras em formação, pela pesquisa e prática, colocávamos “a sala de aula um espaço múltiplo, plural e complexo, inserida em uma seara de risco como um espaço aberto para o devir” (MUNDIM, 2013, p.188). Buscávamos incentivar as ideias e ações das crianças, valorizando o saber teatral que se *ressalta* na aula de teatro e já existe no modo de ser criança, *canalizando* esses saberes (LANIER *apud* ALMEIDA, 2001). Instigamos as crianças a vivenciarem o teatro “Eram as 10 lagartas...” para que na reelaboração de suas experiências pudessem construir o teatro da Turma Alegria.

Propúnhamos, então, um processo criativo teatral, sabendo que “a criação envolve muito mais uma atividade de exploração, investigação e tomada de decisão (ALMEIDA, 2001, p.21)” do que uma estrutura fechada, taxada e rígida para a apresentação na data comemorativa. E o nosso desejo se deparou com uma nova pergunta “A escola está preparada para lidar com as incertezas dessa forma de trabalho?”.

Ao tecer os planejamentos conversávamos sobre qual a medida das orientações. Queríamos evitar decidir ou interferir demasiadamente nas respostas das crianças, dando espaço a elas, como nos aponta Marina Machado:

(...) educar (para o teatro) pode sim ser sinônimo de espera... Mas, um modo de espera que apresente um adulto presente e ausente, concomitantemente. Presente de modo que a criança a veja assistida acolhida, ausente, para que ela possa descobrir as coisas do mundo, em seu ritmo, com autonomia possível que sua experiência permita (MACHADO, 2010, p.75).

Assim, como nos diz Machado, estávamos sempre ali ao lado das crianças, conduzindo suas ideias e criando possibilidades de encontros com materiais de forma imaginativa, dando espaço necessário para que elas o descobrissem e se descobrissem na relação com os materiais e com os colegas, não objetivamente, mas teatralmente.

Percebo agora, para a transcrição dos meus pensamentos e experiência para as palavras desse texto, que trabalhamos algumas categorias teatrais no conjunto de nossos encontros. Como as aulas eram preparadas sempre pensando na aula anterior, íamos tendo uma noção de continuidade, onde os eixos estavam presentes, dos quais destaco: Fruir, Corpespacializar⁹, Criar, e Eu. Essas categorias apareciam em nossas aulas às vezes misturadas, às vezes como núcleo do encontro. Mas tinham como base o chamamento para que as crianças se colocassem na situação. Sempre possibilitávamos que elas mexessem, pegassem e se relacionassem com o material e entre elas, gerando uma bagunça que considerávamos saudável, mas que poderia

⁹ Esse termo representa a costura entre corpo e espaço. Acreditando que interferem de tal maneira um sobre o outro que escolhemos refleti-los em uma só costura, já que não se separam. Desenvolveremos esse eixo no tópico “Emaranhados”.

ser alvo de incompreensão. *Em meio ao caos não dá para aprender nada...* alguém poderia dizer. Porém, assim como define Machado (2010) precisamos levar em conta o polimorfismo da criança e o seu modo de investigar:

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

Depois de algumas aulas, no meio do nosso processo, recebemos a seguinte declaração da professora: *“É muito legal, porém é muito inovador! Podem continuar criando o teatro com os meninos que eu vou preparar outra coisa para a apresentação”*.

Inovador demais para ser recebido ou compreendido como teatro? Que não se encaixa no molde escolar do que deve ser compartilhado nos dias de apresentação? Realmente o que fazíamos não era um teatro espetacular, em que partiríamos de um texto dramático pronto com número de personagens de acordo com o número de crianças, e iríamos propor que as crianças decorassem as falas, tal como apresenta-se no teatro tradicional. Íamos por outro caminho, realizando um processo criativo aberto para conhecer a história corporalmente e teatralmente em que as crianças e seus temas de interesse fossem elementos para toda a criação. Esse tipo de processo requisitava de mim e de Gislane não uma postura de diretoras de um espetáculo, mas sim de coparticipantes na criação com olhos despertos e ouvidos abertos.

Após a fala da professora olhamos mais atentamente para nossa prática. O caos criativo e a primazia da espontaneidade eram presença marcada em nossas aulas. Poderia haver uma falta de linearidade quando vista de fora, podendo dar a impressão de que nada estava acontecendo, ou que nada está sendo fixado. Afinal, o que estava sendo construído?

Começamos a nos perguntar se aqueles ambientes e propostas teatrais que estávamos propondo, de fato, estavam sendo elaborados pelas crianças. Gabriella Lavinias, integrante do projeto em 2011, também mencionou essa questão quando estava à frente de um processo criativo junto das crianças e compartilhou:

Ainda que inicialmente possa parecer frustrante quando nos deparamos com a dificuldade de reconhecer se as práticas oferecidas aos alunos de fato estão mobilizando processos de aprendizagem em teatro, o trabalho com crianças pequenas é instigante e desafiador. Isso por que, a criança apropriasse do fazer teatral como um novo espaço para experimentar o seu brincar livre e imaginativo e para transitar entre realidade e fantasia (LAVINIAS, 2011, p.69).

Conversamos dessa maneira, com o delineamento que Pupo nos trás a partir da leitura de Lehmann, em que:

A não hierarquia entre imagens, movimentos, palavras, faz com que o discurso da cena se aproxime da estrutura dos sonhos. Na mesma linha metafórica Lehmann ressalta que aquilo que ocorre diante do espectador é percebido como um poema cênico (PUPO, 2010, p.222)

Contrapomos, no processo e posteriormente na apresentação, o teatro tradicional esperado na escola. Estávamos conectados com o modo da criança ser e estar em cena, logo, havia o roteiro, não marcação, havia presença, não interpretação. Uma rede de experiências teatrais ia sendo criada e era preciso entrelaçar nossos corpos e mentes a essa rede para vivenciar esse processo criativo de: ver, fruir, reconhecer o espaço e sê-lo, imaginar, criar, recriar, apropriar-se, corporificar, sair do papel e entrar nele.

Emaranhados: Fruir, Criar, Eu e Corpespacializar.

É preciso mais de um olhar
para tecer um poema
é preciso um olhar
sobre o olhar
cruzamento de olhares
olhares em dilema.

É preciso o olhar externo
e o olhar de dentro
um olhar passivo e terno
e um olhar que teima [...]
(AVNER, Úrsula, "Tecelagem")

Assim como nesse trecho do poema de Úrsula Avner, para trazer em palavras nesse texto, fui desfiando o emaranhado e tecendo as pontas que iam surgindo. Juntando e cruzando as memórias do olhar, da escrita e das imagens. Percebendo que na mistura das pontas tinham pontos, eixos.

Fruir: Ver e Ver-se

Trouxemos no conjunto de nossos encontros com as crianças personagens através do uso do professor no papel¹⁰. Dessa maneira a crisálida se abria para a fruição teatral em meio à aula. A aula de teatro pode ser assistir a um teatro, uma cena? Pode. Nisso se delineia a

¹⁰ Professor no Papel: o professor assume um papel e conduz a aula como esse personagem. Dessa maneira agindo sobre papéis sociais de diferente status tenciona as relações na dinâmica da aula, pois o tipo de personagem interfere na forma com os alunos se relacionam com o professor no papel e como adentram na situação imaginativa. (VIDOR, 2010)

fruição: que é ver e deixar invadir-se através do olhar, mas fazer teatro não é só ver... O nosso modo de fazer e ver teatro inclui quem assiste. Não foi somente através da condução dos personagens que convidamos as crianças a fruir, mas também na apresentação de uma cena improvisada que nascia dessa interação entre professoras, personagens, eu plateia e eu criador. As crianças faziam parte dessa cena na medida em que interagiam com ela com sons ou comentários *fruição-a e eram-na*, dessa maneira viam e construíam-na.



Eu e Gislaine como professoras no papel
Imagem do acervo do projeto. (21/08/2014)

As crianças tinham saído da biblioteca e a professora Mônica estava contando uma história. Quando chegaram os dois personagens os alunos olharam para trás em meio a sorrisos e rostos estranhados. Ambos os personagens continham um tecido enrolado em seus corpos. Um (Gislaine) estava com uma renda e o outro (eu) estava com um cetim. Além disso, um possuía a voz com registro mais grave e outro um registro mais agudo. Chegamos perguntado quem eram as crianças e vários responderam “*Somos crianças*” “*Vocês conhecem a gente*”. Após a aula, depois que os personagens já haviam ido embora sentamos em roda para conversar sobre o que havia acontecido e eles relataram: “*Vocês eram adultas*” “*daí entraram no portal levaram um choque e eram vocês de novo*”. Vemos nessa fala a mistura do real, algo que realmente aconteceu, com aquilo que ficou nebuloso que eles não viram acontecer, afinal em que momento nós nos transformamos em personagens? Esse espaço vazio de algo que não aconteceu na frente de seus olhos de criança proporciona abertura para teatralizar o acontecimento: *criar, organizar e emitir* (DESGRANGES, 2006, p.94). Percebemos pelos rostos das crianças que havia algo para ser descoberto: “*São elas, ou são eles, será que é verdade?*”. Na teatralização desse encontro convidávamos as crianças para tecerem o que haviam visto com os olhos do real e com o olhos da imaginação. Organizavam

seus pensamentos na medida em que nos contavam, e ainda, enquanto dividiam com a turma suas impressões repensavam aquilo que havia acontecido. Essa costura de percepções é importante para a experiencição teatral, pois auxilia na construção de um ambiente em que as crianças se sentem confortáveis para posteriormente experimentarem fazerem outras vezes e corpo. Viam, repensavam e foram convidadas a fazer e se ver teatralizadas.

Criar: Pensar fazendo

A criação a partir da imaginação era eixo presente em todas as nossas expedições teatrais. Criar era uma das linhas que costurava o nosso teatro. O nosso processo criativo proporcionava:

ao mesmo tempo, uma nova relação com o próprio corpo, a interação com o outro e um diálogo diferenciado com o espaço a sua volta. A atmosfera de prazer guiada pelo jogo contribui(u) infalivelmente para um clima de descontração e espontaneidade que favorece(u) o processo criativo (MENDONÇA, 2013, p. 138).

Assim como descreve Célia Mendonça, preocupávamo-nos em proporcionar uma atmosfera que incentivasse a relação entre o grupo e a disponibilidade corporal, que alinhavava um ambiente divertido, gerando um processo criativo a partir do movimento aliado à imaginação. Por várias vezes bastava apenas dizer que estávamos passando por uma floresta que as crianças imediatamente nos diziam o que os seus olhos da imaginação estavam vendo: “*Tem um monstro de fogo*”, “*Mas eu tenho um poder de gelo, não se preocupe*” **Interagiam e compravam** (como costumamos dizer em teatro) a ideia dos colegas. “*Tem um aranha gigante*” e imediatamente reagíamos a esse ser que estava e não estava ali, teatralizando a ausência e preenchendo o espaço do não existir com a criação. Incentivávamos dessa maneira *a fisicalização ou corporificação* (SPOLIN *apud* KOUDELA, 2004, p.51) valorizando a elaboração e produção a partir das próprias experiências. Algumas vezes dizíamos que no caminho haviam armadilhas e precisávamos ficar atentos e em seus corpos e olhares era perceptível a atenção e o jogo com a imaginação, pés flutuantes e ombros aproximados das orelhas. Como diz Machado (2011), nos interessava trabalhar o *teatro do invisível*, ficcionalizando o ambiente escolar a partir de narrativas fantasiosas que dialogavam com a vida da lagarta e dos outros seres que podiam adentrar nossa história. Nossa criação, não partia apenas da contação e da fala, despertávamos as crianças para uma fisicalização de suas impressões e ideias.

Em um encontro dissemos que para aquele dia era preciso passar por todos aqueles animais que já havíamos encontrado em outros dias sem acorda-los, deveríamos passar despercebidos, pois naquele dia não precisaríamos deles. O que vimos foi um pisar leve e respirar bem baixinho seguido de vários "χίί" "χμμ" com o dedo polegar na frente da boca fazendo sinal de silêncio. Mas não era apenas os olhos da imaginação que eram acionados, os olhos físicos e a visão do concreto também era teatralizável. Por vezes, as crianças eram os nossos olhos e nos guiavam, como no dia dos personagens estrangeiros. Falávamos em *italianes* e *portunhol* incentivando a tradução corporal e da intenção que dávamos às nossas falas confusas. Éramos dois homens de outros países... *mas pera ai, não era a Larissa e Gislaine?* Éramos nós atuando, mostrando para as crianças o que é ser professor artista, onde o trabalho pedagógico se costurava com o de ser outro. Trazíamos a narrativa imaginária, não apenas contando histórias, mas fazendo parte delas. Convidando as crianças a fazerem o mesmo.



Foto do percurso conduzido pelos personagens Luigi e Miguel, dois estrangeiros que diziam ser os ilustradores do livro "Eram as 10 lagartas..."

Imagem do acervo do projeto. (04/09/2014)

Os personagens Luigi e Miguel diziam ter feito os desenhos do livro de Tarbett e que as ideias para a ilustração nasciam a partir da observação e olhar a sua volta. Assim convidaram as crianças a fazerem um passeio pela escola e contarem o que viam. Em meio ao parquinho e as árvores, os seres, monstros e poderes estavam sempre em destaque. E cabia a todos nós reagir ao faz de conta e também ao parquinho. A ideia de trazer esses ilustradores nasceu a partir de buscar enriquecer a narrativa das crianças quanto à história de Tarbett. Os desenhistas mostravam outro ponto de vista da história e assim propúnhamos que as crianças também pensassem os seus modos de ver e contar aquela história. Dessa maneira,

estimulávamos a autonomia interpretativa dos alunos (DESGRANGES, 2006) em uma costura de entendimento da história já conhecida, e na criação e elaboração pessoal (idem). Repensavam e faziam essa nova história, e dessa forma valorizávamos o modo de ser da criança, onde pensamento não se separa do fazer corporal.

Eu: Eu(s)

Quando nos apresentávamos como personagens utilizávamos tecidos, faixas e fita crepe como objetos de caracterização. Com o auxílio desses objetos e juntamente com mudança da voz e corpo convidávamos as crianças para se caracterizarem. Demonstrávamos a relação com o papel entrando e saindo dele quando guiávamos as aulas como personagem ou quando as crianças afirmaram “*não é a velha, é a Larissa*”. Aproveitei-me dessa fala: Tirei o pano em torno de mim, desconstruí o corpo e disse “quando estou assim sou Larissa, mas quando estou assim,” coloquei o pano sobre as costas e reconstruí o corpo, “sou senhora” e houveram algumas risadas. Nessa demonstração lembrava-os que com o auxílio do pano é possível brincar de faz de conta quando se faz teatro. “O faz de conta é de mentirinha”, o faz de conta é um brincar que pressupõe a simulação de papéis” (MACHADO, 2011, p.2). As crianças, de um modo geral, brincam de lutar sendo por hora eles mesmos e por hora ninjas, brincam de ser papai e mamãe imitando trejeitos a partir de suas referências. Brincam de ser cachorro, com mãos e pés ao chão como patas e narizes que *cheirantes* se comunicam com o outro. Quando brincam, fazem de conta de ser outros Eu(s) e, dentro da aula de teatro, percebemos a trama que forma o brincar e o fazer teatro na infância. Se entrelaçam e se misturam e o que importa desse laço é a imersão na criação que passa pela fala e pelo corpo que brinca enquanto faz teatro.

Mas então, é aula de teatro ou aula de brincadeira? Em nossas reuniões semanais, para discutir e repensar as ações e a pesquisa, esse tema surgiu, ressaltado inclusive por uma fala de um dos alunos “*Hoje nós não vamos brincar?*”, ser brincantes bem como é ser criança, que mais tarde se modificou para “*Hoje vai ter aventura?*”. Davam lugar, dessa maneira, aos seus Eu(s) aventureiros se disponibilizando a brincarem com seus Eu(s) crianças. Depois de fazerem/criarem e verem teatro, essa fala nos mostra que, percebiam que na aula de teatro continha a diversão da brincadeira, mas também solicitava disponibilidade teatral, uma linha tênue e sensível. Nessa reflexão Garrocho delineia um posicionamento, que compactuo, sobre a experiência teatral na infância que pode ser:

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 oferece meios para que a criança explore a “potencia de vida” (GARROCHO, 2009).



Foto das crianças experimentando os personagens
Imagem do acervo do projeto. (18/09/2014)

E nesse brincar, que se costura com o teatro e a vida, elaboramos contextos no qual a criança pode ser a velha e rir dessa senhora enquanto a faz, sem encarnar o personagem como no teatro adulto, mas andar de mãos dadas para que hora a velha fale embolado e a própria criança possa traduzir o que disse, sem buscar a técnica, mas sim a espontaneidade.¹¹ Ser eu(s) enquanto continua sendo eu.

Corpespacializar: Corpo e Espaço

Investigávamos aqui o corpo em contato com o espaço, descobrindo o espaço teatral no contato entre: sala, panos, percurso, personagens. Algo que nem sempre é requerido como forma de aprendizado na escola, já que na maioria das vezes o que se compreende como organização para aprendizado é o silêncio e a quietude, “já que a noção de disciplina na escola (já) foi vista como não movimento” (STRAZZACAPPA, 2011). Mesmo que hoje a escola seja mais flexível quando a isso, de alguma forma ainda limita as ações corporais. Porém, as pesquisas de artes contemporânea na escola vão justamente no sentido contrário: valorizar o movimento como mote para o aprendizado (STRAZZACAPPA, 2011). Na dinâmica

¹¹ Não iremos tratar nesse texto dos modelos de fazer teatro que aderem a um tipo de atuação distanciada, mesmo que nossa proposta possa sugerir isso, pois o foco nesse texto é a **relação** da criança com o fazer teatral e suas possibilidades. Essa relação tem por sua vez o foco na espontaneidade sendo esta a base para esse trabalho e pensando-a assim como Spolin, a espontaneidade "equivale a liberdade de ação e estabelecimento de contato com o ambiente (...) é um momento de descoberta da experiência e da experiência criativa" (SPOLIN *apud* KOUDELA, 2004, p.51)

teatralizada era preciso acionar aquela presença e deixar o corpo falar, assim como as crianças fizeram quando nos contaram, sem palavras, a metamorfose da lagarta. Eram as lagartas, crisálidas e borboletas voando no espaço.

Na busca de aproveitar as experiências corporais que dialogassem com o espaço das nossas aulas, e com o saber das crianças sobre a metamorfose da lagarta, criamos um roteiro que chamamos de “roteiro espacial”. Com grandes quadrados no chão convidamos as crianças a experimentarem espacialmente e corporalmente essa metamorfose. Em cada quadrado deveria ser feita uma fase da vida da lagarta e entre as delimitações podiam tudo, menos desrespeitar os colegas, como reforçávamos em nossos combinados. Era preciso reafirmar essas regras, pois o entusiasmo dava vazão para alguns excessos, como gritar ou algum tipo de agressão física com o colega. Na educação, mesmo que sejamos de uma área específica do currículo, devemos ver a criança como um todo, ou seja, não podemos olhar a criança pensando apenas em transmitir o conteúdo de teatro. É preciso estar atento à vida, do qual o teatro é parte, mas não apenas.

O grupo deveria criar e pensar junto, e a criatividade deveria estar entrelaçada com a memória de corporificações que já havíamos experimentado.



Foto da sala: roteiro espacial.

Imagem do acervo do projeto. (25/09/2014)

A Borboleta dentro do vidro: apresentação

“Será que a borboleta lembra que já foi lagarta? Será que a lagarta sabe que um dia vai voar?”¹² Em nossa apresentação, que fomos moldando durante todo o semestre, a borboleta sabia que já havia sido lagarta e a lagarta sabia que iria voar, pois acontecia tudo ali, aos olhos de todos. Naquele dia chegamos à sala e relembramos o que seria a apresentação. A chuva caía lá fora e dentro da sala nós, como personagens bigodudos, fomos lembra-los do nosso encontro teatral, do dia do compartilhamento. Que tal delimitarmos alguns movimentos para cada momento da nossa apresentação? Temíamos que as crianças ficassem inseguras sobre em que momento fazer uma determinada ação. Então pensamos em dividir esses momentos através de movimentos iniciais feitos por mim e Gislaine. Percebemos, mais uma vez, que era fundamental, como adultas e condutoras do processo, que estivéssemos junto das crianças nessa aventura de “se mostrar” para pessoas de fora do processo. Nossa função era alimentar e dar energia para que o processo avançasse. A nossa ação teve o mesmo propósito do professor enquanto condutor de uma proposta em Drama, tal como aponta Flávio Desgranges:

O coordenador desempenha, assim, múltiplas funções no decorrer do processo: organizador e propositos dos episódios; narrador; ator, quando se apresenta de professor personagem; cenógrafo, quando, por vezes, cria ambientes cênicos para emergir os participantes na ação dramática; e, principalmente, como dramaturgo, traçando o desenrolar da trama (DESGRANGES, 2006, p. 136).

Enfatizaria a dramaturgia, de nós condutores, como roteiristas da aula, que pensam o desenrolar, mas nunca os detalhes do meio, abrindo assim possibilidades para que as crianças vivenciassem-no. Para a apresentação, a turma Alegria já havia decidido o roteiro e começariam com o ovo, o nascimento da lagarta, a lagarta comendo folhas, a crisálida, a borboleta e a música “A borboleta e a lagarta”. Nós escrevemos na lousa, em forma de imagem, as partes desse roteiro:

¹² Trecho da música “A borboleta e a lagarta” – Palavra Cantada. Essa canção esteve presente em algumas aulas e foi escolhida pelas crianças para ser incluída na apresentação.

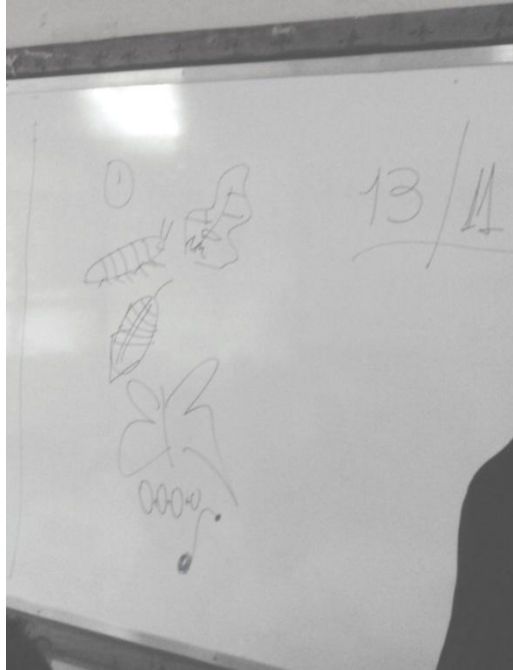


Foto do roteiro desenhado na lousa.

Imagem do acervo do projeto. (06/11/2014)

Desenhamos cada parte do roteiro na ordem que elas escolheram fazê-lo. Dialogando com a forma de expressão mais requerida da criança na escola: o desenho. Falando, mais uma vez a língua da criança.



Foto das crianças no momento da apresentação

Imagem do acervo do projeto. (13/11/2014)

Nosso público era composto pela professora Mônica, professor Ricardo e um grupo de alunos com uma professora. Nessa apresentação em formato de encontro casual, entre crianças e público, ressaltávamos o teatro como parte da escola, que não precisa de hora marcada e convidados especiais, mas que acontece na rotina escolar e pode fazer parte dela. A arte, enquanto componente curricular na educação infantil pode estar atrelada às diversas

práticas e momentos da escola, afinal, não é um conteúdo especial que deve vir só em momentos de festa ou comemoração escolar. Aquele pequeno grupo de crianças observou a nossa apresentação como quem observava um grupo brincar, e apesar de anunciarmos a apresentação, eles se sentiram livres para sair sem dizer tchau bem no meio dela, já que a nossa apresentação permitia isso: não era preciso silêncio, nem apagar as luzes, nem as cadeiras de veludo para que o teatro acontecesse, podiam entrar e sair, ficar ou ir. Percebemos também que esse compartilhamento final era feito pelas crianças e para elas mesmas. Estavam envolvidas e se divertiam enquanto brincavam de mostrar teatro e “(...) o espectador (era) convidado a tecer elos e a configurar relações. Sua interação e sua imaginação (eram) convocados de modos a preencher as inúmeras lacunas configuradas pelo acontecimento que se desdobra diante de seus sentidos” (PUPO, 2010, p. 225) e era preciso estar disponível para preencher essas lacunas (ou não se preocupar com elas).

Após a experiência de uma apresentação vista por um público flutuante conversamos com a Mônica. Nessa conversa, ela nos disse “*quem não acompanhou as aulas, não ia entender, por que é preciso saber como foi*” e então perguntamos: “Você faria um teatro assim?” e ela respondeu: “*Não, não faria. Eu ainda estou dentro do vidro. Tô olhando as coisas novas aqui de dentro*¹³. *Mas eu usaria, e já uso esse material nas aulas.*” Quando a Mônica nos disse que era preciso conhecer o processo para entender o que estava acontecendo, percebemos a fissura que separa o teatro que propomos e o teatro que habitava aquela escola e aquela borboleta.

Como fazíamos uma cena que remetia a metamorfose da lagarta, certa linearidade desse processo estava presente em nossa mostra, porém de forma imagética, que dava vazão a mais de um entendimento sobre o que era apresentado. Havia ali uma fábula entendível e construída, do real ao corpo presente: transformação lagarta- comer- crescer- fechar-se na crisálida- virar borboleta.

Será, então, que ao invés de levarmos referência em teatro teríamos proporcionado para aquele ambiente escolar formas de teatralizar a rotina na educação infantil? Já que a professora disse: “*Mas eu usaria, e já uso esse material nas aulas*” Será então que estaríamos propondo um teatro que estivesse mais próximo ou misturado em práticas de escuta, gesto, imaginação, brincar?

¹³ Aqui a professora refere-se a texto de Ruth Rocha “Quando a escola é de Vidro”. Esse texto discute de forma bem humorada a escolarização, fazendo uma metáfora com crianças colocadas dentro de vidros. Os vidros da escola não se adaptam a cada aluno, mas o aluno deve se adaptar ao vidro de acordo com a sua classe.

Acredito que o que a professora quis dizer, quando afirmou usar o “material” do teatro em suas aulas, é a busca por observar o que tem de teatralizável em suas aulas. Percebendo a mistura do gesto, imaginação e da brincadeira com o teatro. Assim delineou para mim uma forma de trabalhar o teatro com crianças pequenas no contexto escolar.

Buscamos ao longo de nossos encontros perceber como esse teatro que propusemos ressoou nas crianças e elas nos deram respostas corporais em forma de borboletas, lagartas e crisálidas. A professora, por sua vez, nos falou em forma de palavras que o teatro com crianças pequenas pode estar presente no emaranhado do faz de conta, bastando percebê-lo, puxar uma ponta e aproveitá-lo.

Considero que o tipo de teatro que optamos por compartilhar com a Turma Alegria permite ser colocado nesse lugar. Um lugar que não é necessariamente do palco, mas sim um lugar de trocas que perpassa e costura o aprendizado. Diferente de o teatro ser usado como ferramenta para aprender algo, nas entrelinhas do que nos dizia Mônica, percebo um chamado para mudança do *olhar*. Não o vestido de seda, mas o tipo de costura. É preciso mais de um olhar para tecer um poema, é preciso fruir, criar, ver eu(s) e corpEspacializar.

Referências

ALMEIDA, Célia. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli. *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas – SP: Papyrus, 2001. (p.11-38)

ALTEMAR, Larissa; FIGUEIREDO, Ricardo e REIS, Gislaíne. *Criação e Experiência em Teatro com criança pequena*. Artigo apresentado na *I Bienal Latino Americana de Infâncias e Juventudes*. Nov. 2014

ALTEMAR, Larissa. & MAIA, Simônia. Tecendo a Complexidade: Um olhar sobre o Psicodrama e o Drama. Trabalho final apresentado no curso de aperfeiçoamento *Complexidade e Práticas sociais* oferecido pelo NEPCOM FAE-UFMG. fev. 2015.

AVNER, Úrsula. *Tecelagem*. Disponível em: <<http://ursulaavner.blogspot.com.br/2009/10/tecelagem.html>> Acesso em: 30 de maio de 2015.

BENEVIDES, Dirce. Ações teatrais para além dos muros da escola: processo ou produto? In: TELLES, Narciso (org.) *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas – SP: Papyrus, 2013. (p. 151-172)

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

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

DIAS, Adriana. Cabe às aulas de arte a abordagem de datas comemorativas? In: GONÇALVES, Tatiana; DIAS, Adriana (orgas.). *Entre linhas, formas e cores: arte na escola*. Campinas – SP: Papirus, 2010.(p. 119- 131)

GAMA, Joaquim. Produto ou Processo: em qual deles está a primazia?. *Revista Sala Preta*. SP. n.2, 2002. (p. 264- 269)

GARROCHO, Luiz Carlos. *Se a criança pequena faz teatro*. Disponível em:< <http://culturadobrinca.blogspot.com/2009/01/se-criana-pequena-faz-teatro.html>> Acesso em: 03 de abril de 2015

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LACERDA, Aroldo Dias. *Entre linhas e cores, um olhar em devaneio para o desenho infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental diante da atuação docente*. 2012. 220f. Dissertação- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

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

LAVINAS, Gabriella. *O Teatro Pós-dramático Na Educação Infantil: Uma Experiência de Ensino na UMEI Aláide Lisboa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Teatro/licenciatura) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

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

_____ *Merleau-Ponty & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____ Teatralidades e Pequena Infância. In: BARROS, Mara Veloso de Oliveira & RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (Orgas.). *O ensino de teatro na*

contemporaneidade: conceituações, problematizações e experiências. Goiânia: Kelps, 2011, v. 1, (p. 65 – 78).

MENDONÇA, Célia Salume. Montagem em sala de aula: Os Princípios norteadores de um processo In: TELLES, Narciso (org.) *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas – SP: Papyrus, 2013. (p.123-150)

MUNDIM, Liliane. Percurso em pedagogia do teatro: processo colaborativo como práxis. In: TELLES, Narciso (org.) *Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*. Campinas – SP: Papyrus, 2013. (p. 173-195)

PUPO, Maria Lucia 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, 2010. (p. 221-232).

ROCHA, Ruth. A borboleta e a Lagarta In. TATIT, Paulo. *Mil pássaros: Sete histórias de Ruth Rocha*. Palavra Cantada, 1999. Disponível em: < <http://www.radio.uol.com.br/#/letras-e-musicas/ruth-rocha/a-borboleta-e-a-lagarta/1184185>> Acesso em: 30 de maio de 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_arttext> Acesso em: 07 de maio de 2015

TARBETT, Debbie. *"Eram 10 lagartas..."* Editora: DPL DISTRIBUIDORA, 2009.

VIDOR, Heloíse. *Drama e Teatralidade*. Porto Alegre: Mediação, 2010.