

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

Gabriella Jorge Lavinias

gabijlavinias@gmail.com

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 desenvolveu por meio de um cuidadoso estudo teórico-prático acerca da primeira infância, do teatro pós-dramático e do ensino de teatro na escola na perspectiva desse teatro. Este trabalho apresenta um recorte das experiências e reflexões advindas da prática de ensino-aprendizagem através de uma abordagem pós-dramática do fazer teatral na primeira infância. Esta desenvolvida no primeiro semestre de 2011, com alunos da educação infantil da Unidade Municipal de Educação Infantil Alaíde Lisboa, em Belo Horizonte, Minas Gerais. A experiência de ensino de teatro para crianças, mobilizada e orientada pela trama do teatro pós-dramático, revelou-se potente para a descoberta, junto das crianças, de um teatro outro, produzido aos seus modos.

Palavras-chave: Ensino de teatro; Educação Infantil; Teatro Pós-Dramático.

1 . Introdução

A relação entre teatro, educação e infância vêm provocando, há tempos, o interesse de diversos pesquisadores, 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.

Essa pesquisa propõe uma abordagem pós-dramática no ensino de teatro na escola na educação infantil, como meio para tecer e potencializar esse encontro da criança pequena com o teatro. A prática pós-dramática propõe uma “abordagem para 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. Com isso, um convite também é feito ao professor, o de 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 recoloca 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.”

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.

2. 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 mundo¹. 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).

¹ 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)

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.

Marina Machado (2010b), apropriando-se também noção merleau-pontiana sobre o polimorfismo infantil², 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 sorratamente 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. 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 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.

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 experimentar *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)

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

² “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).

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).

A 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.

A cena pós-dramática é 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 compreendê-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 performática que busca sentido em si mesma, independentemente de qualquer idéia sobre comunicação. (GARROCHO, 2009)

3. A prática de ensino por uma abordagem pós-dramática

Considerando as aproximações da criança pequena com a cena pós-dramática e as encenações contemporâneas, apresentadas anteriormente, 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-espço, 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.

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.

4. Considerações finais acerca da experiência de ensino na UMEI *Alaíde Lisboa*

“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.

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, compreendo-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.

Referências Bibliográficas

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.

GARROCHO, Luiz Carlos. **O brincar, o sensível e a arte**. Disponível em: <<http://culturadobrinhar.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://culturadobrinhar.blogspot.com/2009/01/se-criana-pequena-faz-teatro.html>> Acesso em: 16 de abril de 2011.

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.

PUPPO, 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.

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

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