

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

RICARDO AUGUSTO SANTOS DE OLIVEIRA

LABIRINTO DO MINOTAURO:
UMA EXPERIÊNCIA CÊNICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

UBERLÂNDIA
2015

RICARDO AUGUSTO SANTOS DE OLIVEIRA

LABIRINTO DO MINOTAURO:
UMA EXPERIÊNCIA CÊNICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de Concentração: Artes – Artes Cênicas

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos em Artes

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vilma Campos dos Santos Leite

Co-orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio

UBERLÂNDIA
2015



UFU Universidade
Federal de
Uberlândia

PPG ARTES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES - MESTRADO

Ata da defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO junto ao Programa de Pós-graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia.

Defesa de dissertação de mestrado: PPGAR/101

Discente: Ricardo Augusto Santos de Oliveira Nº Matrícula: 11322ART001

Título do Trabalho: Labirinto do Minotauro: Uma Experiência Cênica na Educação Infantil.

Área de concentração: Artes

Modalidade cursada: Teatro

Linha de pesquisa: Práticas e Processos em Artes

Projeto de Pesquisa: Tecendo fios: narrativas, memória e máscaras na formação e criação teatral.

Às quinze horas do dia vinte e quatro de agosto do ano de dois mil e quinze, no Centro Educacional Maria de Nazaré, reuniu-se a Comissão Julgadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Artes, assim composta, pelos professores doutores: Marina Marcondes Machado – UFMG, Narciso Laranjeira Telles da Silva – UFU, Paulo Ricardo Merísio – UNIRIO, coorientador do aluno e Vilma Campos dos Santos Leite, orientadora do aluno. Iniciando os trabalhos a presidente da mesa Dr^a. Vilma Campos dos Santos Leite, concedeu preliminarmente, a palavra ao discente para uma breve exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do aluno e o tempo de arguição e resposta transcorreram conforme as normas do programa estabelecidas pelo colegiado. A seguir a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, os quais passaram a arguir o candidato, durante o prazo máximo de (30) minutos, assegurando-se ao mesmo igual prazo para resposta. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a comissão, em sessão secreta, atribuiu o conceito e emitiu o parecer final.

PARECER: *a banca destaca a originalidade do projeto desenvolvido pelo mestrando na área, reconhece sua contribuição para os estudos no campo da pedagogia do Teatro e cita que os trechos do texto destacados no arquivo seguem revisados e ajustados.*

Em face do resultado obtido, a Comissão Julgadora considerou o candidato **aprovado**. As correções observadas pelos examinadores deverão ser realizadas no prazo máximo de trinta dias. Esta defesa de dissertação de mestrado é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre. O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme os artigos de número 46 a 52 do Regulamento do Programa, legislação e a regulamentação interna da Universidade Federal de Uberlândia. Para constar, lavrou-se a presente ata que será assinada pela presidente e demais membros da banca.

Vilma Campos dos Santos Leite
Prof^a. Dr^a. Vilma Campos dos Santos Leite – Orientadora/Presidente

Paulo Ricardo Merísio
Prof^o. Dr^o. Paulo Ricardo Merísio – UNIRIO – Coorientador

Marina Marcondes Machado
Prof^a. Dr^a. Marina Marcondes Machado – UFMG

Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof^o. Dr^o. Narciso Laranjeira Telles da Silva – UFU

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48L Oliveira, Ricardo Augusto Santos de,
2015 Labirinto do Minotauro [recurso eletrônico]: uma experiência cênica
na educação infantil / Ricardo Augusto Santos de Oliveira. - 2015.

Orientadora: Vilma Campos dos Santos Leite.

Coorientador: Paulo Ricardo Merisio.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Artes.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.59>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Artes cênicas. 2. Educação infantil. 3. Teatro infantojuvenil.
4. Criação (Literária, artística, etc.). 5. Teatro e crianças. 6. Educação e
arte. I. Leite, Vilma Campos dos Santos, 1964-, (Orient.). II. Merisio,
Paulo Ricardo, 1965-, (Coorient.). III. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Artes. IV. Título.

CDU: 792

Rejâne Maria da Silva – CRB6/1925

*Dedico a meus pais Ana Maria e Debrair, e a meu
irmão Douglas.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à CAPES pela bolsa de Mestrado que possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à toda equipe do Centro Educacional Maria de Nazaré, em especial à Marilda Machado Barbosa, Maura Galvão, Lúbia Tosta e às crianças da *Turma da Raposa* (2011), pelo amor compartilhado, pelo aprendizado diário, pela liberdade e verdade presente nos encontros.

Agradeço aos queridos da Trupe de Truões que, cotidianamente, transformam nosso sonho de viver de teatro no interior do Brasil em realidade, saboreando as conquistas e aprendendo com as dificuldades.

Agradeço aos mestres que encontrei durante minha formação em teatro: especialmente agradeço à Prof.^a Dr.^a Vilma Campos dos Santos Leite, pela orientação deste trabalho, pela dedicação e parceria e pela cumplicidade no *Projeto Partilhas*; ao Prof. Dr. Paulo Ricardo Merisio, por ter aceito a co-orientação desta dissertação, pelas trocas e provocações constantes e pelas conversas corriqueiras que ensinam sempre; aos professores convidados para a banca de qualificação e que muito generosamente contribuíram para o amadurecimento desta pesquisa, sendo eles o Prof. Dr. Narciso Telles e a Prof.^a Dr.^a Marina Machado; à Prof.^a Dr.^a Paulina Caon, agradeço pelas provocações e pelo incentivo ao processo do Labirinto do Minotauro, antes mesmo de este fazer parte de uma pesquisa de Mestrado, e também pela cumplicidade no *Projeto Partilhas*.

À Gabriela Neves Guimarães, Giovanna Parra, Luis Manoel, Máira Rosa, Marcelo Briotto, parceiros do *Projeto Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação – Aprendizagens Teatrais na Escola Básica*.

Aos professores que participam do *Fórum Mensal de Diálogos de Professores de Teatro*, agradeço à crença no poder de transformação de uma experiência teatral.

Agradeço a meus pais, Ana Maria e Debrair, e a meu irmão Douglas, pelo incentivo e exemplo de sempre, pelo amor e confiança, pela presença constante.

Agradeço à Alana Dantas e à Juliana Nazar, pelas pequenas alegrias e cuidados cheios de amor e respeito no convívio diário. E a Ronan Vaz, pelos medos enfrentados.

*[...] infantes que agora falam, mas não dizeres que podemos adiantar ou prever, posto que
balbuciam o indizível, e não se encontram aqui...
... Onde estão as crianças? Não mais sentadas na plateia do infantil.
(Marina Marcondes Machado)*

RESUMO

Esta dissertação de Mestrado é uma pesquisa que se aproxima de uma abordagem etnográfica e analisa o processo de criação do Labirinto do Minotauro, realizado durante aulas de teatro com uma turma de crianças de cinco anos de idade no Centro Educacional Maria de Nazaré, na cidade de Uberlândia/MG. A pesquisa procura compreender como um processo de aprendizagem em teatro vivenciado dentro da escola, com as crianças, dialoga com a prática artística desenvolvida com o grupo teatral Trupe de Truões nos últimos anos. Para tanto, são apresentados momentos que antecedem o processo em foco, evidenciando uma postura do artista-docente no trabalho com e para crianças. Nesse percurso, o entender, o aprender e o ensinar são considerados como uma via de mão dupla. A reflexão tem como base o conceito de *experiência* e dialoga com alguns autores que tratam da aprendizagem em Artes, bem como tenta evidenciar o que é chamado de *temas tabus* no Teatro para Crianças.

Palavras-chave: Teatro para Crianças; Artista-docente; Teatro com Crianças; Educação Infantil.

RESUMEN

La tesis de este Master es una investigación que se acerca un enfoque etnográfico y analiza el proceso de creación del Minotauro del Laberinto, que se celebró durante las clases de teatro con un grupo de niños de cinco años en el Centro Educacional Maria de Nazare, la ciudad de Uberlândia/MG. La investigación busca entender cómo un proceso de aprendizaje en el teatro experimentado dentro de la escuela, con los niños, habla con la práctica artística desarrollada con el grupo de teatro Trupe de Truões en los últimos años.

Por lo tanto, presentan momentos antes de que el proceso de enfoque, mostrando una postura del artista-profesor en trabajar con y para los niños. En el camino, la comprensión, el aprendizaje y la enseñanza son considerados como una calle de dos vías. La reflexión se basa en el concepto de la *experiencia* y el diálogo con algunos autores que se ocupan de la enseñanza de las Artes y tratan de esbozar lo que se llama los temas tabús en el teatro para niños.

Palabras Clave: Teatro para Niños; Artista-profesor; Teatro con niños; Educación Infantil.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 01 – Percurso para a criação do Labirinto do Minotauro	22
FOTO 01 – Crianças brincando nas pedras ao redor do Museu de Uberlândia	26
FOTO 02 – Crianças e adultos brincando na sorveteria	27
FOTO 03 – Participantes da oficina dentro do depósito durante a apresentação da cena sobre o medo	28
FOTO 04 – Participantes da oficina avaliando as cenas apresentadas	29
FOTO 05 – Carta das crianças ao contador de histórias de terror	32
FOTO 06 – Carta das crianças ao contador de histórias de terror	32
FOTO 07 – Primeira estrutura do Labirinto do Minotauro montada na sala de teatro do CEMN	35
FOTO 08 – Desenhos das crianças sobre a experiência de atravessar o Labirinto do Minotauro	37
FOTO 09 – Desenhos das crianças sobre a experiência de atravessar o Labirinto do Minotauro	37
FOTO 10 – Desenhos das crianças sobre a experiência de atravessar o Labirinto do Minotauro	38
FOTO 11 – Labirinto na EMEI Izildinha	42
FOTO 12 – Labirinto na EMEI Izildinha	43
FOTO 13 – Labirinto na EMEI Izildinha	43
FOTO 14 – Labirinto na EMEI Izildinha	43

SUMÁRIO

_Toc426577372

INTRODUÇÃO.....	13
Do que se trata a pesquisa.....	13
O que me moveu a refletir sobre esta experiência	14
Pesquisa com abordagem Etnográfica: uma proposta de análise.....	18
Estrutura da Dissertação	20
1. O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO LABIRINTO DO MINOTAURO	22
1.1 Antecedentes	23
1.1.1 Experiência 01: Noite do Pijama	23
1.1.2 Experiência 02: Oficina <i>Temas Tabu no Teatro para Crianças e Jovens</i>	27
1.2 Labirinto do Minotauro.....	30
1.2.1 Experiência 03: Projeto No Mundo dos Deuses.....	30
1.2.2 Experiência 04: Fruição do Labirinto do Minotauro	39
2. O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO LABIRINTO DO MINOTAURO PODE SER CONSIDERADO AULA DE TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	46
2.1 Da minha iniciação artística ao artista-docente na Educação Infantil	46
2.2 Das influências do Centro Educacional Maria de Nazaré	51
2.2.1 A Pedagogia de Projetos.....	56
2.2.2 Organização espacial	57
2.2.3 Ateliês de Criação Artística.....	57
2.2.4 Pedagogia da Escuta e Registro.....	58
2.3 Sobre o teatro na Educação Infantil.....	58
2.3.1 Mas o que se ensina de teatro para crianças de zero a cinco anos de idade? 587	
2.3.2 Sobre ervas daninhas no Jardim de Infância	61
2.4 Sobre formação: O <i>Sentido</i> da <i>experiência</i>	64
2.4.1 Impregnar nosso dia-a-dia de <i>Sentido</i>	64
2.4.2 Notas sobre a experiência e o saber de experiência.....	66
2.5 Primeiras considerações de um docente em curso.....	68
3. TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS: UM TEMA TABU?	70
3.1 Trupe de Truões: as inquietações artísticas do docente	70

3.2	Temas Tabus no Teatro para Crianças e Jovens	73
3.3	O que estou chamando de tabu no teatro para crianças e jovens	74
3.4	Tabus presentes nos caminhos do Labirinto	78
3.4.1	Tabu: não se pode falar.....	78
3.4.2	Tabu: não se pode ver ou questionar. Quem decide é o adulto!	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS		87
REFERÊNCIAS.....		91
FONTES		94

INTRODUÇÃO

Do que se trata a pesquisa

A dissertação de Mestrado *Labirinto do Minotauro: uma experiência cênica na Educação Infantil* é resultado de dois anos de pesquisa em que estive vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na linha de pesquisa *Práticas e Processos em Artes* e do meu vínculo ao *Projeto Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação: aprendizagens teatrais na escola básica*¹, do qual fui bolsista CAPES entre setembro de 2013 e maio de 2015. Nesta, proponho-me a refletir sobre uma experiência concretizada em 2011 no Centro Educacional Maria de Nazaré (doravante CEMN)², realizada com crianças de cinco anos de idade e que fez parte do projeto sobre Mitologia Grega desenvolvido na escola pelas crianças e pelos professores, naquele ano.

Como ator da Trupe de Truões³, interessava-me investigar a potencialidade do tema *medo* em processos artístico-pedagógicos com crianças pequenas. Esse desejo surgiu após participar da oficina *Temas Tabu no Teatro para Crianças e Jovens* ministrada por Paulo Merisio⁴ para artistas e professores de teatro na cidade de Uberlândia/MG. A partir disso, propus a várias turmas de crianças entre três e cinco anos de idade, em duas escolas em que era professor, no ano de 2011, que investigássemos sobre o medo nas aulas de

¹ O Projeto foi coordenado pela Prof.^a Dr.^a Vilma Campos Leite e pela Prof.^a Dr.^a Paulina Caon, com financiamento do Edital de Escola Básica da FAPEMIG. As principais ações deste projeto foram: realização de Fóruns Mensais de Diálogos entre Professores de Teatro; Realização de um Seminário de Ensino Aprendizagem em Teatro; Ações entre escolas parceiras do projeto; Além das seguintes publicações: Documentário Cartas para um amanhã; Caderno de pesquisa: Tecendo Redes com a Escola Básica; Anais do Seminário de Ensino Aprendizagem em Teatro; Portfólio Partilhas Teatrais: vestígios, histórias e experiências na escola básica de Uberlândia. Mais informações sobre acesse o blog: <http://partilhasteatrais.blogspot.com.br/2014/03/conheca-nosso-projeto.html>.

² O Centro Educacional Maria de Nazaré (CEMN) é uma ONG de educação infantil, sem fins lucrativos, fundada em 1988 na cidade de Uberlândia/MG e que atende crianças entre um ano e meio e cinco anos de idade. O subitem intitulado 'Das influências do Centro Educacional Maria de Nazaré', presente no capítulo 2, apresenta o contexto da escola e o trabalho nela desenvolvido.

³ A Trupe de Truões é um grupo de teatro sediado na cidade de Uberlândia/MG e fundado em 2002 por alunos do curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia em parceria com Prof. Dr. Paulo Merisio. Desenvolve pesquisa em teatro para crianças, jovens e adultos. O subitem intitulado 'Trupe de Truões: as inquietações artísticas do docente', presente no capítulo 3, apresenta o grupo de forma mais detalhada.

⁴ Paulo Merisio é diretor fundador da Trupe de Truões. Atualmente é professor do curso de Teatro e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Coordena o Mestrado Profissional em Ensino de Artes Cênicas/UNIRIO. Desenvolve pesquisa em teatro para crianças e jovens e em melodrama.

teatro. A *Turma da Raposa*, do CEMN, formada por 23 crianças de cinco anos, aceitou a proposta. Iniciamos, então, o processo com um disparador provocado por mim que culminou na criação do Labirinto do Minotauro.

O que me moveu a refletir sobre esta experiência

Terminei a graduação em Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas em 2008, com a meta de só entrar no Mestrado caso algo me arrebatasse, me provocasse, me impulsionasse. Naquele momento, estava eu trabalhando como professor em escolas particulares e públicas, inicialmente com adolescentes e, depois, com crianças, na educação infantil. Já havia ingressado no grupo teatral Trupe de Truões, onde desenvolvemos pesquisa artística em melodrama e em teatro para crianças. Posteriormente, fiz especialização *latu sensu* em Educação Infantil, coordenei projetos de formação de público e espectador na Trupe e fui coordenador pedagógico no CEMN. Cinco anos depois, fui me interessando por aprofundar as discussões sobre temas tabus no teatro com crianças. Isso me inspirou a pesquisar e a voltar aos mesmos corredores do Bloco 3M, onde está sediado o curso de Teatro e a Pós-Graduação em Artes da UFU, para fazer o Mestrado.

Tinha uma certeza: o encontro com as crianças da Educação Infantil nas aulas de teatro me humanizava, me provocava, desestabilizava o que eu havia construído sobre o teatro que deveria ser feito para e com elas. Quero dizer que o afeto presente na relação, a sinceridade e a espontaneidade, o envolvimento, a verdade em qualquer ação, a entrega no jogo, o primeiro olhar para as coisas do mundo, a resposta rápida exigida durante uma conversa, tudo isso me levava a acreditar na relação estabelecida com eles, no aprendizado mútuo.

Acredito que educação se dá pela relação, pela troca de afetos e de saberes. Por meio das afirmações das crianças e pela forma como viam, apreendiam e compreendiam o mundo, elas me faziam sentir um *Mestre Ignorante*, como o Professor Jacotot, de Rancière (2002):

Ele [eu] pressentia, ao contrário, que estava em jogo uma nova forma de embrutecimento. Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender. Ele aprenderá o que quiser, nada, talvez. Ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas, que um homem

sempre pode compreender a palavra de outro homem. (RANCIÈRE, 2002, p. 30).

As crianças exigiam de mim uma escuta aguçada. Como eram muito jovens e algumas ainda não tinham a fala desenvolvida, a comunicação acontecia por meio de gestos, olhares, sorrisos, choros. O aprendizado em teatro era se comunicar, contar ao outro, expressar-se. E eu me vi aprendendo com elas.

Antes de trabalhar no CEMN, no ano de 2008, havia começado minha trajetória como professor de teatro na Educação Infantil em um colégio dirigido por freiras. Nessa instituição, eu tinha a função de montar um espetáculo ao final daquele ano com crianças de um ano e dois meses a seis anos de idade. Quinze turmas, 260 crianças no elenco. Era um trabalho árduo e pontual, mas resolvi, desde então, trabalhar só com crianças, na escola. E eu precisava falar disso, contar e refletir sobre os desdobramentos da minha trajetória profissional a partir daquele momento.

E ainda queria que o objeto/foco da pesquisa fosse um encontro entre o CEMN, escola que proporcionou um avanço significativo na minha prática como professor de teatro, e a Trupe de Truões, grupo de teatro que amadureceu meu pensamento sobre arte para crianças. Eu precisava falar sobre minhas experiências como artista-docente-pesquisador. E essa prática artística, pedagógica e de pesquisa se deu de forma significativa em um projeto sobre o *medo*, que foi desenvolvido com crianças de cinco anos de idade, em 2011, na escola citada, um tema tabu a ser tratado no teatro para crianças e com crianças na Educação Infantil.

Mas por que *Temas Tabu* no teatro com crianças e jovens? No momento em que essa questão estava latente para mim, minha avó paterna faleceu. E, nessa experiência, eu descobri, ou criei, o sentido desta pesquisa, para mim. Percebi que esse desejo estava presente no meu imaginário, na história de meus antepassados, antes mesmo de começar a fazer teatro, quando ainda era criança.

[...] A memória é um campo de ruínas psicológicas, um amontoado de recordações. Toda a nossa infância está por ser reimaginada. Ao reimaginá-la, temos a possibilidade de reencontrá-la na própria vida dos nossos devaneios de criança solitária. [...] fazer reconhecer a permanência, na alma humana, de um núcleo de infância, uma infância imóvel, mas sempre viva, fora da história, oculta para os outros, disfarçada em história quando a contamos, mas que só tem um ser real nos seus instantes de iluminação – ou seja, nos instantes de sua existência poética. (BACHELARD, 1988, p. 94).

Assim, como disse Bachelard (1988), voltei à minha infância durante o velório da minha avó, para encontrar as razões desta pesquisa para mim, “reimaginando” situações que me esclareciam sobre os motivos para realizar esse trabalho.

Todas as crianças da família estavam no velório da minha avó, encostavam no corpo morto, perguntavam e filosofavam sobre a morte, enquanto os amigos dos adultos questionavam a presença dos pequenos ali, como se tivessem que ser poupados da morte, algo impossível para nós. Todos nós tínhamos que lidar com a ausência da minha avó, com a saudade e com a dor, por isso as crianças também estavam ali.

E isso me fez lembrar que na casa dos meus pais sempre falamos sobre tudo com todos, e isso desde muito tempo, quando eu ainda era criança: “O que é buceta? Para que serve camisinha? O que é sexo? Você tem namorado ou namorada?”.

Além disso, eu adorava ver meu pai matar vaca: o animal preso no curral, sendo provocado por alguns adultos. Meu pai preparado, com um machado na mão; alguns, outros, na ponta de um corredor inclinado, segurando uma corda para a vaca tropeçar. Abriam a porteira, o animal, irritado, corria pelo corredor rumo ao meu pai e, na hora certa, os adultos puxavam a corda, a vaca tropeçava, e meu pai quebrava a cabeça da vaca com o machado. Depois que ela parava de agonizar e morria de fato, meu pai abria-a e transformava tudo em carne para a gente comer. Eu via. Desde sempre. E gostava de ver. Alguns meninos da cidade não podiam ver porque a mãe não deixava; eu via, meu pai que matava.

E quando comecei a trabalhar como professor de teatro na Educação Infantil, alguns adultos achavam que determinados assuntos deveriam ser evitados de serem tratados com as crianças porque geravam polêmica. Na verdade, constrangiam o adulto.

Uma vez, no CEMN, uma menina de cinco anos me perguntou no corredor se eu era *gay*. Eu disse que sim, e perguntei por que ela queria saber. Ela disse que não era nada. Na mesma semana, uma menina de três anos disse numa roda de conversa que eu era “bolola”. Eu perguntei a ela o que era “bolola”. Ela respondeu que não sabia, que a mãe dela tinha contado para a madrinha que o professor de teatro era “bolola”. Num fim de tarde, próximo a esses acontecimentos, uma mãe chegou para pegar o filho, também de cinco anos, da mesma turma da menina curiosa, e o viu abraçado com um colega. O filho, alegre, disse: “Olha, mãe, eu e o fulano somos *gays*!”. A mãe ficou muito irritada e pediu que os dois professores *gays* fossem demitidos da instituição. Fizemos uma reunião com todos os pais: era preciso falar sobre isso com as crianças e com os pais.

Então, Marilda Machado Barbosa, a diretora da escola, falou sobre tolerância, competência, envolvimento, respeito à diversidade. Disse, ainda, que os professores não seriam demitidos. Logo depois, a mãe que solicitara a demissão dos professores *gays* tirou seu filho da escola.

Durante a reunião, no entanto, as outras mães demonstraram que nem sabiam do pedido e relataram histórias sobre curiosidades das crianças. Uma delas ficou marcada em minha memória:

Lá em casa, minha filha mais velha, de sete anos, me perguntou outro dia o que era sexo. Eu quase desmaiei, e perguntei por que estava querendo saber isso. Aí ela disse que estava preenchendo uma ficha da escola, e que tinha que preencher o campo sexo. Aí, gente, a malícia muitas vezes está em nós, adultos. Respondi: filha, você é do sexo feminino. (informação verbal).

E no CEMN tentamos falar de tudo com as crianças. A escola, como organismo vivo, pede conversas. Uma vez as crianças resolveram cuidar de um pintinho. Fizeram o cercadinho, pediram ajuda dos adultos, compraram comida, ganharam o pintinho. Deram um nome, celebraram, vigiaram, cuidaram. Mas, aí, o bichinho pôs a cabeça para fora do cercado, um dos bebês puxou a cabeça e degolou o pintinho. As crianças mais velhas choraram, lamentaram, odiaram, perdoaram, rezaram, enterraram. E foram viver outras experiências.

Além disso, outras situações que eu encontrava na escola me levavam a pensar sobre como travar diálogos com as crianças. Como não falar de violência, amor, sexo, com uma criança que vive em um abrigo porque foi afastada judicialmente dos pais por abuso sexual do avô e agressão física da mãe? Como falar sobre isso com as crianças? Como ter esperança de mudança positiva na vida?

Na Trupe de Truões, temos discutido sobre temas tabus no teatro para crianças e jovens a partir da participação do diretor do grupo, Paulo Merisio, em oficinas sobre o tema promovidas pela Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude (ASSITEJ) nos anos de 2009 e 2010. Em 2011, fiz uma oficina com ele no Ponto dos Truões, sede da Trupe, também sobre temas tabus no teatro para crianças, que gerou para mim desdobramentos e muitas questões sobre o teatro feito para elas. As experiências que surgiram daí colocaram em cheque minhas certezas sobre o teatro que deveria ser feito para e com crianças.

O Labirinto do Minotauro foi resultado do projeto sobre o medo desenvolvido em 2011 no CEMN. Esta experiência desestabilizou-me porque tirou as certezas que eu havia construído até ali. Trata-se de uma experiência⁵ sobre o Mito do Minotauro que foi criada por mim nas aulas de teatro com crianças de cinco anos em um projeto sobre Mitologia Grega, chamado No Mundo dos Deuses. O mote foram questões artísticas pessoais surgidas a partir da pesquisa cênica da Trupe de Truões, e é sobre essa experiência que me propus a refletir nesta pesquisa.

Pesquisa com abordagem Etnográfica: uma proposta de análise

Foram feitos registros variados durante o processo de criação do Labirinto do Minotauro, como fotografias, diários, vídeos, relatos de pesquisa em eventos de Arte e Educação. Além disso, para apresentar a Trupe de Truões e o Centro Educacional Maria de Nazaré, espaços onde desenvolvi pesquisa artística e docente em teatro, utilizo outros registros, como documentos das instituições e artigos científicos.

Este trabalho versa sobre a análise de um processo criativo no contexto da Educação Infantil. Nesse caso, o caminho percorrido até a montagem do Labirinto se faz tão importante quanto o resultado em si. As questões foram surgindo no encontro com as crianças e a partir das experiências que vivi em outros espaços de formação em Arte, como projetos da Trupe de Truões, por exemplo. Para viabilizar o teatro na escola, foi necessária uma investigação a partir da realização de projetos e atividades, ou seja, por meio da minha prática na Educação Infantil nos últimos anos. Assim, tento levar em consideração, neste trabalho, não só o resultado final, mas também as escolhas que fiz, a intervenção de sujeitos que estavam trabalhando comigo no processo, o exercício de acolher o desejo das crianças, evidenciando aspectos autobiográficos na minha formação de artista-docente. Analisar somente o resultado não daria conta das idas e vindas, dos recomeços, da escuta que me propus desenvolver com teatro na Educação Infantil.

Analisando os objetivos deste trabalho, a pesquisa poderia ser classificada como exploratória, de acordo com Gil (2008, p. 41), por “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. [...] têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições”. Não tenho a

⁵ O capítulo 2 discorre sobre o termo experiência.

intenção de apresentar verdades absolutas e indiscutíveis, mas gerar articulações que possibilitem a mim e a outros artistas-docentes interessados no tema seguirem um processo investigativo no teatro com e para crianças. Gil (1987) diz, ainda, que as pesquisas exploratórias

[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. [...] É realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (GIL, 1987, p. 45).

Trata-se, por sua vez, de uma pesquisa etnográfica por meio de observação participante, tal como afirma Angrosino (2009). Todas as questões apresentadas foram investigadas na pesquisa de campo realizada por mim nos espaços já citados, em contato com os indivíduos destas “comunidades”. De acordo com este autor, podemos definir etnografia como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”. (ANGROSINO, 2009, p. 30). Ele afirma, ainda: “Os métodos etnográficos podem ajudar um pesquisador a ‘tomar pé da situação’ antes de centrar em questões específicas com medidas estatisticamente mais precisas”. (idem, p. 36).

De acordo com Angrosino (2009), a etnografia como método baseia-se na pesquisa de campo, por estar em contato com as pessoas no local onde vivem ou desenvolvem seu trabalho, é personalizado por ter o pesquisador “face a face com as pessoas que está estudando”, é multifatorial por utilizar mais de uma forma de coleta de dados, é realizado durante um longo prazo, é indutivo por ser “conduzido de modo a usar um acúmulo descritivo de detalhes para construir modelos gerais ou teorias explicativas”. (ANGROSINO, 2009, p. 31).

André (2012, p. 29) diz que uma característica importante deste tipo de pesquisa é a “ênfase no processo, [...] naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais”. Ela também apresenta o trabalho de campo como fundamental para utilização deste método: “[...] o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado, [além de ter como foco] na descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade”. (ANDRÉ, 2012, p. 29-30).

Com relação ao tipo de observação feita pelo pesquisador, ou seja, como este está vinculado à comunidade investigada, como ele participa da vida das pessoas que convive

durante a pesquisa, que “papel [é] adotado pelo etnógrafo para facilitar a coleta de dados” (ANGROSINO, 2009, p. 53), acredito que este trabalho se aproxime ao que Angrosino (2009) chama de participante totalmente envolvido, ou seja

[...] ele ou ela [o pesquisador] desaparece completamente no cenário e se envolve totalmente com as pessoas e suas atividades, talvez até mesmo a ponto de nunca reconhecer a sua própria agenda de pesquisa. (ANGROSINO, 2009, p.75).

Este autor define, ainda, a observação participante como “um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário da pesquisa”. (ANGROSINO, 2009, p. 76).

É comum a estes autores afirmarem que o produto da pesquisa etnográfica será em forma de narrativa, porém, a forma como essas histórias serão contadas também pode variar. Acredito que este trabalho apresenta um modo confessional, que “são aquelas nas quais o etnógrafo torna-se um personagem central e a história da comunidade em estudo é explicitamente contada de seu particular ponto de vista”. (ANGROSINO, 2009, p. 32).

Estrutura da Dissertação

Houve, inicialmente, uma proposta de apresentar esta dissertação no mesmo formato de portfólio elaborado pelas crianças no CEMN, porém, a partir da avaliação no exame de qualificação, entendemos, meus orientadores e eu, que seria importante como amadurecimento da própria pesquisa a escrita nos moldes de uma dissertação usual. Assim, estruturamos o texto em três capítulos.

O primeiro capítulo – *O processo de criação do Labirinto do Minotauro* – divide-se em duas etapas: uma, intitulada *Antecedentes*, em que relato a ‘Noite do Pijama’, realizada no CEMN, e a oficina ‘Temas Tabus no Teatro para Crianças e Jovens’, realizada na sede da Trupe de Truões; a outra etapa, por sua vez, chama-se *Labirinto do Minotauro*, e conta sobre a experiência do ‘Projeto No Mundo dos Deuses’, realizado no CEMN, e um momento de fruição da estrutura do Labirinto em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Trata-se, portanto, este capítulo, de uma descrição detalhada das experiências.

O capítulo segundo traz no título a questão: *O processo de criação do Labirinto do Minotauro pode ser considerado aula de teatro na Educação Infantil?*, e durante tal

texto trago à tona minha formação como artista-docente em teatro, revelando influências que me motivaram a coordenar a experiência da forma como foi apresentada no capítulo anterior. Para tanto, dialogo com vários autores que discutem o termo artista-docente, depois evidencio as influências da escola onde desenvolvi o processo de criação analisado neste trabalho. Além disso, apresento aspectos ligados à formação em Arte, refletindo sobre o vivido em diálogo com autores que tratam sobre formação no Teatro, nas Artes Visuais, na Dança e na Filosofia da Educação.

No terceiro capítulo – *Teatro para crianças e jovens: um tema tabu?* – apresento o pensamento artístico da Trupe de Truões sobre a produção de teatro para esse público, focando as discussões presentes em uma oficina intitulada ‘Temas tabus no teatro para crianças e jovens’, criada pela ASSITEJ. E, a partir desta contextualização, dialogo novamente com o processo de criação do Labirinto do Minotauro.

Por fim, nas considerações finais retomo as ideias centrais apresentadas no texto evidenciando escolhas, resultados e teorias, e ainda traçando um projeto de futuro como artista pesquisador ligado ao teatro para crianças e jovens.

1. O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO LABIRINTO DO MINOTAURO

Neste capítulo, trarei à tona a criação do Labirinto do Minotauro e as experiências que me motivaram a propô-la. A partir de registros que ficaram desses processos, apresento o olhar do pesquisador sobre o vivido. Houve a sincera tentativa de relatar de forma detalhada, porém sei que essa descrição não apresenta tudo o que aconteceu nas experiências, pois estão descritos aqui momentos que julgo importantes para a discussão pretendida. São, portanto, o meu ponto de vista, e acredito que essa amostragem pode contribuir para a análise deste processo.

Para melhor compreensão do percurso que será descrito, optei por apresentá-lo em dois momentos, de acordo com o quadro abaixo. Apesar de compreender que o foco é o segundo momento, parece-me inevitável apresentar as experiências que antecederam e influenciaram esse processo.

ANTECEDENTES			
O QUE	ONDE	QUANDO	QUEM
Noite do Pijama	Centro Educacional Maria de Nazaré	Dezembro/2010	Professores e crianças de cinco anos
Oficina Temas Tabu no Teatro para Crianças e Jovens	Ponto dos Truões (Sede da Trupe de Truões)	Janeiro/2011	Artistas da cidade de Uberlândia
LABIRINTO DO MINOTAURO			
O QUE	ONDE	QUANDO	QUEM
Projeto No Mundo dos Deuses	Centro Educacional Maria de Nazaré	De Março a Novembro/2011	Professores e crianças da escola.
Fruição do Labirinto do Minotauro	Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Izildinha Maria Macedo do Amaral)	Setembro/2012	Professores e alunos da escola, e professores que participaram do Fórum de Diálogos entre professores de teatro.

Quadro 01: Percurso para a criação do Labirinto do Minotauro

Para desenvolver este capítulo, debruçei-me sobre os registros audiovisuais, iconográficos e diários de bordo das experiências, verificando como as crianças respondiam às minhas provocações. Durante a realização das atividades o intuito era encontrar uma medida em que pudéssemos realizar experiências ligadas ao tema medo sem perder de vista a diversão e envolvimento que sempre prezei nas aulas de teatro,

respondendo uma questão elaborada por mim, ao mesmo tempo em que buscava formatos diferenciados de investigação nas aulas de teatro na Educação Infantil.

Evidentemente, após quatro anos vividos desde a realização destas atividades e com um distanciamento maior, percebi-me cego em diversos momentos. Quero dizer que meu interesse era tamanho ou já determinado que me fechei para olhar outras propostas que poderiam ter surgido naqueles encontros. Não há intenção em apresentar, neste texto, o relato de uma experiência bem sucedida, mas há uma sincera tentativa de encontrar os “nós” que merecem ser percebidos e analisados neste texto.

1.1 Antecedentes

1.1.1 Experiência 01: Noite do Pijama

Em novembro de 2010, eu trabalhava como professor de teatro no Centro Educacional Maria de Nazaré (CEMN). Durante uma reunião com parte da equipe pedagógica, um grupo formado por três ou quatro crianças de cinco anos de idade entra na sala para entregar uma carta. O documento, escrito por uma das crianças com o auxílio da professora regente, reivindicava o direito da turma de dormir na escola. Por ser o último ano delas na instituição, havíamos solicitado que fizessem uma lista de desejos, e essa carta fazia parte desse ritual de despedida.

Aceitamos a proposta e pedimos para elaborarem outro documento falando sobre o que fariam naquela noite. Em roda de conversa, levantaram algumas possibilidades e eu fui convidado por elas e pela professora para contar histórias de terror. Eu salientei que as histórias poderiam assustá-los, visto que teríamos uma atmosfera favorável para isso, pois seria realizada durante uma noite em que estaríamos sozinhos na escola. Disse ainda que eu adoraria coordenar essa atividade, mas queria deixá-los cientes de que poderiam sentir medo e que os pais não estariam conosco. Ainda assim, elas aceitaram. Foi feita, ainda, uma reunião para conversar com os pais dos alunos desta turma se eles permitiriam que os filhos de cinco anos dormissem na escola por uma noite, e a maioria deles aceitou.

Já na sala de aula da turma, fizemos um mapa em folha de papel com os lugares que visitaríamos e uma lista do que faríamos durante a noite: iríamos à sorveteria e ao Mercado Municipal, contaríamos histórias de terror, faríamos um desfile de pijamas e uma guerra de travesseiros, lancharíamos e, enfim, dormiríamos.

Fomos à praça, tiramos fotos em frente ao Museu e ao Coreto, que estavam enfeitados com luzes de Natal. Já era noite, as crianças corriam, explorando os espaços diversos (pedras, colunas, escadas, grama, bancos). Na sorveteria, as crianças foram direto para o seu parque, que possuía pula-pula, balanços, carrossel, piscina de bolinhas e casas em miniatura. Todos brincaram muito entusiasmados. Os adultos não só acompanharam, como brincaram também.

Descrevo tudo isso porque acredito que essas experiências vivenciadas entre nós antes da contação da história de terror foram importantes para gerar uma disposição em todos para o jogo que seria proposto logo depois. De volta à escola, enquanto as crianças vestiram seus pijamas, eu me organizei para cumprir a tarefa. Eu estava empolgado com a possibilidade de contar a história naquelas condições, queria aproveitar os recursos que tinha disponível, como a escuridão e o fato de estarmos sozinhos na escola, para que a experiência fosse significativa para as crianças. Queria que tivesse o mesmo tom de terror das histórias que os meus avós me contavam na fazenda quando eu era criança. E esse desejo me motivava a proporcionar uma experiência em que elas pudessem vivenciar esse tipo de situação. Para mim, pareceu-me providencial a situação que eles sugeriram de dormirem na escola tendo apenas cinco anos de idade, além disto era a última atividade que faríamos juntos.

Para os professores, as crianças ali compunham uma turma envolvente. E especialmente para mim, pois comecei a dar aulas para eles aos dois anos de idade e, agora, com cinco ou seis anos, estavam deixando o CEMN. Entramos juntos na escola, eu como professor e eles como estudantes. Eles estavam saindo, e eu continuaria ali por mais alguns anos.

Enfim, todos prontos, vestidos com seus pijamas na sala, já deitados nos colchões. A coordenadora pedagógica, utilizando uma peruca, começa a contar sobre um fantasma que vive naquela escola, que à noite costuma aparecer e andar pelas salas de aula.

Relato, em seguida, o trecho do registro em vídeo⁶ desta noite, que trata da contação da história de terror:

Estou dentro da sala, utilizando uma túnica preta, uma malha branca no rosto com furo nos olhos (como uma máscara) e uma lanterna iluminando ora meu próprio rosto ora as crianças. Estão todos deitados, eu puxo as cobertas,

⁶ Esse vídeo foi feito por Livia Martinelli, professora da escola naquele ano, à pedido do pai de uma das crianças. Ele possui 37min34s e registra trechos de tudo o que foi descrito nesta parte do texto. Além do vídeo, foram feitas algumas fotos.

jogo os travesseiros para cima. Está escuro. De repente, alguns meninos começam a se pendurar em mim. Caminho em direção à janela e pulo para fora da sala.

Ouve-se, durante esse tempo, muitos gritos. Depois que saio, algumas crianças dizem: “É o Ricardo!”. Algum adulto diz: “Eu avisei”. A luz é acesa e apagada, uma risada de bruxa. Muitos gritos e correria. Ouve-se o choro de uma criança. Alguns adultos riem muito. Gritos, gritos, gritos de crianças. Está escuro novamente. Outras falas dispersas: “Tia, quero fazer xixi”, “Acho que vou morrer”.

Luz acende. As crianças correm até a janela, procurando a figura que fugiu. Muita algazarra, até que uma professora pede para todos se acalmarem.

Eu entro na sala e pergunto o que está acontecendo, porque estão gritando tanto. As crianças me acusam, dizendo que eu estava na janela tentando assustá-las. Eu nego, digo que não sei do que estão falando. De repente, a figura aparece outra vez na janela. As crianças estão confusas sobre quem é a figura, já que eu estou na sala. Começam a ficar muito assustadas. Alguém apaga a luz. Eu vou até a janela e peço para que a figura entre na sala. Estou cercado de crianças que tentam adivinhar quem é a pessoa fantasiada, conversando uns com os outros.

Peço para se sentarem em roda. Digo que não sei o que está acontecendo, que saí da sala para buscar uma vela para contar uma história de terror e ouvi os gritos das crianças. Estão todos muito excitados, falando ao mesmo tempo, contando o que estava acontecendo, dizendo que achavam que era eu que estava na janela. Digo que vou acender uma vela para que a figura entre na sala.

A figura chega. Um adulto se assusta bastante. Os outros adultos riem. Apagam as luzes. Eu pergunto para a figura: “Qual seu nome?” Ele me responde: “Manuel”. Os adultos estão tendo ‘crise de riso’, as crianças vão ficando mais quietas.

Eu converso com Manuel, dizendo que como combinado ele pode entrar na sala e escolher uma criança que será levada com ele. As crianças estão bem quietas. Começam a tentar desvendar quem é a figura, algumas choram.

Revelamos a pessoa que estava vestida de Manuel: Ana, a cozinheira da escola. Proponho que uma criança vista a roupa para contar uma história de terror. Não consigo que me ouçam, estão eufóricas. Tento fazer uma roda e dizer a proposta novamente. [Corte no vídeo].

Giordana, uma das alunas da turma, conta uma história. Estão todos a ouvindo em silêncio absoluto. Ela conta sobre uma criança que acorda assustada achando que será pega por um monstro, mas é na verdade a mão de sua boneca. Eu peço que façam mais silêncio ainda, e dou um grito que assusta a maioria. [Corte no vídeo] (informação de registro em vídeo).

Depois disso, fizemos uma longa guerra de travesseiros, lanchamos e dormimos.

De manhã, depois que tomamos café com as famílias e as crianças foram embora, havia um entusiasmo no ar. Os professores entreolhavam-se, felizes e emocionados com o ritual de despedida. Eu pensava sobre o vídeo, como os pais veriam aquela atividade de contação de história de terror. Eu também havia gostado de fazer aquilo. Foi neste momento, então, que começou, para mim, o desejo de investigar mais sobre histórias de terror para e com crianças. Tentava elencar o que havia ficado daquela experiência e porque me motivava.

O estado de jogo com as crianças, a utilização do espaço, o horário em que foi realizada, a possibilidade de fazer algo que provocasse medo nas crianças. Esse era um tema que merecia ser investigado de forma mais sistemática por mim? Quais sensações e sentimentos as crianças poderiam vivenciar com uma experiência pautada no tema medo? Quais seriam as reações delas? Será que elas gostariam de participar de um projeto de histórias de terror? Quais seriam as estruturas e dinâmicas possíveis para viabilizar essa proposta durante as aulas de teatro? Como eu lhes daria segurança para saber que tinham autonomia para “sair” do jogo?

A experiência seguinte potencializou esse desejo de realizar uma investigação sobre medo na escola de Educação Infantil com crianças pequenas. Como já disse, vou deixando questões, vestígios, rastros, que serão perseguidos até o final desta dissertação. As perguntas acima estarão dissolvidas nas discussões do capítulo 2 e 3.

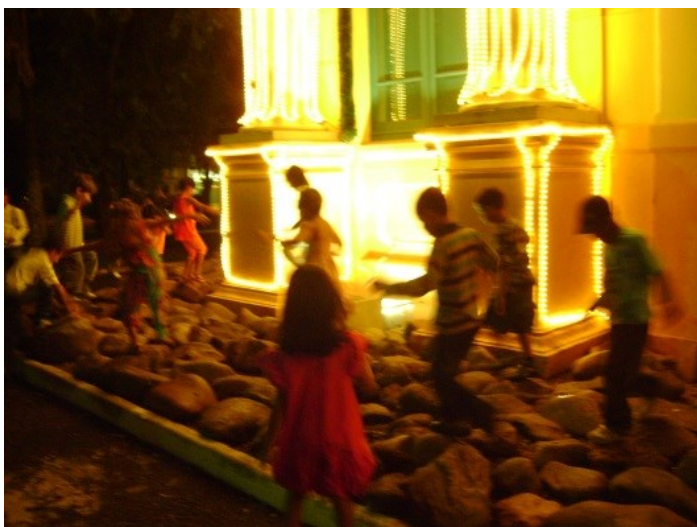


Foto 01 – Crianças brincando nas pedras ao redor do Museu de Uberlândia, presente na Praça Clarimundo Carneiro, na cidade de Uberlândia/MG (dez/2010). Arquivo pessoal do pesquisador.



Foto 02 – Crianças e adultos brincando na sorveteria (dez/2010). Arquivo pessoal do pesquisador.

1.1.2 Experiência 02: Oficina Temas Tabu no Teatro para Crianças e Jovens

Em janeiro de 2011, foi realizada no Ponto dos Truões a oficina *Temas Tabu no Teatro para Crianças e Jovens*, ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Merisio. Tal oficina teórico-prática abordou temas discutidos nos encontros internacionais promovidos pela Associação Internacional de Teatro para a Infância e Juventude (ASSITEJ) na Venezuela (dezembro de 2008) e em Cuba (setembro de 2010).

O público-alvo eram artistas da cidade de Uberlândia/MG que trabalham com arte para a infância. Tinha como objetivo levantar temas tabus para a cena teatral para crianças e jovens, discutir sobre a relevância destes e criar cenas tendo como estímulo as discussões vivenciadas. No início da oficina, Paulo falou sobre “os dez pecados do teatro infantil”, discutido por Dib Carneiro Neto no livro *Pecinha é a Vovozinha*, e citado por ele no texto *Pedagogia do Espectador Infantil* (MERISIO, 2011). Esses pecados consistem, segundo Neto (2003), em: 1) excesso de intenções didáticas; 2) uso de humor fácil e grosseiro; 3) excesso de efeitos multimídia; 4) a obsessão pela lição de moral; 5) o lobo mau ficou bonzinho; 6) participação forçada da plateia; 7) a camisa de força dos rótulos; 8) a síndrome do nariz vermelho; 9) o desleixo nos diálogos, e 10) as armadilhas da hora do sorteio.

A partir deste panorama, Merisio percorreu sobre o teatro para crianças, sobre a importância de pensar nos temas tabus para a cena e não só para a infância. Temas que inspirassem os artistas, que instigassem os atores a transformar os conflitos em cena para o palco, não tendo como intenção ser moralista ou passar alguma mensagem para a criança, mas, sim, ser mais uma motivação para a criação e apreciação teatral.

Foram divididos quatro grupos e cada um tinha a intenção de levantar três temas que julgavam ser tabu no teatro para crianças. Depois desta etapa, cada grupo selecionaria um tema para criar uma cena, utilizando folhas de papel em algum momento da apresentação. Os temas abordados foram: *medo*, *sexo*, *divórcio* e *gênero*.

Meu grupo trabalhou com o tema *medo*. A cena foi criada tendo como base os contos de fadas que possuem um personagem que caça e mata crianças, como no caso de *Chapeuzinho Vermelho*, que é caçada e engolida pelo Lobo Mau após o personagem ter feito o mesmo com sua avó.

A cena criada contava sobre o desaparecimento de crianças e a suspeita de um assassino em série. Depois, o público era convidado a entrar em um espaço escuro, fechado e apertado, onde duas crianças desaparecidas (representadas por folhas de papel) fugiam de um suposto assassino. Algumas experiências sensoriais eram propostas, como sons, sustos, papel picado caindo do teto em cima da plateia. A cena terminava com o assassinato de uma criança, representado cenicamente pela ação de picotar uma folha de papel.



Foto 03 (ao lado) – Participantes da oficina dentro do depósito durante a apresentação da cena sobre o medo. (jan/2011). Arquivo Trupe de Truões.



Foto 04 (ao lado) – Participantes da oficina avaliando as cenas apresentadas. (jan/2011). Arquivo Trupe de Truões.

Na avaliação, os participantes eram convidados a discutir a cena a partir de três perguntas: 1) o tema abordado estava presente na cena?; 2) esta cena poderia ser apresentada para crianças?, e 3) alguma sugestão de mudança para a cena?

A cena sobre o medo estava clara, mas, de acordo com os participantes, não poderia ser apresentada desta forma para as crianças. Merisio, ministrante da oficina, orientou sobre a importância das metáforas para que as crianças consigam assimilar a história. Uma coisa é um Lobo Mau, personagem fictício presente no imaginário infantil, outra coisa é um assassino em série, que é cruel, próximo ao mundo real da criança.

As pessoas presentes na oficina ressaltaram que as crianças gostariam de vivenciar as experiências sensoriais e a exploração de um novo espaço, mas que o tema abordado daquela forma seria inviável para um espetáculo infantil.

A partir das experiências citadas acima, algumas questões surgiram para mim: Se a proposta era realizar cenas que possuíssem temas tabus em sua essência, por que as crianças não poderiam ficar apavoradas e amedrontadas durante a apresentação? Não seria viável, então, propor uma cena altamente potente que provocasse muito medo nas crianças e se preocupasse em aliviar a tensão até o final do espetáculo? E, principalmente, como seria explorar este tema tabu nas aulas de teatro com crianças na escola em que eu estava como professor?

Eu concordava com as observações feitas pelos participantes da oficina, mas, como artista-docente, estava tentado a trabalhar com este tema na escola novamente. A partir da experiência vivenciada na *Noite do Pijama* e na oficina, como seria criar espaços em que pudesse investigar, enquanto professor e artista, sobre o medo com as crianças, criando uma espécie de laboratórios experimentais que provocassem estas sensações nos estudantes e, mais tarde, pudessem ser transformados em cena? Como seria criar um

espetáculo com crianças participando do processo e que tratasse deste tema para ser apresentado a outras crianças e adultos?

Iniciei as aulas de teatro daquele ano propondo essa pesquisa para as oito turmas de crianças entre três e cinco anos de idade em duas escolas em que era professor. A *Turma da Raposa*, do Centro Educacional Maria de Nazaré, foi uma das duas turmas que aceitou o desafio. Foi o processo criativo deles que culminou no Labirinto do Minotauro. Esse processo surgiu de um desejo do adulto, e foi acolhido pelas crianças desta turma. Foi uma oportunidade de amadurecer ideias que surgiram para mim a partir do que foi exposto até aqui. Como já foi dito, trata-se de duas experiências que são o foco desta pesquisa: o processo de criação e um momento de fruição com crianças de outra escola.

1.2 Labirinto do Minotauro

1.2.1 Experiência 03: Projeto No Mundo dos Deuses

Em uma roda de conversa, apresentei meu interesse para as crianças em desenvolver um projeto onde pudéssemos investigar sobre medo⁷. Não sabia o que seria, mas gostaria que pudéssemos brincar de assustar uns aos outros, talvez assustar os pais no fim do ano, mas, com certeza, eu desejava descobrir uma forma de assustá-las e me relacionar cenicamente com elas fora de um palco italiano ou das paredes da sala de aula. As crianças ficaram empolgadas com a possibilidade. Tínhamos uma aula de 50 minutos por semana. Descrevo, a partir daqui, alguns momentos deste processo, que durou aproximadamente oito meses, e que julgo importantes. Esses momentos foram escolhidos como uma amostragem desse período. Todos eles possuem algum tipo de registro, seja em vídeo, foto, desenho ou planos de aula.

Tento, então, descrever como o projeto foi se estruturando a partir do momento em que a proposta feita por mim foi aceita pelas crianças da *Turma da Raposa*. Iniciei da seguinte forma: fui até as crianças, pouco antes do início da aula de teatro, e disse que não poderia realizar nosso encontro naquele dia. A meu pedido, enquanto conversávamos, uma professora, vestida com uma túnica preta, entregou um bilhete para uma das crianças.

⁷ A *Turma da Raposa* era uma turma formada por 23 de crianças de cinco anos de idade. Estavam cursando o 2º Período (nomenclatura utilizada na cidade de Uberlândia/MG), último ano na Educação Infantil.

Estava escrito: “Me encontrem na sala de teatro em 10 minutos!”. Despedi-me da turma, fui para sala de teatro e vesti a mesma túnica preta que a professora usou.

A sala estava escura e organizada com dois biombos, um de frente ao outro, e um grande tecido branco por cima deles, criando uma espécie de cabana. Abri a porta, pedi para as crianças entrarem e fazerem uma roda dentro da cabana. Fechei os biombos. Pedi para que as professoras acendessem a vela que estava lá dentro. Descrevo, em seguida, a história inventada e contada por mim nesse encontro, a partir do registro em vídeo deste dia:

– Atenção! Por favor, façam uma roda e deixem a vela no centro. Sentem-se, e fiquem quietos. QUIETOS! Era uma vez crianças muito mal criadas. Essas crianças não obedeciam ninguém. E isso chegou ao ouvido de um fantasma que vivia ali perto. Esse fantasma, então, resolveu aparecer para pegar uma dessas crianças. Todos na cidade sabiam que as crianças que eram pegadas por esse fantasma nunca mais voltavam. As pessoas achavam que o fantasma levava as crianças para serem devoradas por uma bruxa que vivia ali perto. E, agora, vocês terão que escolher entre vocês uma criança que será levada para a bruxa. (informação de registro em vídeo).

Durante a contação de histórias, eu enfiava a mão por baixo do biombo e puxava algumas crianças para fora da cabana, batia a mão no biombo de madeira, rosnava. Ouviam-se muitos gritos.

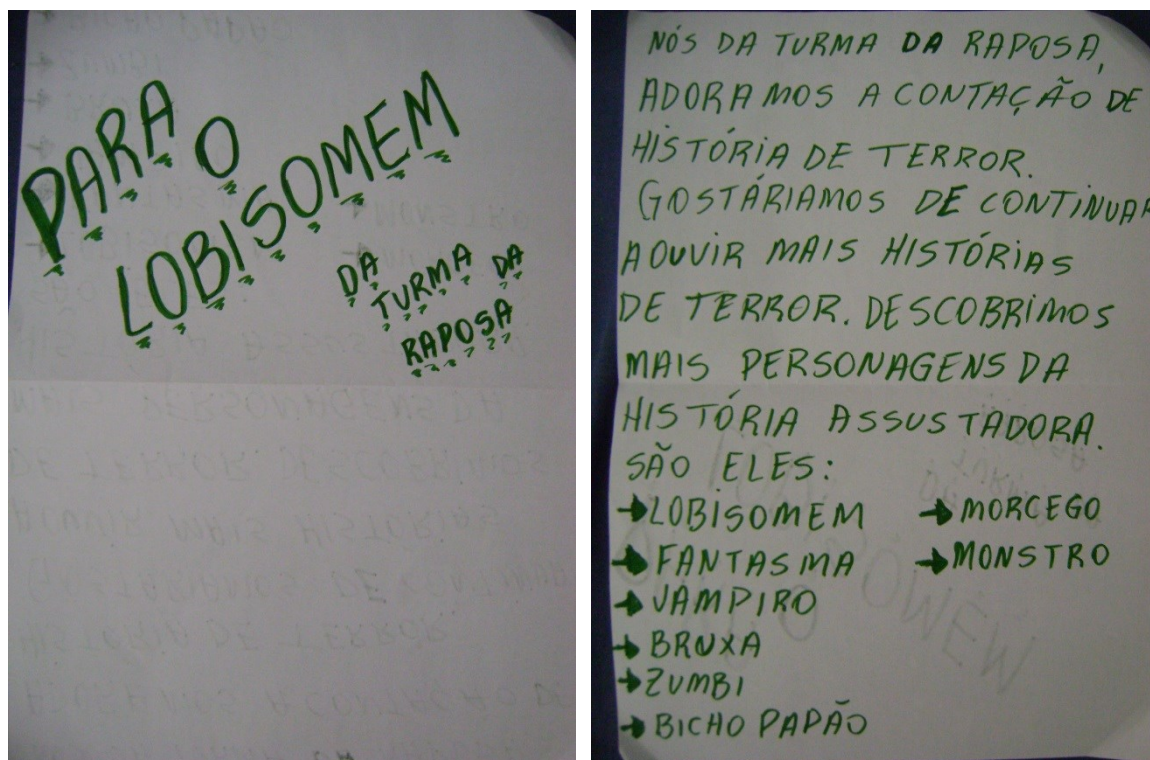
Depois, pedi para apagarem a vela, tirei o tecido, e comecei a correr atrás das crianças. Quando alguém começou a chorar, acendi a luz e pedi para voltarem para a roda. Pedi que brincassem, em sala, de contar histórias de terror, anotassem os personagens que surgiriam e me enviassem em formato de carta. Interessava-me testar até onde eu poderia assustá-las, que tipo de história poderia ser contada. Não me interessava que nenhuma criança ficasse com muito medo a ponto de não querer voltar para a aula de teatro.

Assim, eu tentava ler os sinais demonstrados pelas crianças durante os jogos propostos, verificando se estavam gostando da brincadeira apesar do medo que sentiam durante a experiência. Esses sinais se apresentavam por meio de olhares, falas, início de choro, pedido para acompanhá-los ou para não participarem das brincadeiras propostas. Durante todo o período descrito neste capítulo, procurei respeitar as respostas dadas pelas crianças, sem força-las a participarem de algo que não queriam ou em que não se sentissem bem.

No vídeo pude perceber que em vários momentos algumas crianças diziam para outras terem calma porque era eu, o professor, fantasiado, e que aquilo se tratava de uma brincadeira. O interesse das crianças e o seu envolvimento na atividade levavam-me a crer

que realmente seria oportuno realizar essa investigação nas aulas de teatro. As crianças da *Turma da Raposa* divertiam-se com esse tipo de atividade assim como as da turma do ano anterior, na *Noite do Pijama*. É perceptível, também, o uso de algumas chantagens que eu não me lembrava que eram utilizadas por mim, como, por exemplo, o momento em que digo que quem não fizer a tarefa solicitada não poderá participar da próxima sessão na semana seguinte.

A carta-resposta foi escrita por uma das professoras durante uma roda de conversa e segue, para apreciação, logo abaixo. Ela servia, para mim, como um diagnóstico de personagens que apareciam com frequência nas histórias das crianças, e me proporcionava um direcionamento sobre o que interessava aos pequenos quando o tema era o terror. Eles haviam chegado à conclusão, de acordo com a carta, de que um lobisomem havia conduzido a atividade. Estavam-me propondo um jogo. Naquele momento não me interessava repetir a atividade realizada no ano anterior, mas ter aquela estrutura apenas como um ponto de partida.



Fotos 05 e 06 (acima) – Carta das crianças ao contador de histórias de terror. (2011) Arquivo pessoal do pesquisador.

Ainda com o intuito de descobrir a potencialidade desse tema com crianças pequenas, propus, em outra aula, que me contassem o que havia acontecido no dia em que

eu fui embora e que haviam recebido o pedido para estarem na sala de teatro. O que permanecia na fala deles era o fato de o “bicho preto” (como alguns o chamavam durante a roda de conversa) ter pegado algumas crianças e que ele as levava embora. Contavam o ocorrido mostrando com o corpo como o espaço estava, repetindo os movimentos do grupo, falando ao mesmo tempo. A empolgação ao narrar o ocorrido, uns complementando as falas dos outros, dava-me a certeza de que haviam gostado da experiência.

Diante da necessidade de um remetente para a carta e do impasse na decisão sobre quem seria aquele personagem, as crianças fizeram, auxiliados pela professora, uma votação para decidirem que ser fantástico seria aquele contador de histórias. Assim, chegaram ao lobisomem. Algumas crianças, durante a conversa, tentaram demonstrar que sabiam que aquilo se tratava de um jogo, que a pessoa que entregou a carta era uma professora, pois viram seu esmalte vermelho na unha, e diziam que achavam que eu era quem estava contando a história. Mas, durante a conversa, logo se colocavam em contradição, como uma espécie de concordância em continuar jogando a partir daquele tema.

É perceptível o desejo dos adultos em tentar organizar aquela experiência e aproveitá-la para ensinar outras ocorrências às crianças, como, por exemplo, o que é uma carta e a importância de se ter um remetente. Essas eram preocupações da professora regente, que trabalhava comigo durante as aulas, aproveitando a continuidade da atividade para aplicar os conteúdos específicos para essa faixa etária em sala de aula de acordo com o seu planejamento. Aquilo não era o que mais me interessava, mas era importante, pois ia ao encontro da proposta da escola naquele momento, em que tentávamos articular os “conteúdos” das várias linguagens artísticas e pedagógicas que deveriam ser trabalhadas com as crianças de cinco anos em um único projeto. Essa questão, contudo, será mais discutida no segundo capítulo. Mas, para mim, era importante encontrar o que de fato envolvia as crianças quando o tema era o medo. E como poderíamos nos divertir fazendo aquilo, envolvidos, na proposta, com paixão.

Depois de uma longa conversa com os alunos, eu disse, ainda, que recebi um telefonema misterioso, pedindo-me para gravá-los contando histórias de terror, e que esses registros deveriam ser enviados pelo correio ao “contador de histórias”. Propus que cada um, utilizando uma lanterna para iluminar o rosto, contasse a sua história assustadora.

É curioso como a sala escura e o objeto auxiliam o grupo a se envolver na proposta. Em vários momentos, os adultos (incluindo eu mesmo) tentam organizar a

atividade, seja definindo uma ordem para a contação de histórias, ou pedindo para que se sentem em roda no intervalo de uma história para a outra. Nem todos contam, ninguém é obrigado a fazê-lo, mas todos participam como ouvintes ou contadores porque estão interessados. A lanterna vai passando de mão em mão na roda, e para em quem quer narrar seu conto. Percebo, ainda no vídeo, que eu fico tentando mapear assuntos comuns, descobrir personagens que aparecem vez ou outra, repetindo trechos do que está sendo contado. Abaixo, duas histórias das crianças:

HISTÓRIA DO RICARDO: Um dia existia uma casa muito assombrada. Existia morcego, lobisomem, fantasma e vampiro. Um dia, uma menina com o pai e a mãe foi lá, até a casa assombrada. Abriu a porta, um vampiro aproveitou e comeu todas as pessoas.

HISTÓRIA DO KAIK: Era uma vez um zumbi da serra elétrica. Ele cortou seu amigo porque seu amigo não queria ficar mais perto dele. Depois ele juntou o amigo, e cortou a cabeça do amigo. (informação de registro em vídeo)

Outra coisa que me parece importante ressaltar é a despreocupação das crianças com uma ordem linear dos fatos. A narração ia sendo feita com pausas, o que permitia perceber que estavam mesmo inventando aquilo tudo no momento. Evidentemente algumas coisas são recorrentes: casa mal-assombrada e personagens presentes no imaginário de uma história de terror, como vampiros e lobisomens.

No fim daquela manhã, eu também contei uma história. Diferentemente da outra, tentei fazer essa narração utilizando nuances na fala, já que não tinha nenhum aparato cenográfico, apenas a lanterna. Utilizei pausas, sussurros, aspectos variados, para criar a atmosfera de assombração e terror. Minha narração também era uma invenção.

O Centro Educacional Maria de Nazaré possui como metodologia a Pedagogia de Projetos. Diante do interesse das crianças pelo tema medo, a coordenadora da escola propôs às professoras regentes e a mim que trabalhássemos juntos em um projeto que tivesse como fio condutor a Mitologia Grega.

Aceitamos a proposta. E, para dar continuidade ao que já havia sido realizado, fizemos uma pesquisa com as crianças. Se o personagem misterioso é um Lobisomem, um ser metade humano e metade lobo, quais outros personagens são metade humano e metade animal? Como resultado desta pesquisa, chegaram a alguns seres mitológicos: Minotauro, Centauro e Sereia.

O primeiro a ser investigado foi o Minotauro – metade homem e metade touro. Eu propus para a equipe de professores que montássemos um labirinto na sala de aula de

teatro. A partir disso, chegamos à estrutura de sala escura, com corredores feitos de papelão, máquina de fumaça, luzes cênicas e som ambiente (gritos, portas se abrindo, mugidos, rosnados, risadas de bruxa, etc).



Foto 07 (ao lado) – Primeira estrutura do Labirinto do Minotauro montada na sala de teatro do CEMN. Nela podemos ver as paredes de papelão e, ao fundo, um dos recursos de iluminação utilizados. (2011). Arquivo pessoal do pesquisador.

Nesse período, a escola possuía uma Consultoria em Educação, e a pessoa que fazia este trabalho duvidava da potencialidade do projeto sobre o medo. Havia dito a mim que eu estava assustando muito as crianças, e sugerido findarmos o processo. Eu não concordava, pois durante esse período acompanhava as crianças e buscava formas de verificar se estavam gostando ou não das experiências propostas. Ouvia dos pais as histórias contadas em casa pelos filhos, ou as conversas que as crianças mantinham entre elas logo após realizarmos as brincadeiras. As professoras regentes também relatavam como os alunos comentavam as experiências vividas nas aulas de teatro.

Devido ao envolvimento da Turma da Raposa decidi dar continuidade ao projeto dando a atenção merecida ao alerta da Consultora. Afinal, eu estava utilizando a função de professor de teatro para amadurecer questões que haviam surgido para mim como artista e acredito que isso seja um caminho viável e saudável para a permanência do teatro na escola. Eu precisava concluir a pesquisa, achava que as crianças estavam interessadas e queria convencer a consultora sobre isso também.

Escolhi contar a história para as crianças na sala de aula, em roda, e depois convidá-las para irem até a sala de teatro brincar no labirinto. Eu estava entusiasmado com a atividade e satisfeito com a estrutura que eu havia criado junto com os outros professores e a coordenação da escola. Parecia-me importante realizar bem o projeto, visto que a direção e a coordenação estavam nos apoiando, acreditando também no interesse das crianças. E era uma forma de convencer a gestão sobre as várias possibilidades de fazer teatro na escola, fugindo de apresentações em datas comemorativas ou pequenas montagens que agradavam aos adultos, mas pareciam-me penosas e desestimulantes para as crianças.

Percebo, no vídeo em que conto o mito, que as crianças não estão sempre interessadas. São muitos nomes, muitos fatos, e eles já conheciam essa história. Eu também não estava seguro sobre a ordem dos acontecimentos e o nome de todos os personagens. Eu estava mais preocupado em dar as informações corretas para os estudos que estavam sendo desenvolvidos no projeto do que em seduzir as crianças com a narração da história, como havíamos feito em outros momentos. Esse elemento de obrigação de ensinar algo ofuscava um pouco minha intenção principal.

Mas a exploração do labirinto foi positiva. Mesmo os mais corajosos estavam temerosos de passar por ele, como sugerido. Para mim, era importante tentar descobrir até onde poderíamos ou não investir no medo, qual seria esta medida. Por isso, em vários vídeos desta experiência, eu revelo os truques, lembro que é só uma brincadeira, que não precisamos ter medo. Eu precisava ter segurança para descobrir até onde poderia ir com o jogo. Não queria que, naquele momento, as crianças ficassem aterrorizadas demais e não quisessem mais continuar participando da pesquisa proposta por mim.

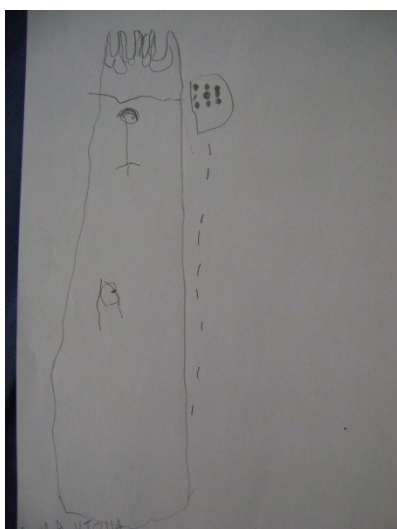
Para exemplificar, descrevo alguns vídeos desta experiência do Labirinto na escola. No caso de Ana e Lúcio, que foram os últimos a entrarem juntos no Labirinto, ela se recusava a participar, enquanto Lúcio já estava convencido a entrar. Eu digo: “Por que você não quer ir?” Ela responde: “Eu estou com medo”. Então explico: “Vamos comigo. Olha só, deixa eu te contar uma coisa. Eu contei a história do Minotauro, mas é só uma história, é mentira, não é de verdade. Lá dentro a música está no aparelho de som de vocês, e a fumaça é de uma máquina. Vamos só até a porta para eu mostrar de onde sai a fumaça, e depois a gente atravessa o Labirinto. Pode ser?”. Caminhamos até a máquina de fumaça na entrada e mostro como funciona, mostro também as luzes cênicas, peço para que ela encoste na parede para se certificar que é de papelão. Depois peço para encontrarem a

saída. Os dois se perdem um do outro, ela sai primeiro, e depois ele. Em outros momentos da travessia explico que se trata de uma brincadeira e que não precisam ter medo.

Já a passagem de Yuri é rápida e certa. Só em um momento, quando ele ouve uma batida feita pela coordenadora pedagógica que filmava em um canto da sala, ele hesita, olha para trás para se assegurar que eu ainda estou com ele. Depois, começa a ouvir os colegas que já passaram pelo Labirinto gritando seu nome. Segue e logo chega à saída.

Outras três crianças entram juntas, uma delas começa a chorar, peço que saiam. Do lado de fora, explico novamente que se trata de uma brincadeira, tento revelar os elementos cênicos que contribuem para a atmosfera de terror do Labirinto. Incentivo-as a atravessar, digo que estarei junto com elas o tempo todo, e as convenço a voltar para dentro da estrutura.

Depois desta atividade, conversamos todos juntos em roda sobre a experiência. Peço que contem o que aconteceu dentro do Labirinto. Alguns mostram cicatrizes de outros machucados dizendo que foram feitos pelo Minotauro, outros dizem que lutaram com o bicho dentro do Labirinto, outros dizem que não viram nada, alguns repetem informações já dadas pelos colegas. Peço para que, em sala, registrem em forma de desenho a experiência. Podemos notar, nos registros selecionados a seguir, o aparato montado na sala de teatro e um pouco das narrativas que aconteceram na roda de conversa.





Fotos 08, 09 e 10 (acima e ao lado) – Desenhos das crianças realizados a partir de solicitação para que registrassem a experiência de atravessar o Labirinto do Minotauro, evidenciando as aventuras que tinham vivido neste espaço. (2011). Arquivo pessoal do pesquisador.

Eu terminava o dia satisfeito com a investigação realizada naquele espaço. Durante toda a semana, as crianças falavam comigo sobre o Labirinto, perguntavam quando voltaríamos a brincar daquele jeito. A intenção era que eu continuasse a desenvolver atividades relacionadas a outros mitos gregos. Lembro-me de ter tentando desenvolver uma experiência sobre teatro de sombras para falarmos sobre o mito de Medusa, e de ter feito uma atividade de pique-pegas para discutirmos sobre Centauro. Contudo, não consegui ter um êxito tão positivo quanto na proposta do Labirinto do Minotauro.

A *Turma da Raposa* instava brincarmos novamente na estrutura. Durante o ano de 2011, eu tive problemas de saúde e precisei me afastar duas vezes da escola. Sempre que voltava e tentava retomar as atividades do projeto, era solicitado pelas crianças que eu remontasse a estrutura do Labirinto. Então, em acordo com os outros professores, eu continuei a investigar possibilidades de jogos que poderiam ser realizados neste espaço, enquanto o restante da equipe pedagógica dava continuidade ao projeto No Mundo dos Deuses.

Fizemos muitos jogos dentro do Labirinto. Em um dos vídeos, proponho que uma criança entre no espaço, faça um som de touro, e que os outros adentrem um de cada vez. A tentativa é sair do espaço sem ser pego pela “Criança-Touro”. Mas, como na maioria dos jogos de pique, deve-se ficar congelado quando for pego e só voltar a correr quando outro colega entrar no Labirinto para “descongelá-lo”. Fomos avançando para outras brincadeiras que poderiam ser realizadas e que não tinham, necessariamente, ligação com o tema medo.

Finalizamos o ano brincando com os adultos responsáveis pelas crianças da *Turma da Raposa* no Labirinto. Cada estudante fingia-se de Minotauro para caçar seu pai

no espaço que ficou montado ao longo do ano na sala de teatro do Centro Educacional Maria de Nazaré.

1.2.2 Experiência 04: Fruição do Labirinto do Minotauro

No ano seguinte, pareceu-me importante testar o resultado final da pesquisa com outras crianças, e também com jovens. Assim, a estrutura do Labirinto do Minotauro foi montada durante a I Mostra de Teatro Escolar⁸, em junho de 2012, para crianças da Educação Infantil que participavam do evento e para alunos do curso de graduação em Teatro da UFU.

Porém, descrevo neste trecho a segunda e última experiência realizada com esta estrutura. Ela foi proposta em uma roda de conversa do II Fórum de Diálogos de Professores de Teatro⁹. A intenção era que esse espaço de discussão apresentasse e fortalecesse o grupo de professores de escola básica da cidade de Uberlândia/MG. Neste encontro, foi eleita a temática *Infância* como sendo de interesse comum dos participantes e, a partir disso, elencamos ações que pudessem ser desenvolvidas ao longo daquele semestre.

A próxima ação, então, seria a montagem e fruição da estrutura Labirinto do Minotauro na EMEI Izildinha Maria Macedo do Amaral como uma forma de intercâmbio entre meu trabalho e o da professora de arte da escola, Márcia Zanetti, participantes do Fórum naquele momento. Havia a intenção de que outros professores participassem do encontro e, por isso, foi pensada uma forma específica de realizar o convite. Não irei aqui me ater a esses detalhes, mas somente à realização da atividade com as crianças de outra escola, que é o foco deste trabalho.

A proposta de realizar essa atividade e ter o tema *infância* como foco dos fóruns naquele semestre surgiu de debate desenvolvido no próprio evento. Márcia era coordenadora da área de Artes no Município de Uberlândia e estava começando a dar aula para a Educação Infantil. Eu estava no papel de professor de crianças e via o Labirinto

⁸ A Mostra de Teatro Escolar é um evento anual organizado pelos alunos e professores de Estágio Supervisionado 1 e 2 do Curso de Teatro da UFU em que são apresentados resultados artísticos de processos de professores de teatro na escola de educação básica, bem como oficinas, fóruns, rodas de conversa e outras atividades formativas propostas pela turma organizadora do encontro.

⁹ Este fórum integrava as ações do Projeto de Extensão *Partilhas Teatrais – diálogos entre as práticas teatrais das escolas de Uberlândia*, coordenado por Paulina Maria Caon, professora do curso de Teatro da UFU.

como um resultado positivo entre as atividades que eu havia desenvolvido na escola para essa faixa etária. Por isso, decidimos montar a estrutura para os alunos da Márcia dentro do pátio da escola em que ela trabalhava.

Desta atividade, possuo fotografias e relatos dos professores que participaram do Fórum. Início a descrição com parte do relato de Rodrigo Salviano, estudante de graduação em Teatro naquele momento, que me ajudou na montagem da estrutura na escola citada. Ele registra, de forma poética, a curiosidade das crianças diante de toda a movimentação que provocamos no pátio da instituição no dia anterior à fruição. Em diversos momentos, fomos indagados por professores e alunos sobre o que estava acontecendo.

A EXPERIÊNCIA

Há aqui hoje um labirinto.
Bonito labirinto
que foi montado por dois homis.
Há ali dentro um minotauro; que é lutador!
À porta do labirinto que solta fumaça,
quantas ideias sobre ele posso criar?
Dúvida se devo ou não entrar.
Meus medos e fantasias afluam à minha pele.
Tenho medo.
Cada um com seu papel(ão).
O meu e o dele.
E entrei.
(Relato de Rodrigo Salviano – Enviado por e-mail em 18/09/2012).

Os materiais utilizados foram os mesmos: papelão para as paredes, máquina de fumaça e luzes. Como o Labirinto foi montado no pátio da escola, próximo à entrada, utilizamos tecidos para escurecer o espaço e incluímos uma casa em miniatura, que ficava no pátio, dentro da estrutura, como um dos corredores. Combinamos que a narração do mito seria feita dentro da sala de aula das crianças e, depois, sairíamos para explorar o Labirinto.

Para estruturar a narração, retomei os registros das atividades desenvolvidas durante o Projeto No Mundo dos Deuses, verificando o que funcionou com as crianças do Centro Educacional Maria de Nazaré. Assim, cheguei à conclusão de que o mito precisava ser simplificado para melhor compreensão dos fatos, e contava a história só até o momento em que Minos presenteava o Minotauro com 12 crianças para que ele pudesse se acalmar caçando-as e as matando.

As crianças eram avisadas sobre a atividade pela professora regente. Quando eu chegava à sala, já estavam em roda. Da porta da sala, olhava as crianças e me escondia.

Depois, como se estivesse me escondendo de fora da sala, olhava para elas novamente e apagava a luz. Entrava calmamente, sentava-me na roda e acendia uma lanterna, iluminando meu próprio rosto. Depois, iluminava o rosto de todas as crianças da roda, uma a uma, até que elas cruzassem seu olhar com o meu. Esse momento servia como termômetro para mim antes da narração, pois conseguia saber, por meio da reação e conversas delas, quanto suspense poderia evidenciar a minha fala.

Depois, convidava os estudantes para brincarem no Labirinto que havia sido montado na escola. Destacava, ainda, algumas regras: 1) só poderia entrar uma pessoa por vez; 2) só poderia entrar depois de ouvir o som do Minotauro (uma espécie de rugido e gemido que eu fazia com a boca), e 3) todos deveriam entrar e sair do Labirinto sem serem pegos pelo ser mitológico. Quem fosse pego, perdia o jogo.

Repetimos a narração e a exploração do espaço com aproximadamente 10 turmas que tinham crianças de três a cinco anos de idade, no período da manhã e da tarde. Eu terminava a pesquisa com a sensação de ter chegado a uma estrutura que aquietava minhas questões. As crianças assustavam-se ao mesmo tempo em que se interessavam pela proposta, com a presença do jogo entre nós, a utilização de outro espaço/forma teatral, a ressignificação do espaço da escola. O registro da professora Natália relata um pouco das sensações dela proporcionadas pela experiência e a percepção que teve sobre a recepção das crianças:

Tive a oportunidade de transitar pelo labirinto algumas vezes, citarei as mais significativas. A primeira vez entrei sozinha e estava absorvida de curiosidade, queria conhecer as instalações, desvendar o mistério da fumaça e do barulho, assim, passei rapidamente e em silêncio para não despertar o Minotauro e não levar susto. Deu certo, como disse uma das crianças: "Eu venci o Minotauro".

Depois, acompanhei algumas crianças e, num desses acompanhamentos, fui pega de surpresa e levei um grande susto, o que ocasionou alguns gritos. A sensação foi maravilhosa.

Todos os momentos dessa experiência foram valiosos, mas o que mais me chamou a atenção (talvez porque esteja diretamente ligado ao que estudo e faço) foi o período de preparação das crianças, em que o Ricardo, de forma "mágica", encantou as crianças com a contação da história. Alimentou a fantasia, deu asas à imaginação.

Assim como elas, eu fiquei fascinada com a maneira com que ele nos atraiu para vivenciarmos o mito, foi tão fantástico que ouvimos comentários ainda nas salas: "Minha mão tá até suada", "Eu não vou querer não, você vai?". (Registro de Natália – Enviado por e-mail em 24/09/2012) .

O texto da Natália evidencia esse período de preparação para a exploração do Labirinto. O tom dado à contação da história era determinado pela reação da turma de

crianças, ora mais assustador, ora menos. Assim como no CEMN, não me interessava que as crianças ficassem amedrontadas a ponto de não quererem explorar o Labirinto. Ao contrário, a intenção era que, mesmo com medo, todos se encorajassem a atravessá-lo. Por isso, inclusive, houve, neste dia, muitas exceções às três regras apresentadas por mim. Se fosse necessário entrar na companhia de um adulto ou de outra criança para que se tivesse coragem de fazê-lo, era imediatamente permitido.



Foto 11 (acima) – Labirinto na EMEI Izildinha. Minha primeira aparição para as crianças, pouco antes de apagar a luz da sala. (Setembro de 2012). Arquivo de Paulina Caon.



Foto 12 (ao lado) – Labirinto na EMEI Izildinha. Em sala de aula, conto o Mito do Minotauro, utilizando a lanterna. (Setembro de 2012). Arquivo de Paulina Caon.



Foto 13 (ao lado) – Labirinto na EMEI Izildinha. Outro momento de contação de história na sala das crianças. (Setembro de 2012). Arquivo de Paulina Caon.



Foto 14 (ao lado) – Labirinto na EMEI Izildinha. Nessa foto vemos parte da Casa de Bonecas que foi incorporada à estrutura do Labirinto. (Setembro de 2012). Arquivo de Paulina Caon.

Para finalizar esse capítulo, descrevo, na íntegra, o relato de Paulina Maria Caon sobre a mesma experiência¹⁰. Apesar de ser longo, acredito ser importante incorporá-lo a este texto, pois apresenta um outro olhar sobre o vivido, mas que vai ao encontro do que me interessa ser discutido nos próximos capítulos.

Da narrativa prévia à experiência no labirinto

Um interruptor. Uma mão que desliga a luz da sala de aula. É dia; surge apenas uma sugestão de penumbra. Passos leves e silenciosos. Ele se senta. Um par de olhos passeia pelo espaço fitando os vários pequenos olhos das crianças. Uma lanterna se acende. Primeiro é direcionada para as crianças. Depois, ilumina Ricardo debaixo do queixo para cima. Há brilho em todos os olhos. Há suspensão. “Era uma vez um rei...”. Algumas crianças se divertem com a ficção instalada, sorriem ou olham desconfiadas. Um ambiente transformado em OUTRO ambiente pela PRESENÇA no presente construída. “...Estava com tanta raiva que transformou o menino em um minotauro.”. Ricardo permanece sentado e diz todas as frases com clareza, uma espécie de cuidado para que cada palavra seja ouvida, entretanto sem alterar o volume da voz – quase constantemente baixo. Faz alguns gestos com a mão. “Ele foi colocado dentro de um labirinto. Todo ano crianças eram levadas como oferenda para o minotauro. Ele matava as crianças.”. Ricardo ainda está sentado, olho nos olhos das crianças, mantém a lanterna iluminando o próprio rosto e a mesma calma, quase um baixo tom enquanto fala. “Agora o labirinto está aqui e vocês podem entrar nele e encontrar com o minotauro...”. Agitação, risadas com cabeças que se jogam para trás, medo, pequenos espasmos corporais, uma menina começa a chorar baixinho. Alguém diz a ela que é uma história, que não precisa temer e que, se não quiser, não precisa entrar no labirinto. Todos saem da sala para o saguão em que se criou um espaço com papelões, um tecido preto, uma máquina de fumaça. Todos os presentes – professoras, crianças, funcionárias – são convidadas a jogar, mas não precisam fazê-lo se não quiserem.

Da experiência no espaço do labirinto

Ricardo ainda fora do labirinto avisa que ele será o minotauro, entrará no labirinto e quando fizer um som forte (ele faz o som para mostrar) será o sinal para que a próxima criança entre. A regra do jogo é não se deixar ser pego pelo minotauro. Atravessa a memória a minha própria sensação corporal de esperar para entrar no labirinto quando instalado na UFU. Uma espécie de cócega no estômago, um sorriso que não saía do rosto. Do lado de fora do labirinto no saguão da EMEI Izildinha ouvimos as risadas e gritos das crianças e, por vezes, “do minotauro”. Algumas crianças pedem para ir com um adulto. Quando é assim, também se ouvem os gritos e risadas do adulto, que sai pela outra abertura do espaço às vezes com as mãos no coração, às vezes rindo, às vezes arfando. “Nada” ou “tudo” aconteceu dentro do espaço. Raramente Ricardo toca o corpo de crianças ou adultos que passam pelo labirinto. É entrevistado. Faz sons enquanto se esconde no espaço – observando quem passa por vezes sem ser visto pelo “passante”. Ricardo é conhecido por todos, apresentou-se, revelou que será uma personagem. Ao mesmo tempo, ao adentrar no espaço, passa a ser também um ser desconhecido, uma projeção de minotauro que nem sempre será visto. O

¹⁰ Esse relato está presente na tese de doutorado da autora, intitulada Desvelando Corpos na Escola – experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores, apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo no ano de 2015.

espaço interno e trajetórias possíveis do labirinto são desconhecidos. A iminência do encontro com esse ser (minotauro), que é conhecido e desconhecido, nesse espaço recriado, coloca os corpos num estado liminar (TURNER, 2010), também conhecido e desconhecido. Dissolve e remodela os corpos de adultos e crianças, desfazendo ou flexibilizando papéis sociais cumpridos por esses corpos, que saem transformados ao final do percurso.

Mais uma vez o espaço parece ser o propositos de outras corporalidades possíveis. Ele possibilita (invoca, convoca) alterações nos modos de estar no espaço, altera a atenção, o tônus, a presença dos corpos. Nesse caso, uma nuance é significativa: uma dimensão simbólica aparece como corporalidade: surpresa? mistério? expectativa? ficção? São emoções – ações – modos de prestar atenção diferentes (CSORDAS, 2011b) trazidos pela presentificação do mistério e da ficção nesse espaço. As reações corporais já presentes enquanto Ricardo contava uma versão recriada do mito já faziam parte dessa construção. Os corpos antes de entrar no labirinto, na iminência de adentrá-lo, são também um momento de construção dos poucos segundos ou minutos que serão vividos dentro do labirinto. O espaço construído e desconhecido no seu interior é outro elemento fundador. Fica explícita a imbricação entre movimento-emoção-imaginação num mesmo corpo. (CAON, 2015, p. 127-131)

O relato de Paulina Caon reforça a percepção de que eu havia conseguido criar uma estrutura que provocasse medo nas crianças, mas que não as impedia de participar do jogo proposto por mim. Outra informação importante trazida no texto acima é a afirmação de que os adultos também se divertiam. Revendo hoje essa experiência me parece que consegui atingir o objetivo ao qual me propus: criar uma estrutura que provocasse medo e ao mesmo tempo instaurasse um clima de brincadeira e descontração entre os participantes. Pequenas ações me auxiliavam a transformar o espaço da escola como apagar a luz da sala ou utilizar a lanterna para dar foco a história que estava sendo contada, antes mesmo de explorarmos o labirinto. A estrutura possibilitava ainda variadas reações e relações das crianças umas com as outras e com os adultos que participaram da experiência.

Mas outras questões surgiram para mim: Essa experiência poderia ser considerada aula de teatro na educação infantil? É realmente possível articular prática artística e docente? É sobre essas duas questões que me debruço nos próximos capítulos.

2. O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO LABIRINTO DO MINOTAURO PODE SER CONSIDERADO AULA DE TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

O processo criativo do Labirinto do Minotauro pode ser considerado aula de teatro na Educação Infantil? Eis o primeiro desafio enfrentado por mim na execução desse processo dentro da escola como professor de teatro. Traço um percurso autobiográfico de como foi se estruturando meu pensamento sobre teatro para e com crianças. Converso com autores que me acompanham desde a criação da experiência e outros que vieram depois, na pós-graduação.

Para tanto, vou apresentando algumas influências que me inspiraram e que me levam a acreditar no potencial desta experiência e outras que mostram como os espaços determinavam o processo, como no caso do CEMN. E, intrincado a isso, vou relembro fatos, os cursos de formação em que participei, as formações com outros professores, sempre em diálogo. São pequenos textos que estão em contato com a pergunta título deste capítulo. Como o jogo proposto às crianças no Labirinto, proponho ao leitor que me acompanhe entre “corredores” para, juntos, encontrarmos a saída, são e salvos. Ou não.

2.1 Da minha iniciação artística ao artista-docente na Educação Infantil

É importante a prática artística, mesmo circunscrita no espaço da universidade, como um fator que alimenta a reflexão em arte e a prática diária da docência. Não percebemos como autoexcludente as relações entre o fazer, o saber e o ensinar na área teatral [...]. (TELLES, 2008, p. 39)

Discutir sobre o binômio artista-docente¹¹ é evidenciar uma postura do adulto frente às crianças. Essa busca em ser artista-docente na escola influenciou meu olhar, motivou meu trabalho e direcionou a forma como me relacionava com o “público infantil”, seja na sala de aula ou no palco.

Por meio da experiência do Labirinto, percebi a possibilidade de uma intersecção entre as funções de artista e de docente. Foi o momento em que um espaço contaminou o

¹¹ Existem muitas variações para o binômio artista-docente, como apontado por De Araújo (2012): “docente-artista”, “professor e artista”, “artista-professor”, entre outros. Aqui, opto por utilizar a nomenclatura artista-docente por uma relação afetiva: foi assim que o ouvi pela primeira vez no curso de Teatro da UFU.

outro de tal forma que não conseguia mais saber se estava na escola como ator ou professor; ali, eu estava, de fato, sendo artista-docente. Não tenho a intenção de dizer que isso é uma fórmula a ser seguida ou o certo a ser feito, mas afirmo que, diante das investigações que pude realizar nessa escola, essa foi, afirmativamente, muito significativa para mim.

Comecei a fazer teatro entre os dez e os treze anos de idade, na Igreja. Aos quatorze, matriculei-me na Escola de Teatro Vianinha, coordenada por Michele Soares e Getúlio Góis, atores do Grupo Meca¹². Nas tardes de sábado, eu fazia aula e, à noite, eu ia assistir a espetáculos em que os professores eram atores.

Com quinze anos comecei a ser monitor nas aulas da Escola de Teatro em uma das turmas, mas me mantinha sendo aluno na outra. Fui convidado, também, para ser ator em espetáculos do Grupo Meca, em que atuava com meus dois professores. Com dezesseis anos era professor de uma turma, monitor da outra, aluno da terceira, ator do Grupo Meca e participante do Grupo de Pesquisa Corpus Escritus, coordenado por Góis. O Meca já existia há mais de vinte anos, os integrantes mais velhos do grupo eram os precursores do teatro na cidade. E eu, que havia começado há pouco, estava trabalhando com eles no grupo.

O Meca tinha a perspectiva de teatro de grupo amador, em que todos fazem de tudo: atuação, iluminação, cenografia, produção, aulas, etc. Eu passava mais tempo no Teatro Vianinha do que em casa ou na escola porque eu percebi logo que eu aprendia de várias formas naquele lugar. A aula não dava conta de tudo o que aquele espaço podia me proporcionar: as conversas sobre os projetos, os cantores e encenadores que eu não conhecia, o período da Ditadura vivido por alguns deles na cidade de São Paulo, as experiências de teatro contadas pelos que frequentavam o curso de graduação em Teatro em Uberlândia/MG, o encontro com amigos mais velhos e “cabeças abertas”, as longas conversas sobre cinema e arte, e tanto mais.

Assim foi minha iniciação em teatro, tomando emprestado o termo usado por Albano (1998). Para a autora, a iniciação artística está ligada à entrega, ao aprendizado a

¹² MECA – Movimento Experimental de Cultura e Arte surgiu em 1974, onde uma turma de jovens artistas e pensadores se uniram e estabeleceram metas, dentre elas, a básica e principal, que seria a dinamização da cultura na cidade. São fundadores do Teatro Vianinha, único espaço teatral da cidade de Ituiutaba. [Retirado do artigo O Teatro Vianinha e suas relações político-culturais intermediando a memória cultural local e regional – em dezembro de 2015] [Mais informações sobre o Grupo MECA vide: SOARES, Michele. Grupo Meca: História, Arte e Política. Ituiutaba. Monografia de conclusão de curso. UEMG, 2002. (disponível na biblioteca do IFTM- campus Ituiutaba)]

partir da relação com mestres, para o desenvolvimento da personalidade artística. No meu caso, se deu no encontro com mestres, e aqui faço uma associação com a maneira como se deu o mesmo com Tuneu, de acordo com as afirmações de Albano (1998, p. 57): “fica muito difícil falar quando eu estava, e quando eu não estava aprendendo” e, fundamentalmente:

Era tratado de igual para igual. [...] Imagine, eu era um moleque e era um colega de trabalho! Isso é muito raro. As pessoas, de um modo geral, sobem na cátedra e olham o resto do mundo. Eu nunca vivi isso. Sempre fui tratado como colega de trabalho e a partir daí as possibilidades são infinitas. (idem, p. 60)¹³.

Esta minha iniciação, assim como a de Tuneu, foi feita na e da relação entre fazer-ensinar-pesquisar-gerir. Todas essas ações estavam muito próximas e se contaminavam. Uma precisava da outra para ser realizada. Aprendíamos uns com os outros o tempo todo.

Aos dezoito anos decidi prestar vestibular para Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas na UFU, onde meus dois primeiros mestres formaram-se. Assim que comecei a fazer as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, os mestres que encontrei na Universidade me apresentaram o termo artista-docente (Telles, 2009). Discutíamos, nas disciplinas, acerca das possibilidades de formação em teatro e como o professor de teatro poderia apresentar-se também como artista, na escola.

Parece-me, ao ler alguns artigos (Leite, 2007; Telles, 2009) sobre as disciplinas da licenciatura ministradas na UFU que essa era a intenção de meus professores. Em um destes textos, Telles (2009, p. 344-345) faz a seguinte afirmação:

Com isto procuramos uma articulação entre a produção artística do licenciando e os procedimentos pedagógicos a serem acionados numa futura relação de ensino-aprendizagem, procurando romper com o velho chavão “quem sabe faz, quem não sabe ensina” para uma nova perspectiva na formação do artista-educador “quem sabe faz e ensina”.

Assim, no curso de graduação em Teatro da UFU sempre fui instigado por meus professores-artistas a articular minha pesquisa acadêmica à minha prática artística e docente em espaços formais e não formais de ensino. Os questionamentos iniciais para uma proposta a ser desenvolvida nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado eram: Qual a relação disso que você quer fazer na escola com o que você

¹³ Trechos do texto intitulado Tuneu: Auto Retrato, em que a autora utiliza trechos de entrevistas com artista para apresentar seu percurso de formação artística.

está experimentando artisticamente na Universidade? Como você conseguiria transpor parte de sua pesquisa acadêmica para dentro da escola? O que deste projeto que você propõe ser realizado como Prática de Ensino pode auxiliar na montagem que está participando como ator?

Por isso, depois de finalizar a graduação em Artes Cênicas, fui para a escola, tentando articular o trabalho que desenvolvia no grupo de teatro Trupe de Truões às propostas metodológicas da instituição escolar.

Dito isso, resgato aqui alguns apontamentos para esse binômio artista-docente, no que tange à relação entre professor e aluno, pois é aí que acredito estar a influência deste termo na experiência do Labirinto. Hoje, consigo identificar aspectos de minha vivência como estudante e que permaneço praticando como docente. Olhando para as experiências que engendrei como docente na escola, percebo claramente que as propostas levadas para a sala de aula eram questões que apareciam para mim como artista.

Apesar da maioria dos autores acionados apontarem para o binômio artista-docente em âmbito universitário, parece-me imprescindível pensá-lo também na escola básica. Este termo preza pela articulação entre prática artística e pedagógica, colocando o professor de teatro como alguém que recebe interferências de seus estudantes, como uma troca de saberes a ser executada no momento da aula de teatro.

Nara Keiserman (2011), no artigo *10 considerações esparsas*, reflete sobre o assunto. Não irei me ater a todos os seus dez apontamentos, mas a alguns deles que poderão justificar minha postura como artista-docente dentro da escola. Ela alerta que a resposta dos alunos durante uma aula de teatro pode direcionar ou mesmo mudar a proposta a ser trabalhada pelo professor. Aquele coletivo de pessoas deve encontrar, juntos, um sentido para o trabalho que desenvolve.

Processo e resultado configuram-se como criação própria daquele momento em que a interferência de todos foi instalada como inevitável e mesmo imprescindível para que ali se instalasse o evento teatral – aquele em que todos mergulham com paixão. (KEISERMAN, 2011, p. 107).

Assim, durante todo meu percurso como professor, tentei aliar as experiências da Trupe de Truões, meu grupo de teatro, ao meu trabalho docente em escolas de Educação Infantil, buscando formas para que esta relação fosse inspiradora para ambas as partes e despertasse paixão e desejo pela arte teatral, sem a preocupação de que aquelas crianças

fossem se tornar atores, mas com o intuito de que o encontro com o teatro fosse marcante e fizesse sentido para elas.

Aos poucos, meus horizontes de conhecimento e experiência teatrais se ampliaram e não temo dizer que meus alunos foram espécies de cobaias, cobaia também eu – experimentando com eles o que veio a se formatar com meu modo singular de propor um trabalho atorial que tem no corpo o seu ponto de partida e de chegada. (KEISERMAN, 2011, p. 108).

Ao longo dos anos, fui me constituindo esse profissional que se intitulava artista-docente, sem certezas, mas aprimorando, no encontro com crianças e com meus colegas de trabalho da Trupe de Truões e do Centro Educacional Maria de Nazaré, as possibilidades de aprender e ensinar teatro simultaneamente. Não querendo levar para as aulas somente minhas verdades e desejos, mas tentando articular o desejo das crianças e os meus, a partir das experiências vivenciadas por mim na escola e no grupo de teatro.

O processo de criação do Labirinto está neste lugar, em que o artista-docente

[...] busca o desenvolvimento de práticas teatrais que permitam sua atuação de forma plena, ou seja, sem desvincular-se das responsabilidades pedagógicas, [...] com o objetivo de desenvolver um processo criativo, dialógico e transformador, através da apreciação, da prática, do estudo e da aprendizagem da linguagem cênica. (DEBORTOLI, 2010, p. 93).

Era uma forma de aprender e ensinar teatro para e com crianças ao mesmo tempo. Havia, sim, um desejo artístico pessoal para a investigação, e também a sincera tentativa de deixar-me contaminar pelas respostas dadas pelas crianças. Tentando, na medida do possível, que o rumo fosse alterado, na relação com as crianças e os outros adultos que estavam na escola naquele momento. Ali não se tratava da formação exclusiva das crianças, mas também a minha, e da gestão da escola e dos professores de outras linguagens, durante um “trabalho artístico-educativo”.

Vasconcelos (2006, s/p) aponta, ainda, que “acreditando que este [artista-docente] desenvolva processos e métodos didático-pedagógicos como estratégia poética para o ensino de arte, sendo a ‘aula’ um sistema-poético-educacional ou uma aula-obra de arte.”. E segue dizendo:

[...] podemos pensar que a aula do artista-professor acontece dentro destes parâmetros complexos e em função dos hibridismos e emergências decorrentes desta mistura de agentes relacionais que se modificam entre si. Numa sala de aula de arte, por exemplo, podemos considerar como elementos ou agentes deste

sistema poético o artista-professor e suas proposições, os alunos e suas participações, a sala e seus equipamentos, o meio ambiente que a envolve e o contexto como um todo, político, educacional, social, público, etc. Todos estes agentes interferem-se por retroação; todos se contaminam entre si, modificando-se enquanto significado. (VASCONCELOS, 2006, s/p).

A partir da concordância com Vasconcelos sobre as possibilidades de “hibridismos” e influências de “agentes relacionais”, parece-me importante, agora, após expor este breve pensamento sobre o termo artista-docente, principalmente no que diz respeito às relações estabelecidas entre os sujeitos que integram o processo, apresentar questões relacionadas às propostas metodológicas do Centro Educacional Maria de Nazaré que interferiram significativamente para a criação do Labirinto do Minotauro.

2.2 Das influências do Centro Educacional Maria de Nazaré¹⁴

Comecei a trabalhar como professor de teatro no CEMN no ano de 2007. Nesta ocasião, tive que realizar no fim do ano uma grande apresentação teatral a partir do tema Folia de Reis, que havia sido definido pela gestão da instituição. Eu terminei a apresentação com a certeza de que aquilo não havia sido significativo para as crianças e nem para os outros professores da escola. Ao ver o resultado, percebi que as crianças estavam perdidas em cena, não sabendo o que estavam fazendo naquele palco montado em uma quadra próxima à instituição. A impressão era de um grande zoológico onde os bichos estavam expostos para visita, mas sem prazer em se manter enjaulados.

Iniciei o ano de 2008 com um diálogo permanente com a coordenação para que pudéssemos realizar atividades teatrais sem a obrigação de uma apresentação ao final do processo, ou que a apresentação fosse, de fato, o resultado de um processo vivenciado durante o ano. Assim, propus que nos abrissemos para outros formatos, como instalações, aulas abertas, relatos de processo e outros que contassem aos pais as experiências vivenciadas pelas crianças nas aulas de teatro. Minha sugestão foi prontamente acolhida e o campo foi se tornando favorável para o processo que desenvolvi em 2011, foco desta dissertação.

No CEMN, tive o apoio de toda a equipe pedagógica na execução da proposta, bem como para a compra do material e no que tange à reorganização dos horários de uso

¹⁴ Parte deste texto foi publicada no livro *Caderno de Pesquisa: Tecendo Redes com a Escola Básica* (LEITE; CAON; 2014) do *Projeto Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação: aprendizagens teatrais na Escola Básica*, no âmbito do qual essa pesquisa vem sendo desenvolvida.

da sala de teatro, pois, durante um período, este espaço de uso comum a todos os professores foi utilizado exclusivamente para a realização desta atividade.

No tempo que estive como professor do CEMN, entre os anos de 2007 e 2013, percebi que a escola sempre teve como foco a criança, proporcionando a articulação entre todos os campos de sua vida. Por isso, os pais são convidados a enviar propostas de trabalho, a conduzir atividades com a turma do filho, são realizadas pesquisas externas sobre temas que estão sendo investigados em sala de aula, visitas nas vizinhanças, supermercados e centros culturais, e festividades. A escola é um organismo vivo, em constante movimento, com a contínua procura pelo amadurecimento de seus processos educativos.

Desde sua formação, o CEMN tem como objetivo

[...] atender crianças carentes para que as mães trabalhassem fora de seus lares para complementar a renda familiar, proporcionando, assim, melhor qualidade de vida às suas famílias, o que, naquele momento, eram ações que aconteciam em grande parte do país. (Projeto Político Pedagógico do CEMN, 2009).

Somente em 2008 o CEMN passa a se estruturar oficialmente como uma Escola de Educação Infantil, organizando suas escolhas metodológicas por meio da elaboração de documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Assina um convênio com a Secretaria Municipal de Educação, amplia a equipe de profissionais, mas continua tendo autonomia na gestão e no funcionamento da instituição. Nesse mesmo ano, iniciaram-se as aulas de teatro para todas as turmas de crianças da escola.

De acordo com os Relatórios Circunstanciados¹⁵, podemos perceber como a escola foi incluindo ao longo destes últimos anos a presença da Arte.

É inegável a contribuição que as artes têm dado aos processos educacionais vivenciados no Centro Educacional Maria de Nazaré junto a toda comunidade escolar (pais, alunos, professores e dirigentes). Devido a esta constatação, a escola tem firmado parcerias com outras instituições culturais a fim de potencializar e ampliar essas atividades ligadas às artes. (Relatório Circunstanciado do CEMN, 2012).

Dois documentos, sendo eles o PPP, elaborado em 2009, e o Relatório Circunstanciado de 2012, citam os pilares do projeto desenvolvido na escola. E, por meio

¹⁵ Relatórios Circunstanciados são documentos apresentados à Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG ao fim de cada ano para prestação de contas. Eles acolhem os fatos ocorridos no ano e o que se pretende para o ano seguinte.

deles, percebemos que a instituição assume como realidade a frequente “readaptação das metodologias e processos”, deixando-se influenciar pelos intercâmbios e estudos que tem realizado. Assume, também, a presença das artes e a apreciação de obras artísticas como um elemento fundamental nos processos educacionais da Educação Infantil. Tal processo de mutação constante é, muitas vezes, doloroso para a equipe, que tem sempre a sensação de que precisa atingir um lugar melhor do que o em que permanecia há pouco, causando ansiedade e, muitas vezes, um ambiente de estresse e cansaço.

Com relação ao espaço, evidencio aqueles onde são realizadas atividades com as crianças, bem como explícito peças-chaves para o entendimento do projeto educacional da escola, não tendo a intenção de que este texto dê conta de toda a complexidade de que se trata a instituição.

Duas inspirações devem ser citadas nesta etapa, pois auxiliaram a escola a construir o pensamento que possuía naquele período sobre ensino-aprendizagem na Educação Infantil. A primeira referência diz respeito aos estudos realizados pela *Red Solare*. Trata-se de uma rede de escolas localizadas em várias partes do mundo que tem como inspiração as experiências de Loris Malaguzzi na rede municipal de ensino da cidade de Reggio Emilia¹⁶, no norte da Itália. Outra inspiração foi a Escola da Ponte, da cidade de Porto, em Portugal. Durante os anos de 2011, 2012 e 2013, a escola fez várias ações em conjunto com o Professor José Pacheco, um dos criadores da atual estrutura da Ponte.

Exposto isso, apresento como essas experiências têm influenciado a escola. O trabalho vem sendo organizado a partir da Pedagogia de Projetos. Cada turma estabelece temas que são de interesses comuns, ora propostos pelas próprias crianças, ora pelos professores a partir da observação diária da turma. A partir daí, a maioria das atividades é relacionada a este tema. A intenção é que todos se envolvam e proponham atividades e ações para o amadurecimento da pesquisa, perpassando entrevistas, visitas técnicas a espaços, pesquisas em livros, palestras, conversas e levantamento de hipóteses. Isso faz com que o planejamento do professor e a avaliação sejam processuais.

Durante o ano podem ser realizados um ou muitos projetos, dependendo do interesse do grupo e da comprovação de hipóteses. No percurso, são escolhidos momentos especiais para a socialização do processo com os pais ou crianças de outras turmas. Além disso, outra forma de comunicação entre a equipe de professores, os pais e as crianças

¹⁶ Mais informações sobre as propostas metodológicas adotadas na cidade de Reggio Emilia para a Educação Infantil vide livro *As Cem Linguagens da Criança* (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 1999).

acerca dos movimentos de cada turma refere-se às documentações. As paredes da escola servem de mural para fotografias, recados e comunicados, para exposição de trabalhos das crianças, para solicitações dos pais.

A avaliação se dá por meio da construção de um portfólio. E se aproxima de como Villas Boas (2004, p. 38) o conceitua:

O portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso. Eles são, portanto, participantes ativos da avaliação, selecionando as melhores amostras de seu trabalho para incluí-las no portfólio.

No início do ano, as crianças são presenteadas com uma caixa onde são arquivados registros que evidenciem seu aprendizado ou um momento significativo para elas. No fim de cada semestre, então, os pais são convidados a irem à escola apreciar o portfólio do filho. As crianças são incentivadas a abrirem a caixa e relembrem seu processo ao contarem suas histórias aos pais.

A estrutura física da escola possui um diferencial que influencia a forma como as atividades são realizadas. Possui oito turmas, mas somente quatro salas de aula. Assim, o espaço da sala sempre é dividido por duas turmas, o que obriga as crianças e os professores a se organizarem coletivamente neste espaço, bem como os estudos e pesquisas de um grupo passam a influenciar o outro e vice-versa. No entanto, os espaços externos da escola também são encarados como uma sala de aula, onde se aprende a partir da exploração e da possibilidade de outras atividades que a sala em si não consegue acolher.

Os espaços externos são todos utilizados na mesma medida que os internos. O entendimento de que o jogo e a brincadeira devem ser parte integrante das atividades pedagógicas faz com que tenhamos estes e outros lugares como potenciais espaços de aprendizagem, seja na condução realizada por algum adulto ou na exploração livre das crianças.

Os espaços internos são organizados por cantos, sendo tais espaços propostos pelos professores no início do ano na tentativa de acolher as crianças na chegada à escola. Normalmente, no CEMN, para as crianças de três a seis anos, os espaços priorizam jogos de faz-de-conta (como cozinhas, araras de figurinos e maquiagem, quartos com bonecas e carrinhos), leitura (livros, quadros e giz branco, jogos que envolvam leitura e escrita, entre outros), jogos de montar, escaninhos para guardar material escolar e portfólio, mesas de

estudo e um espaço central que possibilite livre movimentação das crianças ou formação de rodas de conversa.

Para as crianças entre um e dois anos, existe mais espaço livre dentro da sala para se movimentarem, tapetes e objetos com diferentes texturas, tecidos de cores, texturas e transparências diferentes e brinquedos que remetam ao cotidiano das crianças. Constantemente, as salas das crianças menores recebem instalações ou objetos que provoquem a exploração motora, como caixas, cabanas, circuitos, ou que incentivem a comunicação e reconhecimento de si, como espelhos e telas para teatro de sombras.

Durante o ano, a sala vai se reconfigurando de acordo com as experiências vividas pelas turmas, ganhando painéis, fotografias, histórias, brinquedos, enfeites, ou seja, registros variados que contam sobre o processo. Assim organizado, o espaço incentiva a autonomia das crianças, que podem realizar atividades diferentes umas das outras dentro da sala, respeitando seus interesses pessoais. Possibilita, também, ao professor observar as crianças em momentos de espontaneidade na interação com o espaço e com os colegas, tal como diz Horn (2004):

O meio assume uma importância significativa, assim como o papel do grupo, podendo-se inferir que os espaços destinados a crianças pequenas deverão ser desafiadores e acolhedores, pois, conseqüentemente, proporcionarão interações entre elas e delas com os adultos. Isso resultará da disposição dos móveis e materiais, das cores, dos odores, dos desafios que, sendo assim, esse meio proporcionará às crianças. **À medida que o adulto, nesse caso o parceiro mais experiente, alia-se a um espaço que promova descentralização de sua figura e que incentive as iniciativas infantis, abrem-se grandes possibilidades de aprendizagens sem sua intermediação direta.** (HORN, 2004, p. 16, grifo meu).

Creio que, a partir do exposto até aqui, posso afirmar que o Centro Educacional Maria de Nazaré foi um campo propício ao desenvolvimento do processo de criação do Labirinto. Em 2011, ano que realizei o experimento que engendrou as fontes de pesquisa, a escola estava intensificando a presença da arte, bem como tentando entender e estruturar seus processos artístico-pedagógicos.

Assim, pude desenvolver procedimentos educacionais artísticos com liberdade, sem a preocupação de ter que acertar ou de atender às expectativas dos adultos sobre o trabalho dos filhos na escola. É importante ressaltar que meu pensamento sobre como a criança constrói seu conhecimento de mundo foi influenciado pela escola e vice-versa. A condução do processo de construção do Labirinto pôde ser executada sem pressa, sem a

preocupação de realizar nenhum tipo de apresentação para as famílias (apesar de a termos feito), ouvindo as crianças e me deixando contaminar por suas sugestões.

Esse contexto do CEMN interferiu diretamente no processo de criação do Labirinto. Para tanto, retomo, de forma mais explícita, a maneira como eu me articulei às influências apresentadas acima.

2.2.1 A Pedagogia de Projetos

A tentativa sempre foi trabalhar de acordo com o interesse do grupo, entendendo os adultos também como integrantes da turma, podendo, assim, também eles, proporem temas a serem investigados. Eu sempre iniciava o ano tentando mapear que tipo de brincadeiras e jogos mais chamava a atenção das crianças, ou, como foi o caso do Labirinto, propondo algo que me interessava, naquele momento, investigar.

Assim, uma atividade realizada dizia o que e como seria o próximo encontro. No caso do Projeto No Mundo dos Deuses, isso se deu a partir de uma iniciativa minha, que foi acolhida pela *Turma da Raposa*. Como já foi dito, a intenção inicial era que todos os professores trabalhassem em conjunto a partir do tema Mitologia Grega (outra proposta de adultos), mas, durante o percurso, percebemos que a relação estabelecida pelas crianças se dava de forma diferente com cada professor. Assim, continuamos todos a trabalhar na perspectiva da Mitologia, porém eu possuía um olhar específico relacionado ao *medo*, enquanto os outros professores dialogavam com isso, porém atendendo às necessidades que surgiram entre eles e a turma.

Pondero que a perspectiva de se trabalhar com essa metodologia exige uma atenção maior dos adultos na condução das atividades, pois elas devem atender aos desejos das crianças em articulação aos conteúdos pedagógicos definidos pela equipe para determinada faixa etária. Tal opção metodológica deveria atender às individualidades, contudo, muitas vezes, percebia que o grupo de professores estava preso a um tema que já não significava mais nada para as crianças. Essa proposta acolhe, ainda, a possibilidade de se desenvolver vários projetos ao mesmo tempo, ou de realizá-los em pequenos grupos, algo que nunca conseguimos concretizar, desta forma, no CEMN.

No Labirinto, fui tentando acolher as propostas do grupo e, em muitos momentos, a investigação não estava aliada ao tema central medo porque as crianças propunham outro tipo de interação com o espaço. Todavia, isso também me auxiliava a descobrir como as

crianças se relacionavam com aquela estrutura, o que propunham para ser realizado no Labirinto, o que chamava a atenção. E, assim, eu ia fazendo recortes e estimulando a investigação desenvolvida por nós.

2.2.2 Organização espacial

Algumas questões influenciavam-me desde a chegada à escola: como aproveitar a organização espacial existente nas salas das turmas durante a aula de teatro, que durava apenas 50 minutos? Como a exploração do espaço por si só pode gerar uma situação cênica de jogo entre as crianças e os adultos? E como acolher as influências da cidade de Reggio Emilia no que tange às instalações?

Assim, eu tentava também organizar o espaço de forma que em alguns momentos as crianças não dependessem de mim, e pudessem, eles também, ter os seus lugares de privacidade. As escolas de Reggio Emilia propunham muitas instalações, no sentido de um espaço organizado de determinada forma para que fosse possível a exploração por parte das crianças.

O Labirinto trazia essa influência. Uma estrutura inesperada, que provocasse sensações no grupo de crianças, com artifícios cênicos evidentes (cenário, luz, fumaça, sonoplastia) que, muitas vezes, eram revelados antes ou durante o jogo. Eu também propunha, naquele momento, a exploração do espaço, a reorganização do mesmo de acordo com as sugestões das crianças, e incentivava a possibilidade de os alunos indicarem jogos e brincadeiras que pudessem ser realizados dentro da estrutura estabelecida.

2.2.3 Ateliês de Criação Artística

Outro aspecto que me chamava atenção era o fato de, em Reggio, as escolas denominarem os professores de arte de *atelieristas*, e possuírem a Arte como fio condutor dos processos de ensino-aprendizagem, acolhendo as variadas linguagens em arte.

Eu tentava propor experiências variadas ligadas à arte, sem me ater se o que estava sendo experienciado era entendido como teatro, mas fui me deixando contaminar por outras possibilidades. Assim, não tenho a intenção de encontrar uma nomenclatura específica para a experiência do Labirinto, nem discutir as barreiras entre as linguagens. A

tentativa era, mesmo, não me importar com elas, mas propor atividades que despertassem nas crianças o interesse e o envolvimento com experiências artísticas, teatrais.

2.2.4 Pedagogia da Escuta e Registro

Outra influência das escolas de Reggio Emilia que muito me motivou era o que chamávamos, naquele período, de Pedagogia da Escuta. Ou seja, compreende-se que as crianças comunicam-se de distintas formas com o mundo, utilizando várias linguagens (oral, escrita, cênica, movimento, choro, indiferença, etc). De alguma maneira, elas contam o que estão sentindo e se aquilo lhes desperta interesse ou não.

Por isso, durante esse período, foi importante realizar vários tipos de registros (vídeos, fotografias, diários), em que eu procurava descobrir aquilo que não havia sido percebido no primeiro contato, ao mesmo tempo em que tentava aprimorar minha própria comunicação, dialogando com as crianças de acordo com a linguagem proposta por elas.

A importância dada pelo CEMN para os registros das experiências vivenciadas na escola oportunizam uma avaliação do processo durante sua execução, com consequente retomada de fatos importante ocorridos ou uma autoanálise mais crítica sobre o trabalho do professor. Todos os registros utilizados nesta dissertação foram feitos partindo dessa premissa, respeitando uma exigência da instituição.

2.3 **Sobre o teatro na Educação Infantil**

Neste trecho do texto, pretendo apresentar quais diálogos travei com outros autores na tentativa de responder à questão apresentada neste capítulo. A intenção, portanto, é estabelecer relações, estar em diálogo, sem perder de vista o foco da pesquisa.

2.3.1 Mas o que se ensina de teatro para crianças de zero a cinco anos de idade?¹⁷

Esta era uma pergunta recorrente feita a mim desde quando comecei a dar aulas de teatro na Educação Infantil. Fiquei muito tempo sem saber o que responder, talvez hoje

¹⁷ O título desta dissertação traz a expressão “experiência cênica” por acreditar que esta nomenclatura acolhe o hibridismo de linguagens presentes na cena contemporânea e que defendo neste texto. Assim, podemos entender cênica como a mescla entre teatro, *performance*, contação de história, participação da plateia, entre outros.

ainda titubeie na resposta, mas a recorrência da pergunta me fez procurar formas de dialogar com ela.

No CEMN, as professoras regentes seguiam um documento elaborado pela coordenação pedagógica da escola que apresentava conteúdos a serem trabalhados com as crianças em sala de aula. Comecei daí a descobrir que as informações tinham sido retiradas do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI)¹⁸. Com relação às linguagens artísticas, este documento enfoca o ensino de Música e Artes Visuais, mas não cita Teatro. Porém, evidencia a todo o tempo a importância do faz-de-conta. Segundo Japiassu (2007, p. 16):

O documento esclarece que o faz-de-conta constitui excelente oportunidade de interação para as crianças e que essa modalidade de atuação lúdica deve ter lugar assegurado na rotina pedagógica das creches e pré-escolas ao longo de toda a educação infantil.

Então, primeiro procurei relacionar as experiências de teatro na Educação Infantil com o faz-de-conta¹⁹. A estrutura do Labirinto levava em consideração os estudos sobre o faz-de-conta, em tentar ter um “cenário” mais realista para a proposta, por exemplo, mas também ia ao encontro do meu desejo de investigar sobre a exploração de espaços em uma aula de teatro, em investigar sobre outras formas de se contar uma história e estar em contato com o “público infantil”.

A conversa com e entre as crianças em diversos momentos apontava para o estímulo da imaginação no que tange à exploração do espaço, quando diziam ter visto bruxas e vampiros, ou quando narravam uma luta travada com o Minotauro, mostrando cicatrizes no corpo, ou ainda quando contavam histórias de terror inventadas. Tudo isso me leva a afirmar que as aulas de teatro se aliavam a uma atividade de faz-de-conta.

Por vezes, a experiência de atravessar o Labirinto impulsionava longas conversas entre as crianças, que se demoravam narrando umas para as outras as aventuras que tinham

¹⁸ Japiassu (2007, p. 11) apresenta assim o documento: “O RCNEI, publicado em 1998, constitui um conjunto de referências e orientações pedagógicas oficiais para o desenvolvimento de práticas educativas ‘de qualidade’ na Educação Infantil. Esse documento do governo federal, em três volumes, define a si mesmo como uma ‘proposta aberta, flexível e não-obrigatória’, e está organizado em torno de dois grandes ‘eixos’: 1) *formação pessoal e social* e 2) *conhecimento de mundo*, ambos considerados as vigas mestras do processo de constituição da subjetividade do educando.”

¹⁹ Japiassu (2007) propõe uma leitura sócio-histórica do desenvolvimento ontogenético da atividade cênica infantil em cinco fases: 1) *imitação ou manipulação objetal*; 2) *faz-de-conta com personificação*; 3) *faz-de-conta com personificação e projeção*; 4) *faz-de-conta projetado*, e 5) *devaneio*. Santos (2002, p. 13-14) também apresenta um estudo sobre “a evolução do jogo simbólico, manifestação estética da criança, [...] tecidas à luz da teoria de Piaget”.

vivido dentro do espaço, e logo estavam contando sobre fatos imaginários advindos desta primeira “aventura”, adicionando outros personagens e cenários, mas para os quais o ponto de partida havia sido o Labirinto. Essa é a primeira aproximação que tento realizar para justificar porque se trata de uma experiência de formação em teatro.

As “teorias” me ajudaram a ficar mais atento à criança, como se eu quisesse testar o meu conhecimento adquirido, como se quisesse verificar se, de fato, as crianças de cinco anos brincavam desta ou daquela forma, se realmente organizavam o jogo de faz-de-conta da forma narrada por alguns autores. Mas as crianças eram mais espertas que eu, quero dizer, que elas se deslocavam mais rápido, não se preocupavam em respeitar as “linhas” estabelecidas para sua idade. Além disso, não se preocupavam com os limites de cena e jogo, se o que estávamos fazendo era música ou dança ou teatro, nem com uma ordem exata de fatos ao improvisar uma história ou com dar seguimento em uma sequência narrativa, e a vida real atravessava o tempo todo os jogos de faz-de-conta.

Não era tão simples assim acompanhar a sequência narrativa do faz-de-conta, os personagens assumidos durante o jogo, a forma de organização do espaço e a capacidade de entrega e verdade durante a brincadeira. Tudo aquilo era mutável, numa constância às vezes frenética e desordenada.

E as discussões sobre teatro aconteciam em vários momentos. Por exemplo, certa vez fomos com uma turma de crianças assistir a um espetáculo de dança²⁰ que se desenrolava na fonte de água de uma praça. Assistimos à apresentação e, depois, ficamos quase 30 minutos tentando tirar as crianças de dentro da fonte, pois tinham pulado na água, incentivadas pelos bailarinos. Enquanto voltávamos para a escola, todos molhados dentro do ônibus, perguntei a uma criança o que tínhamos ido fazer na praça, ao que ele me respondeu: “Fomos nadar”. Eu olhei firme e perguntei pausadamente: “O que fomos fazer na praça?”, ele respondeu, revirando os olhos, como numa resposta de “decoreba”: “Fomos assistir teatro!”, ao que eu continuei: “Teatro?”, e ele, então já impaciente: “Ai, Ricardo, tanto faz, teatro, dança, nadar... a gente foi lá se divertir!”.

Aquilo nunca mais saiu da minha cabeça. Aquela criança havia chamado minha atenção, já tinha me dito o que era importante ali: o encontro, a diversão, a sensação causada pela experiência de fruir uma obra de arte. Estes estudos iniciais sobre faz-de-conta, no entanto, não atendiam totalmente às minhas próprias expectativas, visto que o

²⁰ O espetáculo se chama *Anjos D'água*, do Grupo TerraCotta, da cidade de Uberlândia/MG. Mais informações em <http://terracottadanca.blogspot.com.br/>.

jogo de faz-de-conta é inerente às crianças da Educação Infantil, e as aulas de teatro iam para além disso. Quero dizer que havia as relações de afeto, toques, olhares, as conversas sobre o cotidiano, as perguntas indiscretas, a primeira vez em que víamos determinada coisa, em que descobríamos o mundo no trajeto da escola até a praça. E a pergunta sobre o que se ensina na Educação Infantil me incomodava, retornava-me a sensação de que só eu ensinava algo, e isso não era verdade. Eu aprendia muito com tudo aquilo.

Além disso, eu precisava encontrar formas de me “defender” do excesso de “teatrinhos” em datas comemorativas na escola de Educação Infantil, ou organizá-los de forma mais livre e divertida, e necessitava, para isso, convencer os pais e a gestão da escola sobre as “maluquices” vistas por eles nas aulas de teatro.

Em decorrência disso, comecei a promover certas discussões com os outros adultos da escola: se alguns grupos de teatro fazem teatro na igreja, no hospital, na rua, na fonte de água da praça, por que as crianças devem continuar encenando histórias com começo, meio e fim no palco? Aquilo era feito para quem? Quem deveria estar satisfeito e feliz com o resultado, as crianças ou os adultos que iriam assisti-los? Se isso era discutido por mim nos espetáculos da Trupe de Truões²¹, por que não levá-las para dentro do CEMN?

Começava uma troca constante e intensa do artista-docente. Como já disse, sou ator da Trupe de Truões e, nesse período, era professor do CEMN. De certa forma eu me tornei o hífen desse binômio, eu era o encontro entre esses espaços. Como se o vírus adquirido em um contaminasse o outro e vice-versa. Eu tentava articular a experiência vivenciada nestes dois lugares. E, a partir daqui, faço mais aproximações que se vão juntando ao que já foi explicitado (o artista-docente e as influências do CEMN), para responder à questão-chave deste capítulo.

2.3.2 Sobre ervas daninhas no Jardim de Infância

Um conhecido me disse: “É uma coisa boa existirem ervas daninhas como você, Anna Marie” (HOLM, 2005, p.17).

Tomo emprestada a fala do personagem nomeado como *conhecido*, proferida à autora e citada na epígrafe. Foram “ervas daninhas” como ela que me salvaram da perfeição que deveria ser o Teatro no Jardim de Infância da Escola de Educação Infantil.

²¹ Algumas dessas discussões referentes à Trupe de Truões serão explicitadas no capítulo 3.

Antes, o “Adulto Gestor” exigia do “Adulto Professor” uma lista de materiais no início do ano, pois dá trabalho cuidar do “Jardim”, além de um momento de “Mostra das Flores” em que os “Adultos Pais” viriam até a Escola para ver os “resultados”, “arrancar uma amostra” e voltar para casa, tranquilos. Mas o “Jardim” possui “ervas daninhas” que também podem ser apreciadas e que, às vezes, tomam conta de todo o jardim, e que também podem dar flores ou plumas ou outro algo que se diferencia do resultado esperado pelo Adulto. E, talvez, o que se leve para casa não seja tranquilidade.

Quero dizer com isso que, recorrentemente, a expectativa dos adultos sobre as apresentações de seus filhos e/ou alunos não é a mesma das próprias crianças. E na Educação Infantil, na maioria das vezes, há um excesso de apresentações sem sentido para os pequenos. O que eu propunha era que durante uma apresentação, se ela acontecesse, esta poderia ser ainda um rascunho, ou apenas parte do processo, ou talvez o resultado fosse ainda só processo. E, vale salientar, talvez não haja o que se mostrar ao fim de um processo. Eu me questionava: se eu posso escolher, na minha prática artística em Teatro, o que vou e como vou mostrar para o público, por que tenho que obrigar as crianças a fazerem algo que não querem? E, a partir das constatações expostas no texto anterior sobre a forma como a criança organiza sua brincadeira, encontrei eco para minhas questões: “Se dermos às crianças a mesma liberdade no processo artístico que lhes damos em suas brincadeiras, as crianças chegarão à excelência no aprimoramento do processo criativo” (HOLM, 2005, p. 9).

Anna Marie Holm (2005) discorre sobre esse aprendizado com as crianças, sobre a importância de aguçar o olhar para o que estão propondo, aproximar o processo em Arte Contemporânea ao universo da criança e do jovem. E defende, ainda, a necessidade de liberdade para criar, que, para mim, é inerente à própria Pedagogia de Projetos que orientava os processos no CEMN.

Vale aqui ressaltar, outra vez, que eu, enquanto adulto coordenador das experiências em teatro com as crianças, me colocava também como membro do grupo, como provocador, como alguém que questiona, propõe, interfere, investiga junto com as crianças, que necessita de liberdade. A equipe pedagógica da escola tentava entender essa dinâmica pessoal dos projetos, como foi o caso do Projeto No Mundo dos Deuses²², em que eu continuei investigando com as crianças brincadeiras no Labirinto, enquanto as professoras conduziam suas atividades relacionadas a outros mitos.

²² Experiência 03 – capítulo 01.

Se não entendermos que o processo artístico é aberto, então aquilo com o qual estamos trabalhando não é arte! [...]. Trabalhamos na Oficina de Arte buscando descobrir soluções por nós mesmos. Passamos constantemente de um campo imprevisível a outro. Ter coragem para enfrentar a incerteza é parte do artístico. [...] As Crianças não conseguem ficar sentadas quietas – então, tem-se que partir para a experiência. As oficinas de arte podem ensinar TUDO. A partir daí, criam-se ideias próprias. O artístico é aquilo que você descobre a partir de um impulso. (HOLM, 2005, p. 12-16).

Nesse sentido, da necessidade de termos liberdade para criarmos, propormos uns aos outros *desafios*²³, e diante do que já foi explicitado sobre a forma como as crianças estruturam suas brincadeiras sem a preocupação de delimitar espaços para as linguagens artísticas que utiliza, aproximo a experiência do Labirinto à proposta de *Abordagem em Espiral*, de Marina Marcondes Machado:

[...] cultivar um modo de exercer o ensino de Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a *performance*, os *happenings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só. (MACHADO, 2012, p. 8).

A autora em questão propõe que

[...] o educador da área de artes trabalhará as linguagens artísticas de modo integrado e híbrido: âmbitos das teatralidades, das corporalidades, das espacialidades e das musicalidades reunidos com riqueza em ambientações, situações e paisagens a serem usufruídas e recriadas pelos educandos. (MACHADO, 2012, p. 2).

Absorvendo a análise no sentido de que estarmos abertos ao que será solicitado no momento do encontro, na efemeridade da aula de teatro. Enquanto artista-docente, sei o que acontecerá até certo ponto, a partir do que foi pensado e elaborado de antemão, de acordo com meu planejamento para aquele dia, mas tudo dependerá da resposta das crianças. Se, naquele dia, viram um bicho morto enquanto iam para a praça, ou se estão planejando uma festa, ou a se avó de um deles morreu e, por isso, ele não foi à aula, tudo pode interferir no encontro. E poderá, ou não, ser acolhido.

Não digo aqui que executei com perfeição este pensamento durante a experiência do Labirinto, mas era essa a tentativa, a inspiração. Percebo, em vários momentos do

²³ Estou chamando minhas aulas de teatro de *desafios* inspirado em Anne Marie Holm, pois é assim que ela se refere a seus encontros com as crianças.

vídeo, como já explicitarei no capítulo inicial desta dissertação, uma recusa minha diante de algumas propostas das crianças, ou o que diz respeito a se consigo ou não a atenção delas durante uma contação de história, quando, por exemplo, me esforço para que seja eu o foco de atenção. Porém, tal abordagem vai ao encontro da postura de artista-docente e às metodologias da escola, em que os adultos tentam descobrir temas de interesse das crianças ou propõem temas que lhes interessem, como exemplificado num ciclo que segue: proposta do adulto – resposta das crianças – análise do adulto – nova proposta (tendo ou não o mesmo tema da primeira) e, assim, sucessivamente.

[...] penso ser necessário repensar um tipo de trabalho com crianças e jovens, em um percurso que não necessitaria de Currículo estrito senso, no sentido de algo fixo, estável, tradicional; nem tampouco seriam imprescindíveis metodologias pré-estabelecidas: é preciso fazer circular um novo aprendizado sobre aquilo que os *performers* chamam de *work in process* (trabalho em processo). (MACHADO, 2012, p. 9)

E isso não dispensa um planejamento ou uma organização, mas abre espaço para outro tipo de planejamento que se dá em resposta ao processo, às necessidades do grupo. Por isso, não se pode prever exatamente todos os materiais necessários para cuidar do “Jardim” durante o ano letivo, pois, talvez, surjam “ervas daninhas” que precisarão de outros recursos, quiçá de outro tipo de cultivo, de mistura, de contato.

2.4 Sobre formação: O *Sentido* da *experiência*

Para finalizar minha argumentação sobre formação em Teatro na Educação Infantil, gostaria de fazer, ainda, mais duas aproximações que podem se somar à discussão que venho engendrando neste capítulo: a primeira zela sobre a terminologia *Sentido*, apresentada por Marques (2010) para o ensino de Dança, e a outra diz respeito à *Experiência*, nomenclatura que vem à baila a partir de escritos de Larrosa (2014).

2.4.1 Impregnar nosso dia-a-dia de *Sentido*²⁴

Marques (2010) fala da necessidade de que o processo artístico faça *Sentido* para os sujeitos que estão envolvidos nele, e diz que este “só se configura nas teias trançadas

²⁴ Esse subtítulo é uma citação de Marques (2010, p. 27). Estou fazendo essa referência por acreditar que as experiências vividas diariamente dentro da escola devem ser cheias de sentido para os estudantes e professores.

pelas relações sociais, pelos atos políticos, pelas produções e vivências culturais” (MARQUES, 2010, p. 28). São, portanto, as teias de relações que constroem sentidos, que “impregnam de sentidos cada ato cotidiano” (idem, p. 28).

Faço essa aproximação porque acredito que os processos artístico-pedagógicos na Educação Infantil devem possuir algum significado para os sujeitos envolvidos nele, seja adulto ou criança. Por meio das experiências em teatro podemos ir construindo (ou reconstruindo) a imagem que possuímos do mundo e do teatro, conseguindo estabelecer conexões entre a arte e o mundo em que vivemos. É preciso haver uma motivação para o encontro, um interesse pessoal na investigação:

Quando somos capazes de criar redes, estabelecer conexões, lançar pontes entre **nossos** pensamentos, sensações, afetos, emoções, atitudes, desejos, sonhos e também os pensamentos, afetos, emoções, atitudes, desejos, sonhos dos **outros**, impregnamos de sentidos nossas vidas. (MARQUES, 2010. p. 28, grifo do autor).

E, para impregnarmos de sentido nossas experiências, por meio de uma “construção não hierárquica de redes”, é necessário ampliar nossa leitura de mundo e as conexões estabelecidas com ele, como afirma Marques (2010, p. 31):

Ler o mundo implica estarmos sintonizados com nós mesmos e com nosso entorno. A leitura crítica das redes de relações cotidianas permite que seus sentidos sejam constantemente rompidos, restabelecidos e, portanto, ressignificados a todo momento. [...] saber ler implica também saber ouvir, sentir, ver, cheirar, tocar, mover-se no mundo.

Nesse sentido, é fácil uma articulação com a forma de aprendizagem/leitura de mundo das crianças na Educação Infantil, que estão captando, por meio de todos os sentidos, as novidades que os cercam. As descobertas/leituras se dão o tempo todo: a primeira vez que ralou o joelho, a primeira vez que assistiu à morte de um bicho de estimação, a primeira vez que experimentou determinada comida. Evidentemente que as descobertas ou um novo olhar sobre as coisas do mundo nunca cessam, mas afirmo que para as crianças de até cinco anos isso se dá de forma mais intensa e constante.

Além disso, os sentidos e conexões estabelecidos com o mundo variam para cada sujeito. As que foram estabelecidas por mim, a partir de um desejo do artista-docente, não foram as mesmas estabelecidas por cada uma das crianças e por cada um dos outros adultos que participaram do processo, pois “ler o mundo implica estarmos sintonizados

com nós mesmos e com nosso entorno” (idem, p. 31), e o entorno não é o mesmo para todos os sujeitos, as significações, portanto, podem ser diversas.

Marques (2010) salienta, ainda, a importância de fugirmos do senso comum, o que seria, no caso do estudo da pesquisa da autora, referente à Dança, mas que pode ser facilmente construído um paralelo com o Teatro: fugir das apresentações “sem sentido”, com mera reprodução de passos e coreografias. Da mesma forma, ela aponta a importância de que, em alguns momentos, os alunos possam investigar outros papéis possíveis na dança para além de meros intérpretes reprodutores, experimentando, com isso, serem produtores, diretores, coreógrafos, professores.

E, como já foi mencionado anteriormente, acredito que o processo do Labirinto possa ter ampliado os “sentidos” de Teatro para as crianças que propuseram outros jogos e possibilidades de execução cênica no espaço, ou para os gestores da escola, que verificaram uma potencialidade no projeto que tinha apenas o ponto de partida, ou para os pais que puderam ouvir dos filhos os significados da experiência para eles e, inclusive, vivenciar também a travessia da instalação durante uma brincadeira que simbolizava a apresentação de um resultado em Teatro. Assim, o aprendizado vai sendo construído para todos, cada um com suas relações com/no mundo.

2.4.2 Notas sobre a experiência e o saber de experiência²⁵

A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então, somente então, se converte em canto. (LARROSA, 2014, p. 10).

Essa citação parece-me se articular bem a tudo o que foi levantado até aqui: a postura do artista-docente que aprende e ensina, simultaneamente, com seus alunos, as influências metodológicas do CEMN que solicitam o acolhimento ao inesperado, a importância da liberdade em um processo criativo que faça sentido e que possua um significado nas relações entre os sujeitos que participem dele.

²⁵ Referência ao texto de mesmo título escrito por Larrosa (2014). Isso porque o texto apresentado aqui também diz respeito a notas e diálogos travados por mim com o autor.

Pois a experiência é o que me acontece, “me transforma, me constitui”, e o que “transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (LARROSA, 2014, p. 48). E, no processo de formação, se “elas não são elaboradas, se não adquirem um sentido, seja ele qual for com relação à própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. E, portanto, não podem se transmitir” (idem, p. 50).

[A experiência] não nos faz melhores, ao menos no sentido da moral dogmática, não nos faz mais sábios, ao menos no sentido do saber científico e, sobretudo, não nos faz mais ricos, ao menos a partir desse enriquecimento que prometeria o atual mercado de experiências que entende o sujeito como consumidor. (LARROSA, 2014, p. 14).

É preciso, então, entender o fazer como “sofrer, padecer, agarrar o que nos alcança receptivamente, aceitar, na medida em que nos submetemos a isso” (idem, p. 90). E essa submissão é importante devido ao que já foi relatado nesta, sobre o percurso que não sabíamos exatamente qual seria, sobre a necessidade de receber, deixar-se atravessar pelo acontecido, o estabelecer relações com a própria vida, com o que nos marca, para, a partir daí, ressignificar, criar, entender, recriar, aprender, ensinar. Não de forma estanque e homogênea, mas acolhendo as infinitas articulações que podem ser promovidas durante e no contato com o outro, na execução do inicialmente proposto. Porque a experiência

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir [...], não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta. (LARROSA, 2014, p. 13).

Pois o sujeito da experiência é aquele que se deixa contaminar, “que se expõe, atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (idem, p. 27), “que se deixa afetar por acontecimentos” (idem, p. 110), é aquele “que pergunta e, sobretudo, o que se pergunta” (idem, p. 111). E, portanto, que se abre para o imprevisto, para o não planejado, que dá sentido de acordo com o entorno, com sua vida pessoal.

Não se pode prever exatamente o significado que a experiência tem para cada um dos sujeitos que participaram dela. Porque, na experiência, o sujeito age com *paixão*, com envolvimento, respeitando a diversidade de significações, como afirma Larrosa (2014, p. 29): “[...] feito de um desejo que permanece desejo e que quer permanecer desejo, pura

tensão insatisfeita, pura orientação para um objeto inatingível. Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele.”. É quando o sujeito pode libertar-se, mas deseja continuar aprisionado, no sentido de cativado por sua paixão, pois não se pode prever, e o sujeito quer ser surpreendido em sua singularidade.

E, em virtude disso, não pode ser elaborado um conhecimento padrão sobre teatro a partir da experiência do Labirinto, já que o saber resultante da experiência não é o mesmo para todos, não é homogêneo. Ele se relaciona à sua forma de estar no mundo, às suas outras experiências vividas, às outras relações estabelecidas. O saber da experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (LARROSA, 2014, p. 32).

E disso surge a necessidade de

inventar formas de desescolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de desescolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos pôr em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos. (idem, p. 134).

A partir das palavras do autor, sinto-me motivado a propor formas diferenciadas de me relacionar dentro da escola, revendo os papéis e as hierarquias estabelecidas. De certa maneira, como já foi reafirmado algumas vezes neste trabalho, esse processo começou, para mim, a partir das articulações que tentei engendrar entre as experiências vividas no CEMN e na Trupe de Truões, “para que esse modo de olhar, de dizer e de pensar nos faça encontrar talvez uma realidade que mereça esse nome e na qual nos sintamos viver”. (LARROSA, 2014, p. 110).

2.5 Primeiras considerações de um docente em curso

O que apresentei até aqui não se pretende uma verdade absoluta, não proponho nenhuma metodologia, mas tento ter um olhar etnográfico para os dados colhidos sobre minha própria experiência, evidenciando a construção de um pensamento sobre as possibilidades de se realizar uma aula de teatro na Educação Infantil. Talvez, pelo envolvimento afetivo, fiquem vestígios merecedores de análise, ou a necessidade de um distanciamento ainda maior para os fatos. Contudo, busquei dialogar com sinceridade e me colocando em risco, ao longo do texto, com a questão-chave título do capítulo.

É importante salientar que o que foi apresentado também não se trata da defesa pelo fazer algo qualquer na aula de teatro voltada à Educação Infantil. Pelo contrário, esses diálogos do artista-docente em busca de liberdade em uma experiência cheia de sentido exigem uma atenção constante, um replanejamento das propostas, um lidar com a própria ignorância, um aprender e ensinar concomitante, em vistas a saborear conquistas e lidar com frustrações.

Parece-me que as questões apresentadas até então estão mais próximas à palavra *docente* presente no binômio artista-docente. Fico com essa sensação porque dialoguei a partir dos processos possíveis de ensino-aprendizagem em Arte dentro da escola, e as possíveis conexões que poderiam ser estabelecidas. Parto, agora, para o capítulo 3, em que apresentarei questões pertinentes ao *artista* que, somadas a essas, atravessavam-me (e ainda atravessam).

Saliento que essa divisão fez-se necessária para que o pensamento pudesse ser acompanhado pelo leitor e, também, para que eu pudesse refletir sobre o saber construído durante o Labirinto. Não faço nenhuma distinção de importância entre as funções, foi simplesmente uma escolha. O que está “por vir” também pode trazer questões importantes para a análise proposta neste trabalho. São outras articulações possíveis para se pensar o teatro com e para crianças.

3. TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS: UM TEMA TABU?

Neste capítulo, pretendo apresentar quais as influências da Trupe de Truões que foram incorporadas ao processo de criação do Labirinto do Minotauro. Como se estivéssemos em uma via de mão dupla, apresentei, no capítulo 2, a estrutura do CEMN, quais as condições apresentadas pela escola e qual era meu pensamento sobre ensino-aprendizagem de teatro na Educação Infantil, e, agora, na outra via, enuncio e saliento a pesquisa artística desenvolvida pela Trupe. Como se houvesse uma contaminação: o vírus de um espaço era transportado ao outro por meio do meu corpo, nas experiências que participei nesses lugares.

Inicialmente, apresento rapidamente as ações e pesquisas empreendidas pelo grupo teatral nos últimos anos, com foco na investigação sobre *temas tabus*. Evidencio como a relação com as crianças dentro da escola fez-me querer encontrar outras formas de se fazer teatro para elas neste espaço, buscando um tipo diferente de contato durante uma apresentação. Em seguida, exponho quais foram os tabus que me incomodavam estando na instituição escolar, e que também eram comuns às produções artísticas da Trupe de Truões, para crianças.

3.1 Trupe de Truões: as inquietações artísticas do docente

A Trupe de Truões é um grupo formado por artistas-docentes que surgiu em 2002 dentro do curso de graduação em Teatro da UFU, sob a direção do Prof. Dr. Paulo Merisio. Decidiu ter como Missão “Ser um grupo de Teatro sediado em Uberlândia/MG, que se dedica a realizar com excelência programas e projetos culturais para diversas faixas etárias, associados à pesquisa cênica e investigação de linguagens com ênfase nas relações com o espectador”²⁶. Desde sua fundação, investiga, no teatro adulto, as potencialidades do melodrama como recurso poético para a cena e, no teatro para crianças e jovens, investiu, nos últimos anos, na narração de histórias, no teatro de sombras e na resignificação de objetos e do corpo do ator.

Evidencio, aqui, parte da trajetória da Trupe a partir de minha entrada no grupo, em 2006, quando empreendemos uma pesquisa artística no teatro para crianças a partir da montagem de três espetáculos que compõem a *Trilogia As Mil e Uma Noites: Ali Babá e os*

²⁶ Retirado de www.trupedetrues.blogspot.com.

40 Ladrões, de 2006, *Simbá, o marujo*, de 2008 e *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, de 2010, além da remontagem, em 2014, de *Ali Babá e os 40 Ladrões*. Assim como os outros membros da Trupe, acredito que um espetáculo para crianças tenha que primar pela excelência artística, podendo apresentar símbolos complexos, falta de linearidade narrativa e utilização de diferentes linguagens artísticas. As crianças são capazes de fruir essas obras a partir de sua concepção de mundo, fazendo relações com as experiências de vida que possuem, originando, assim, seus próprios significados para o que assistem. Além disso, os adultos que acompanham os pequenos ao teatro também devem se sentir atraídos pelo espetáculo apresentado no palco para seus filhos e/ou alunos.

Faço dois alertas a partir do que já disse até aqui sobre o trabalho da Trupe de Truões. O primeiro é que não acredito que exista uma forma única e exata de se fazer teatro para crianças, nem um modelo a ser seguido ou critérios a serem obedecidos em uma montagem. A própria Trupe decide, a cada espetáculo, o que pretende investigar e como irá se organizar. Neste sentido, estou de acordo com Levy (Dossiê, 2014) que diz que, atualmente, no contexto contemporâneo, se faz difícil afirmar que exista um “teatro infantil”²⁷, pois entende este não somente como o teatro dos adultos feitos para as crianças, mas “uma categoria que acolhe todas as relações entre teatro e infância” (Dossiê, 2014, p. 28).

O segundo alerta é que o Labirinto do Minotauro foi uma experiência proposta por mim sem a participação direta dos outros integrantes do grupo. Porém, foi também nas experiências do grupo que meu pensamento sobre a relação entre teatro e infância foi se estruturando. Foi no grupo que surgiu a provocação, a vontade de propor às crianças uma investigação sobre medo. E, novamente, na via de mão dupla, a partir das experiências com crianças no CEMN tive desejo de pesquisar, como ator, outro formato para o teatro que vinha vivenciando dentro da Trupe de Truões, como uma forma de ampliar o que diz a Missão do grupo no que tange às “relações com o espectador”.

O Labirinto do Minotauro foi, por sua vez, uma das oportunidades que tive de impulsionar esse desejo e investigar outras possibilidades de fazer teatro com e para crianças, na escola. Ali eu pude ouvi-las, observá-las, tê-las como parceiras de criação. Não tínhamos a preocupação com datas limite para estreia, nem sequer com uma apresentação ao fim do desenvolvimento do trabalho, regras que muitas vezes interferem

²⁷ Existem várias nomenclaturas para tratar da linguagem teatral para a infância: Teatro Infantil, Teatro Infanto-juvenil, Teatro Sem Fronteiras Etárias, entre outros. Aqui opto pela terminologia Teatro para Crianças e Jovens.

nos processos de quem se envolve com produção de teatro para crianças no Brasil, questões discutidas por autores como Machado (2014).

Faltaria à comunidade adulta produtora de cultura para a infância o desapego da noção desenvolvimentista, compreendendo que a temporalidade e a espacialidade reveladas pela criança em sua vida cotidiana é que consistem na chave do enigma para a concretização de outros modos de relações tempo-espaciais. (MACHADO, 2014, p. 9).

Nesse sentido, interessava-me buscar, nas crianças, os temas e os interesses para uma produção teatral realizada para elas. Isso não é uma exclusividade minha, já que vários artistas e companhias de teatro desenvolvem suas criações a partir do contato com os pequenos. Ferreira (2014), por exemplo, apresenta, em um artigo, a *Scuola Sperimentale di Teatro Infantile* da companhia italiana *Societas Raffaello Sanzio*. De acordo com a autora,

os procedimentos criativos desenvolvidos nas escolas, laboratórios e espetáculos infantis da Raffaello Sanzio fazem com que a criança esteja sempre no campo da experimentação, diluindo, assim, as fronteiras entre a pedagogia do teatro, o fazer artístico e a recepção. (FERREIRA, 2014, p. 120).

Para cumprir a Missão assumida coletivamente pelos integrantes, a Trupe de Truões tem buscado representatividade em instituições e eventos que tenham como foco o *Teatro para Crianças*. Assim, em 2015, tornou-se o primeiro pólo do Centro Brasileiro de Teatro para Infância e Juventude (CBTIJ) fora do estado do Rio de Janeiro, é membro da Associação Internacional de Teatro para Crianças e Jovens (ASSITEJ) e da Rede Iberoamericana de Teatro para Crianças e Jovens. A intenção é mostrar, a partir do trabalho da Trupe, parte da produção realizada para esse público em Uberlândia/MG, no interior do Brasil, ampliando as possibilidades de criação cênica por meio de intercâmbios com outros artistas e grupos, além do engajamento dos truões com questões ligadas a essa temática.

A partir do contato com estas instituições, o grupo tem participado de algumas oficinas de *Temas Tabu no Teatro para Crianças e Jovens*. Pretendo, agora, dialogar com as discussões geradas nesses encontros, pois, no momento de criação do Labirinto do Minotauro, eu estava convencido a investigar sobre um tema que surgiu desta experiência.

3.2 Temas Tabus no Teatro para Crianças e Jovens

Temas Tabu no Teatro para Crianças e Jovens é o título de uma oficina de intercâmbio artístico promovida a partir de encontros da ASSITEJ, com participação de artistas de diferentes regiões do mundo. A convocatória para uma das oficinas, que aconteceu em 2013, no Uruguai, da qual participei, traz como histórico da atividade:

As “oficinas sobre os temas tabu” fazem parte de um Projeto da ASSITEJ que surgiu em 2007 a partir do trabalho que Katariina Metsälampi e María Inés Falconi desenvolveram dentro do Comitê Executivo da ASSITEJ de que faziam parte representando a Finlândia e a Argentina, respectivamente.

O desafio era reunir artistas de diferentes regiões e culturas como a América Latina e os países Nórdicos em uma oficina-laboratório de uma semana dedicada a investigar acerca dos temas tabu no teatro para crianças e jovens.

[...]

A primeira oficina piloto foi realizada em Caracas, Venezuela, em 2008, com a participação de seis artistas nórdicos, seis iberoamericanos e dez artistas da Venezuela, sob a condução de Perla Schuchmajer (México) e Robert Sjöblom (Suécia). (Convocatória, 2013, tradução minha).

A partir do êxito obtido com esta primeira oficina, outras foram realizadas na Finlândia (2009), Islândia (2009), Cuba (2010), Brasil (2010), Uruguai (2013), Sérvia (2013) e Argentina (2014). O documento cita, ainda, como publicação teórica o *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y la Juventud – BITIJ*²⁸.

Em entrevista, Falconi²⁹ disse que o grupo ao qual ela e Metsälampi estavam vinculadas discutia sobre redes de trabalho. Disse, ainda, que quando decidiram sobre a estrutura da atividade definiram *temas tabu* como foco para a oficina por achar que seria interessante a pessoas de diferentes regiões do mundo, e que ela, pessoalmente, “tinha a

²⁸ O *Boletín Iberoamericano de Teatro para la Infancia y La Juventud*, No. 9, editado por ASSITEJ Espanha, em 2011, contém os trabalhos apresentados no *I Foro Internacional de Investigadores y Críticos de Teatro para Niños y Jóvenes*, realizado em Buenos Aires (Argentina), em julho de 2010. Este evento é organizado bianualmente pela *Asociación de Teatristas Independientes para Niños e Adolescentes* (ATINA), tendo um tema como foco para apresentação dos trabalhos. As comunicações e palestras desta edição tinham como tema *Temas tabu no teatro para crianças e jovens*.

²⁹ A entrevista tem duração de aproximadamente 45 minutos, e foi concedida a mim em outubro de 2013, durante a realização da oficina em San José de Mayo, no Uruguai. Trata-se de uma entrevista semi-estruturada com questões acerca da oficina. Sobre a entrevistada, “María Inés Falconi escreve contos, teatro e novelas para crianças e adolescentes. Teve publicadas ou encenadas mais de 50 obras na Argentina e em outros países de língua hispânica. Várias destas obras têm sido traduzidas para outros idiomas e têm recebido prêmios nacionais e internacionais. Coordena oficinas de dramaturgia destinada ao teatro para crianças e jovens e, durante vinte anos, foi responsável pelas oficinas de expressão teatral para crianças e adolescentes da Universidad Popular de Belgrano [...]. É membro fundador da ATINA [...] e foi vice-presidente da ASSITEJ [...]” (Texto retirado de *Antología ¡Derecho al escenario! Teatro para Niños*, Argentina, 2014 – tradução minha).

sensação que os temas tabus eram um assunto que pouco se falava na América Latina, enquanto nos países nórdicos se falava muito” (informação verbal).

A partir disso, definiram três pautas para a oficina: 1) se tratava de um laboratório: um grupo de profissionais que se encontra para trabalhar juntos, sob coordenação de outros dois, como uma oportunidade de intercâmbio entre eles; 2) a divisão seria igualitária entre os países que participariam, tanto no que diz respeito ao financiamento, como organização e participação; e 3) as oficinas eram totalmente práticas, “não eram oficinas para refletir, mas agir”.

Falconi disse, ainda, que a primeira oficina teve como estímulo o mote *Como levar temas difíceis à cena*, e o trabalho foi realizado, primeiro, com improvisações dos temas que os participantes sugeriram e, na segunda parte, a partir de um texto chamado *No Tocar*, de Enrique Olmos, que aborda o tema do abuso sexual infantil. A partir de então, cada oficina estruturou-se de uma forma, às vezes com participação de adolescentes sugerindo temas para improvisações e debatendo as cenas criadas, como a que aconteceu no Rio de Janeiro, em 2011, ou a partir de textos dramáticos, como a que aconteceu no Uruguai, em 2013. As questões básicas mantiveram-se durante as oficinas: “Nossa cultura possui *temas tabu*? Quais são? Como podemos abordá-los? Como podemos apresentar temas como a morte, a violência, a discriminação ao nosso público jovem?” (Convocatória, 2013).

3.3 O que estou chamando de tabu no teatro para crianças e jovens

O tabu pode variar de um lugar para outro. Assim, em uma mesma sala de aula ou de espetáculo, poderemos encontrar pensamentos divergentes a respeito de um mesmo assunto.

O que se considera tabu, então, é específico de cada cultura ou sociedade, mesmo que alguns tabus sejam mais universais, como o incesto, canibalismo e o homicídio intencional. Muitos tabus [...] têm relação com sexo, violência e linguagem, ou tem suas raízes em estruturas e crenças morais e/ou religiosas. [...] **Tabu, então, é um conceito altamente ideológico que é em grande parte determinado por crenças ideológicas dominantes de um grupo cultural específico. E por isso, é impossível falar sobre os tabus no teatro para crianças e jovens sem considerar o contexto cultural sobre o qual se criam estes tabus e são percebidos como tabu.** (BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD – BITIJ, 2011, p. 32, grifo meu).

Assim, não podemos definir temas tabus sem levar em consideração o contexto cultural das pessoas que o elegem. Chiadiac (BITIJ, 2011, p. 121) aponta, ainda, que os tabus podem mudar com o passar do tempo, e temas como gravidez na adolescência, práticas de sexo seguro, sexualidade feminina e violência contra mulheres, que há 50 anos “pareciam ‘muito fortes’, são hoje temas que escutamos regularmente nos meios de comunicação, na escola e nas conversas diárias”. Wiginton (BITIJ, 2011, p. 302) completa, em outro artigo:

A televisão e a internet são recursos informativos que expõem as crianças a muitas informações que antes eram consideradas proibidas, criando assim uma cultura juvenil versada em temas de violência, crimes, abuso de drogas e álcool, sexo e sexualidade.

O tabu é definido, então, por um grupo de pessoas, por uma comunidade. Não precisa ser declarado para ser percebido e respeitado. Apesar de concordar com o fato de que muitos temas estão disponíveis nos meios de comunicação e que isso torna fácil o acesso a esse material, é muitas vezes difícil tratá-lo na cena, falar sobre. Como diz Rodriguez (BITIJ, 2011, p. 76):

O tabu está no espaço do silêncio, do entre, do intervalo, tentando passar despercebido. Não há uma personagem ou grupo que oficialize a censura ou emita a proibição. Em todo caso, o tabu é uma proibição levada adiante pela sociedade mesma, por um corpus de saberes dóxicos, por um imaginário popular arraigado no tempo. Embora todos reconheçamos sua existência, “disso não se fala”, ao tabu se respeita em silêncio, sem nomeá-lo, já que existem na sociedade regras gerais que o decide ou o escreve, um tópico que determina a aceitabilidade no discurso social de uma época.

No teatro para crianças e jovens, o tabu pode ser apresentado de duas formas, principalmente. Uma delas está mais ligada à definição dada por Rodriguez (BITIJ, 2011) e citada acima: aparece com relação ao tema que inspira a criação da peça, da história que será contada, está mais ligado ao enredo e à dramaturgia. É o assunto proibido, do qual não se deve conversar, aquele do qual as crianças deixarão os adultos desconcertados ao perguntar algo a respeito. Sexo, sexualidade, prostituição e homossexualidade poderiam ser alguns exemplos. Como afirma Walter (BITIJ, 2011, p. 342): “A forma e a medida em que estes temas podem e poderiam ser discutidos, sem dúvida, diferem vastamente de cultura em cultura”.

Contudo, quando falamos de teatro para crianças e jovens,

[...] os tabus podem ser mais ocultos e ideológicos. Teatro do absurdo [...], finais abertos, narrativas não lineares, imagens associativas e a falta de protagonistas ou personagens claros podem ser bons exemplos. (BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD – BITIJ, 2011, p. 32).

E esta segunda maneira está mais ligada à cena como um todo, ao espetáculo teatral, à encenação proposta.

Na entrevista, Falconi faz, ainda, dois alertas com relação à expressão *temas tabu*, destacando duas possíveis armadilhas que podem capturar artistas teatrais que se interessem pela proposta. A primeira diz respeito ao risco de cair em um “teatro pedagógico”, que serviria para dar alguma lição de moral às crianças. Segundo ela,

[...] A ideia é ter liberdade de falar sobre o que eu queira, [sobre o que eu] sinta vontade de falar. Se eu quiser falar de homossexualidade, tenho que ter o poder para fazer, e tenho que achar a maneira de apresentar isso para as crianças, que não é a mesma maneira que apresentaria para os adultos. Nas oficinas trabalhamos isso, como faço isso, como eu falo disso, para que isto possa ser aceito, entendido. Para mim isso é um risco, que se utilize como um teatro pedagógico, que agora em vez de ensinar cores, ensinemos o que é putaria. (informação verbal).

Em vários momentos, nos relatos dos autores e nas falas das dramaturgas entrevistadas³⁰, fica evidente que não se trata de ensinar nada às crianças, mas garantir o direito da criança e dos artistas de escolha, de se emocionar com o teatro, ao fazer ou assistir à cena. Mesmo quando há uma intencionalidade na obra, ela me parece estar mais ligada a um resultado reflexivo do que ao de ensinar uma moral ou ética a ser assimilada pela criança como uma verdade absoluta ou regra a ser seguida.

O tema tabu, definitivamente, não está ligado ao que Sandroni (1995) apresenta como Teatro Escolar:

³⁰ A outra dramaturga entrevistada na mesma ocasião foi Suzanne Lebeau que, na ocasião, era uma das ministrantes da oficina no Uruguai, em 2013. “Suzanne Lebeau começou sua carreira como atriz mas, a partir de 1975, depois de fundar *Le Carrousel* com Gervais Gaudreault, abandona paulatinamente a atuação para dedicar-se exclusivamente à escrita. Na atualidade, conta com mais de 25 obras originais, 03 adaptações e numerosas traduções; é reconhecida em todo o mundo como uma figura-chave da dramaturgia para o público jovem e figura entre os autores quebequenses mais em cena no mundo, com mais de 140 produções em repertório em quatro continentes. Suas obras foram publicadas em diversos países e foi traduzida para 20 idiomas [...]. A contribuição excepcional de Suzanne Lebeau ao florescimento da dramaturgia para público jovem tem lhe dado numerosos prêmios e distinções.” (Texto retirado de *Cuadernos de Dramaturgia para Joven Publico*, No. 22, México, 2013 – tradução minha).

Só nos últimos anos do século XIX irá surgir no Brasil uma produção teatral voltada com interesse único para a criança. No entanto consideraremos essa geração como “precursores” do Teatro Infantil, pois ainda não será aí que iremos encontrar o início do Teatro Infantil, da forma como o conhecemos hoje. E três questões básicas vão diferenciá-los do nosso teatro: as peças são representadas por crianças, e não por atores; as representações se dão em escolas, em geral nas datas cívicas, ou nas casas das próprias crianças, em geral nas datas natalícias, e não em teatros; não podemos considerar a dramaturgia em questão do ponto de vista artístico. Seus autores [...] assumem o caráter didático-pedagógico como principal característica das obras. Assim, podemos designar essa produção como Teatro Escolar. (SANDRONI, 1995, p. 32).

Nesse sentido, a expressão *temas tabu no teatro para crianças e jovens* está mais próxima das observações de Neto (2003, p. 8), que enfatiza que os textos teatrais para crianças e jovens não têm a obrigação de ter uma “boa intenção educativa e maniqueísta”, diminuindo o valor artístico da obra para exemplificar, por meio do teatro, algumas boas condutas sociais. E ele ainda afirma:

[...] uma peça de teatro vai ser melhor, mais bem-feita e bem escrita se simplesmente conseguir causar algum tipo de reação livre na plateia mirim, seja de estranheza, de encantamento, de frustração, de desconfiança e até de repúdio [...]. (NETO, 2003, p. 8).

Lembra, ainda, o que Beltrame (2003, p. 40, grifo do autor) aponta como equívocos que ainda insistem em permanecer no teatro feito para crianças, em que, segundo ele:

A leitura dos textos dramáticos encenados em meados do século XX no Brasil vai revelar a abundante presença de **conteúdos educativos** objetivando ensinar valores morais, éticos e até mesmo dogmas. Ressalto a expressão “conteúdos educativos” para destacar a diferença em relação à função pedagógica que caracteriza a atividade teatral. Vejo o teatro como arte que sempre teve, e continua tendo, a função de suscitar dúvidas, desmontar certezas, questionar visões tidas como verdades acabadas. Assim, o teatro não é neutro em relação ao que se passa no mundo, ao levantar questionamentos, ao apresentar distintas visões sobre determinados problemas, assume a função pedagógica de estimular a reflexão, a dúvida e a produção de conhecimento. Difícil é quando essa preocupação educativa leva ao didatismo provocador de estreitamentos, quando assume um tom moralizante inadequado para a atividade teatral; quando o artístico é relegado a um plano inferior, sobressaindo o ensinamento.

Em sua pesquisa sobre o teatro infantil realizada na cidade de São Paulo, na década de 1970, Pupo (1991) também aponta, em determinado momento, para essa questão do didatismo das obras destinadas às crianças. Apresenta as “explicações” como um caráter didático e autoritário presente em muitas obras analisadas por ela, e aponta que esse

recurso “quase sempre quebra a fluência da ação dramática e se impõe como uma verborragia desprovida de significado para o desenvolvimento da trama”. (PUPO, 1991, p. 50).

Outro risco, alertado por Falconi, é o de que somente o teatro para crianças que traga algum *tema tabu* no texto ou na cena seja considerado um “bom teatro”:

Eu acho que temos que poder curtir e dar para as crianças todo tipo de teatro, o teatro tonto, o que é só diversão, o que tem contos de fadas e o que tem tabu. Se enquadrar em um só, seja ele qual for, estaria errado. (informação verbal).

Como pode ser notado pelo que foi exposto até aqui, a expressão *temas tabu no teatro para crianças e jovens*, que localizo a partir da realização das oficinas promovidas pela ASSITEJ, serve para identificar o lugar de onde estou falando. Parece-me que o que é solicitado pelos artistas que participaram desta atividade é equivalente ao que era solicitado por outros artistas brasileiros: liberdade dos criadores em espetáculos para crianças e a negação de uma conduta pedagógico-moralista.

3.4 Tabus presentes nos caminhos do Labirinto

Neste trecho do texto, apresento quais foram as dificuldades encontradas por mim para desenvolver, na escola, a proposta do Labirinto do Minotauro. Em muitos momentos é possível travar paralelos com situações de mesmo teor vivenciadas pela Trupe de Truões em sua *Trilogia As Mil e Uma Noites*.

3.4.1 Tabu: não se pode falar

MÚSICA: Oito Anos
COMPOSITORES: Dunga / Paula Toller

[...]

Por que os ossos doem
enquanto a gente dorme?
Por que os dentes caem?
Por onde os filhos saem?

Por que os dedos murcham
quando estou no banho?
Por que as ruas enchem
quando está chovendo?

Quanto é mil trilhões
vezes infinito?

Quem é Jesus Cristo?
Onde estão meus primos?

[...]

Por que que a gente espirra?
Por que as unhas crescem?
Por que o sangue corre?
Por que que a gente morre?

A música chama-se *Oito anos*, mas poderia se chamar cinco ou sete ou trinta anos? Talvez sim, porque estamos descobrindo coisas novas o tempo todo. Contudo, minha impressão é que com as crianças isso se dá de forma mais latente, em um ritmo mais acelerado, e as questões surgem o tempo todo. Como estão assimilando as novidades do mundo (e, nesse caso, as novidades aparecem mais vezes do que para o adulto), elas fazem perguntas, querem saber coisas e, como já foi mencionado na introdução, parto do princípio de que devemos conversar sobre as questões apresentadas pelas crianças com elas mesmas.

Dolto (1999), uma psicanalista especialista em crianças e que escreve para pais, professores e outros adultos interessados no tema, de forma bem clara e simples, evidencia em seu livro *Tudo é linguagem* a importância de se ouvir as crianças, ouvi-las em suas várias formas de se comunicar com o mundo e, mais que isso, ela salienta a importância de conversar com as crianças. Além de enfatizar, ainda, o movimento de dizer a verdade para os pequenos, procurar responder às perguntas que fazem, mesmo que minha resposta seja admitir minha incapacidade em travar o diálogo proposto. Assumir, para as crianças, quando nós, os adultos, também não conseguimos lidar com sentimentos que determinados atos e situações nos causam.

Conversar com as crianças pode satisfazer seus desejos e, com isso, elas podem entender que têm o direito de desejar o que quiserem, mas que, às vezes, por exemplo, não serão atendidas. Mas é inevitável para a criança que falemos sobre suas questões e vontades. Além do mais, a criança está em período de domínio da linguagem, e isso não pode ser negado a ela. É necessário que ela descubra formas de dizer o que sente, de reivindicar direitos, de propor mudanças. E isso não só com relação à família, mas a todos os campos de sua vida.

[...] em relação a um colega que morre, e não querem contar à criança. Dizem-lhe: “Ele não voltou às aulas, mudou de escola”, sendo que era seu melhor amigo e morreu num acidente durante as férias. E essas crianças começam lentamente a perder a vitalidade porque não dispõem das palavras para dizer onde está sua

tristeza. Há nelas algo intenso que é desvitalizado. É preciso, pois, contar-lhes a verdade imediatamente. (DOLTO, 1999, p. 59).

No caso do Labirinto, como já foi apontado no capítulo 1 desta dissertação, havia uma preocupação da consultora pedagógica da escola com relação ao projeto, por achar que não se devia falar sobre medo com as crianças, e que isso, talvez, pudesse gerar outras questões mais complexas. Por isso, também, havia um cuidado em gerar momentos de roda de conversa para que pudéssemos falar sobre as experiências que estávamos vivendo. Contudo, isso não se dá somente na escola.

Na estreia da remontagem do espetáculo *Ali Babá e os 40 Ladrões*, em 2014, por exemplo, convidamos coordenadoras de escolas para assistirem à peça com a intenção de que, em consequência, as crianças, alunos destas instituições, pudessem também assistir à obra. No entanto, duas escolas de Educação Infantil recusaram-se a assisti-la: uma delas pelo fato de os atores se revezarem nos personagens, como num sistema coringa, e, no momento do casamento entre Ali Babá e Mogiana (sua escrava), os personagens serem interpretados por duas atrizes, que, segundo a coordenadora: “[...] quase se beijaram na boca, isso pode confundir a cabecinha das crianças”. E, em outra escola, o motivo apontado diz respeito à cena em que Cassim, o irmão de Ali Babá, é esquarterado pelos 40 ladrões.

Neste caso, além da conversa que poderia ser gerada dentro da própria escola entre as crianças e entre as crianças e os adultos, as coordenadoras das escolas temiam o que as crianças contariam para os pais quando chegassem em casa. Não queriam ter que tratar desses assuntos “tabus” dentro da instituição escolar. E como se tratavam de escolas particulares, não podia existir a possibilidade de insatisfação dos adultos que pagam as mensalidades de seus filhos. E isso nos leva a outro tabu.

3.4.2 Tabu: não se pode ver ou questionar. Quem decide é o adulto!

Todos enfrentamos a interação entre os desejos artísticos, as expectativas educativas da apresentação e os recursos de financiamento. Isto leva à censura e à autocensura, para alguns de nós pessoal e deliberada, para outros impostas por uma variedade de forças externas, materiais, culturais e ideológicas. (BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD – BITIJ, 2011, p. 342).

Quem decide a peça teatral que será assistida pela criança, normalmente, é um adulto, seja ele professor, pai ou gestor escolar. Então, o adulto é quem cria e mantém os tabus, quem escolhe o que terá audiência, qual espetáculo será assistido. Assim, a escolha quanto ao que será visto está subjugada à disponibilidade demonstrada pelo adulto em lidar com o tabu. Um espetáculo que provoque sensações inesperadas no espectador infantil pode exigir do adulto que o acompanhou ao teatro a mediação (claro, as crianças podem conversar entre elas também), uma conversa sobre o que foi ali assistido, caso a criança queira falar sobre. As dúvidas que foram geradas, os pontos de vistas diferentes dos nossos (adultos) que foram apresentados, tudo isso vai interferir na formação do sujeito.

Os adultos têm medo do silêncio, da densidade, da intensidade, dos recursos estilísticos que multiplicam as possibilidades de sentidos e que os remetem a si mesmos. As crianças, não. Elas, todavia, estão disponíveis. De alguns gostam, de outros gostam menos, e isto é inerente à arte que se afirma. A relação com a forma, então, era inquietante. E mais inquietante ainda era a divergência de leitura entre crianças e adultos. (LEBEAU, 2013, p. 14).

Como afirma Lebeau (2013) na citação supramencionada, as percepções da criança sobre o que viu não serão necessariamente as mesmas que as do adulto. Assim, por exemplo, o adulto pode se sentir desconfortável durante uma apresentação que fale sobre homossexualidade porque terá que discutir sobre isso com a criança que ele acompanhou ao teatro. Ou, pelo menos, terá que ouvir as questões, perceber as dúvidas, as indecisões e escutar as questões não ditas, mas sentidas, pelo espectador-criança, independentemente de serem temas considerados tabus.

Se há lugares onde o público não pode ir, ou se a tristeza oferecida (uma parte tão grande e importante na categoria emocional) não é oferecida, e quase nunca é, está ausente de tantas visitas da criança ao teatro, então algo está sendo negado à criança. A escolha lhe está sendo negada. O respeito para permitir a autoavaliação lhe está sendo negado. [...] E, livres da preocupação sobre sensibilidades ameaçadas, que é, de longe, muito mais nossas que deles, é uma experiência que a criança merece. (BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD – BITIJ, 2011, p. 255-256).

Falar sobre *temas tabus* para crianças por meio da arte teatral pode ser uma forma de lhes garantir o direito de escolha. Quero dizer que quando nós, adultos, vamos ao teatro, podemos escolher se queremos assistir a uma comédia, a um drama ou a uma *performance*. É a solicitação do direito da criança de conhecer o teatro em sua diversidade de assuntos e possibilidades cênicas, para assim definir seu gosto e preferências.

Pupo (1991, p. 19) também relata sobre a “desigualdade” existente no teatro para crianças ao expor que o adulto é quem decide o que o público infantil vai assistir e que tipo de cena será criada:

Uma heterogeneidade básica marca de forma determinante o teatro infantil: o emissor da mensagem é o adulto artista, detentor de um poder assegurado por sua condição de idade enquanto o receptor é a criança desprovida desse poder. Tal heterogeneidade se agrava ainda mais quando se constata que, além da criação propriamente dita, o adulto em geral possui também a prerrogativa de decidir quando levar a criança ao teatro e a qual espetáculo assistir.

A forma como um tabu se apresenta no teatro para crianças se difere de como faríamos isso para uma plateia formada só para adultos. Mas não é aqui a intenção responder “a pergunta ontológica: o que é o teatro para crianças que não é para o adulto?”, citando novamente Water (BITIJ, 2011, p. 342). Porém, a relação entre o adulto e a criança carece de alguns comentários, exatamente por ser, muitas vezes, o adulto a escolher o repertório infantil permitido para fruição artística da criança.

Kruckemeyer (BITIJ, 2011, p. 242), em seu artigo *El Tabú de la tristeza: ¿Por qué nos asusta que los niños se asusten?*, apresenta três suposições para responder à questão proposta no texto. Parece-me que, em alguma medida, elas poderiam ser generalizadas a temas tabus e não somente ao tema *tristeza*.

A primeira é a suposição sobre o mundo: que, se as crianças são protegidas da tristeza no teatro, não a encontrarão de nenhuma outra forma em outro contexto. A segunda é uma suposição sobre a criança: que, mesmo se fosse mostrado acontecimentos tristes no palco, não seria capaz de enfrentar estas questões. E a terceira é uma suposição sobre o artista: que, independentemente se eles podem ou não enfrentá-los, que não é o papel do teatro para crianças, que tem um conjunto diferente de atributos para o teatro adulto. [...] Portanto, temos os três pontos de discórdia: apresentar a tristeza às crianças é estranho; se não é estranho, então é muito provocante; e se não é demasiado provocador, então é simplesmente desnecessário.

A criança está vivendo o mesmo mundo do adulto. A forma como o percebem se diferencia um do outro, assim como se diferencia de uma criança para outra ou de um adulto para outro. Querer proteger a criança de tudo que está posto no mundo é impossível. Como já foi dito neste texto, ela terá acesso a informações esparsas na TV, Internet, numa conversa ouvida atrás da porta, numa briga que assiste na rua e, assim, completará o seu entendimento sobre o tema: “as emoções são bestas subjetivas—que têm o poder de se transformar e tomar várias formas”. (BITIJ, 2011, p. 246). Montes (2001, p. 8), por sua

vez, apresenta uma metáfora poderosa ao tratar da literatura destinada ao público infantil: “um ‘curral’ onde a infância está protegida, mas ao mesmo tempo privada de liberdade”.

A criança é capaz de decodificar símbolos complexos postos em cena. A criança, assim como o adulto, é um “turista emocional” no teatro:

Uma criança possui habilidades que fazem dela um espectador, muitas vezes, mais adepto do que seu acompanhante adulto: é um observador hábil; é um celebrador da “história”; tem menos conhecimento da construção do teatro e, por isso, com o mundo imaginário. (BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD – BITIJ, 2011, p. 250).

E chegamos, finalmente, à terceira suposição, que está relacionada aos artistas adultos que fazem teatro para crianças. Guerrero (BITIJ, 2011) relata a experiência de uma montagem da peça *Príncipe e Príncipe*, de Perla Schuchmajer, em que o tema em questão era *diversidade sexual*. Conta sobre a escolha que os artistas fizeram em um primeiro momento, de não mostrar o beijo entre dois homens, e, depois da estreia, ao decidirem acrescentar a cena, concluem:

Foi nesse momento, quando exorcizamos todos nossos tabus e nos demos conta de algo que é uma verdade absoluta: o que não se mostra não existe. Se realmente estávamos convencidos de que não há mal na união de um homem com outro homem ou de uma mulher com outra mulher, nem há nada de mal em que se demonstrem o amor. (BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD – BITIJ, 2011, p. 203, grifo meu).

O artista deve apresentar, também, suas questões ligadas ao tema tabu, deve assumir o seu lado e arcar com as consequências de sua escolha. A história apresentada à criança se aproximará do universo infantil para que haja empatia. A cena abarca, segundo Kruckemeyer (BITIJ, 2011, p. 254), duas conversas: uma do artista com a criança, relacionada à história que está sendo mostrada, e a outra da criança com ela mesma, seu “diálogo interno”:

E para que esse maravilhoso duplo processo funcione, o artista deve confiar no público. Não deve temê-lo. Deve oferecer-lhe uma seleção de experiências emocionais (alegria, descobrimento, arrependimento, malícia, tristeza) com ar suficiente e a fé suficiente para que o público possa degustar livre e amplamente.

Essa capacidade do artista de capturar o universo infantil é lembrada por Bachelard (1988) como o que o poeta provoca em nós: o devaneio. O momento da solidão que o poeta provoca na criança, para que ela possa ter seu devaneio a partir do que a obra suscitou nela. Poder lembrar-se de momentos vividos como estações do ano (sensações e

sentimentos) e não por datas. Ao artista é importante, a meu ver, esse *maravilhamento*, o olhar da primeira vez que as crianças possuem, como o artista pode manter em si o *arquétipo da infância*, capaz de lançar imagens que provocarão outras tantas no espectador, que o mova a um momento solitário consigo mesmo.

Porque este é o fato fenomenológico decisivo: a infância, no seu valor de arquétipo, é **comunicável**. Uma alma nunca é surda a um **valor de infância**. Por singular que seja o traço evocado, se tiver o signo da primitividade da infância ele despertará em nós o arquétipo da infância. A infância, soma das insignificâncias do ser humano, tem um significado fenomenológico próprio, um significado fenomenológico puro porque está sob o signo do maravilhamento. Pela graça do poeta, tornamo-nos o puro e simples sujeito do verbo maravilhar-se. (BACHELARD, 1988, p. 121, grifo do autor).

E ele vai além: “Que libertação para o teu devaneio quando deixas a sala de aula [ou de espetáculo] para galgar a encosta, a tua encosta!”. (BACHELARD, 1988, p. 122).

Se trata de uma nova dramaturgia que aponta a desarticular o estabelecido ou o tradicional teatro para crianças que muitas vezes subestima a criança e o considera um ser inferior. Uma nova dramaturgia que se atreve abordar um discurso social como tabu, com a única pretensão de plantar problemas e deixá-los ressonando. (BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD – BITIJ, 2011, p. 88).

Parece-me importante salientar, ainda, duas questões. A primeira está ligada à mediação exercida pelo adulto com relação às escolhas das crianças, ou mesmo na conversa posterior ao espetáculo. Essa situação leva o artista de teatro para crianças e jovens a estar numa relação dicotômica entre censura e autocensura. A autocensura, ligada ao fato do artista ter consciência destas possibilidades em seu ofício e mediá-la interna e externamente nos acordos com a censura exercida pelos outros adultos que levam as crianças ao teatro.

Falconi utiliza um termo chamado *teatro fracasso* para esclarecer mais a respeito. Ela menciona que, muitas vezes, ao criar uma obra, antes mesmo da estreia, ela já sabe que será um “fracasso”. Quero dizer, serão obras que não terão muito sucesso de bilheteria, que não serão assistidas por escolas, exatamente pela indisposição dos mediadores adultos em falar sobre os temas com as crianças, porque não se era o esperado para o teatro. Nas palavras dela, citadas por Goldfinger (BITIJ, 2011, p. 117):

Eu sei enquanto escrevo a obra que essa obra vai fracassar. Que não vai ter êxito, que não terá repercussão na imprensa, não vai ter público, não vai atingir as escolas e, apesar disso, sinto que é algo que tenho que escrever.

Alguns autores (SANZ, 2011; LEBEAU, 2013) dialogam com isso discutindo sobre a censura e autocensura dos artistas, evidenciando a importância de uma postura clara sobre a produção para crianças:

Um dos maiores obstáculos na hora de incorporar novas temáticas nas peças de teatro para crianças é autocensura exercida muitas vezes pelos próprios teatristas, que propõem uma produção construindo um espectador “ideal” pensado a partir dos parâmetros das instituições escolares; temendo não serem aceitos por tocar alguns temas ou questões que possam incomodar um receptor que se converteu em uma fonte segura de trabalho. Esse espectador também é construído a partir da diferença de idade, e as temáticas mais audaciosas se guardam para os pré-adolescentes e adolescentes, quando na realidade o que deveria acontecer não é obviar certos temas, mas encontrar procedimentos para tornar acessível toda a temática. (BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD – BITIJ, 2011, p. 285).

A Trupe de Truões tem passado por algumas situações que se aproximam ao que Falconi chama de *teatro fracasso*, desde a participação de Paulo Merisio, diretor do grupo, nas oficinas de *temas tabus*, à consequente incorporação destes nas obras que temos criado para crianças e jovens.

Uma das ocorrências que poderia exemplificar, aqui, diz respeito à peça *Simbá, o marujo*, que conta a história de um navegante que busca por aventuras longe de sua família. Assim que estreamos o espetáculo, uma crítica teatral foi publicada em um site. Em determinada parte da crítica era dito:

Assim como a última montagem da Trupe, Ali Babá e os 40 Ladrões, a história do marujo Simbá é também um conto de As Mil e Uma Noites. **Sem querer ensinar que devemos respeitar o meio ambiente ou as leis de trânsito, as aventuras do marinheiro abordam assuntos que deixariam uma pedagoga de cabelos em pé só por citá-los em um teatro para criança**, como a morte (maridos sendo enterrados vivos com as esposas mortas), caçadas (matando manadas de elefantes para tirarem os marfins) e até sexo (com direito a acasalamento de cavalos), tratados com ludicidade. (FREITAS, 2008, grifo meu).

Outro aspecto, por sua vez, trata-se do comentário de uma professora após assistir ao espetáculo *Aladim e a Lâmpada Maravilhosa*, que propõe cenário e figurinos brancos. As cores aparecem em momentos pontuais e são viabilizadas pela iluminação cênica, evidenciando momentos de magia ou deslumbramento. Ao sair do teatro, uma professora

disse à coordenadora de outra escola que a peça não era para crianças, pois tudo era branco, e finaliza, espantada: “Onde já se viu teatro infantil sem cor?!”. Saliento que este exemplo não representa a totalidade do pensamento da classe de pedagogas ou coordenadoras de escolas, mas serve-me pontualmente para ilustrar o discurso que estou desenvolvendo. Trata-se de um caso pontual.

Nos dois exemplos, as provocações reconhecidas pelo crítico e pela professora foram propositais. No caso de *Aladim*, era exatamente essa a tomada de posição: um espetáculo para crianças pode ser o que quisermos, a presença de cores não garantirá a empatia do público. Isso, por si só, não diz nada. Já em *Simbá*, a intenção era apresentar questões delicadas do texto de forma cativante e teatral. E é visível o entendimento do crítico de que para gestores e professores de escolas o teatro para crianças deva, obrigatoriamente, ser moralista, ensinar algo, e que não se deve apresentar, na cena, temas que sejam tabus.

Aqui, faço uma breve aproximação com as propostas que têm surgido nas pesquisas em teatro que dizem respeito à formação de espectador³¹. Como podemos ampliar nosso repertório para, assim, nos tornarmos espectadores mais críticos e abertos a outros formatos? Durante o período que estive como professor no CEMN, procurei proporcionar às crianças e aos adultos da escola momentos de fruição de espetáculos de Artes Cênicas, não só da Trupe de Truões, mas de outros grupos e artistas, sempre que tínhamos oportunidade (ou criávamos a oportunidade). A expectativa era ampliar o conhecimento de todos sobre teatro por meio da fruição, para que, assim, pudéssemos ter ainda mais liberdade para desenvolver nossas experiências na escola.

³¹ DESGRANGES (2003) e FERREIRA (2006) são exemplos destas pesquisas sobre formação de espectador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

MÚSICA: Velha Infância
COMPOSITOR: Tribalistas

Você é assim
Um sonho pra mim
E quando eu não te vejo

Eu penso em você
Desde o amanhecer
Até quando eu me deito

Eu gosto de você
E gosto de ficar com você
Meu riso é tão feliz contigo
O meu melhor amigo é o meu amor

E a gente canta
E a gente dança
E a gente não se cansa
De ser criança
Da gente brincar
Da nossa velha infância

Seus olhos, meu clarão
Me guiam dentro da escuridão
Seus pés me abrem o caminho
Eu sigo e nunca me sinto só

A música *Velha Infância* parece-me providencial para as considerações finais desta dissertação: ter a infância como um estado vivido também pelo adulto, e ter nas crianças o lugar de aprendizado a partir de uma escuta ampliada a seus desejos e considerações. Além disso, porque tracei um percurso autobiográfico, relatando diversos acontecimentos e vivências com crianças ou da minha infância.

Ao rever os registros, ou mesmo alguns dos textos descritos nesta dissertação de Mestrado, percebo como, em alguns momentos, apesar do meu desejo latente em estabelecer uma relação menos hierárquica com as crianças, me pego fazendo chantagens ou contando histórias com fundo moralista.

No entanto, acredito que a experiência narrada neste texto e as articulações feitas para elaborá-lo levam-me a perceber que ainda tenho muito caminho a percorrer. Sou um pesquisador em formação. Finalizo esse período de dois anos na pós-graduação com a sensação de que ainda sei pouco. Consultei vários autores, mas a maturação de seus conceitos e a articulação destes em meu trabalho como professor de teatro vai demandar tempo.

Estar totalmente envolvido em uma pesquisa etnográfica por meio de observação participante exigiu um distanciamento da experiência vivida para tentar encontrar os fios que estavam soltos e mereciam análise. Neste momento da pesquisa, fico com a sensação de ter fracassado por não atender a demanda de apresentar com maior clareza o que também deu errado neste percurso. Precisava de mais tempo de maturação, de mais conversas, leituras e de uma articulação mais clara entre a bibliografia e a análise do material coletado no CEMN ao longo de dois anos.

A partir desta escolha de análise para a pesquisa, decidi classificar essa dissertação como “Produção Prática relacionada ao ensino/aprendizagem das Artes” de acordo com a resolução 001/2013 do Colegiado do Programa de Pós Graduação em Artes/Curso de Mestrado/UFU. Assim fiz a escolha de atrelar este texto à fruição do Labirinto, remontado para o dia da defesa. O texto complementa a obra e vice-versa, pois o espectador que esteve presente neste dia pôde ver as reações das crianças e sentir as emoções causadas pela exploração do espaço, o que potencializa as discussões apresentadas. Evidentemente as duas coisas (Labirinto e Dissertação) podem ser apreciados separadamente, mas vale ressaltar que um complementa o outro.

Como já foi dito diversas vezes ao longo da dissertação, não acredito que um processo de aprendizagem em teatro possa se dar em uma única via, mas pelo contrário, quem ensina também aprende, e que quem aprende oportuniza o aprendizado de quem ensina, como já foi dito por autores como Rancière (2002) e Pacheco (20--), citados em trechos do trabalho. A partir disso, acredito que duas questões centralizaram as discussões desenvolvidas no texto: “Essa experiência poderia ser considerada aula de teatro na educação infantil? É realmente possível articular prática artística e docente?”.

E para tentar chegar a caminhos possíveis (e não a respostas corretas), aliei o pensamento desenvolvido no texto ao conceito de artista-docente, aquele que faz e ensina arte, sem considerar que uma tarefa seja mais importante que a outra, mas que sejam complementares. Consequentemente essa escolha me trouxe outros conceitos que ampliam esse pensamento: experiência – aquilo que te atravessa e te modifica; sentido – que seja significativo para todos os participantes; liberdade – para criar, experimentar, errar, refazer, o direito a viver o encontro em toda sua potência, podendo alterá-lo sempre que necessário.

Isso me levou a uma proposta metodológica apresentada rapidamente no segundo capítulo: a abordagem em espiral, em que o coordenador poderá utilizar de diversas

linguagens artísticas para realizar uma aula de teatro, sem a preocupação de um purismo, mas pelo contrário, com a possibilidade de contágio, de hibridismo. Por isso, a escolha de trazer no título “experiência cênica”, me dando o direito de utilizar muitas linguagens durante um trabalho em processo.

E por se tratar de uma pesquisa etnográfica foi necessário apresentar também o meu olhar sobre o Centro Educacional Maria de Nazaré, ou seja, o lugar/comunidade onde foi desenvolvida a pesquisa de campo. Evidenciando as escolhas metodológicas da escola que mais se articulavam ao processo de criação do Labirinto do Minotauro: pedagogia de projetos; organização espacial; ateliês de criação artística; pedagogia da escuta e registro.

Por último, no terceiro capítulo, localizei o termo “temas tabus no teatro para crianças” a partir das experiências que vivi, me articulando brevemente a autores de teatro e psicologia. Cuidei para que fosse uma experiência significativa para as crianças, sem que o medo causado pelo Labirinto as desmotivasse de participar das brincadeiras. E saliento mais uma vez: não quero dizer que exista só uma forma de se fazer teatro para crianças ou que tenha que ter temas tabus em sua essência para ser bom teatro. Acredito na diversidade de propostas e respeito as escolhas dos artistas que trabalham para essa faixa etária com uma preocupação estética. Também acredito ser importante pontuar que a discussão proposta nesta dissertação não é de exclusividade dos artistas que estão citados aqui. Quero dizer que não se trata de um movimento de vanguarda, visto que outros dramaturgos como Vladimir Capella ou encenadores como Ilo Krugli, para citar apenas dois, já desenvolviam obras que traziam temas tabus em sua essência. Apenas não traziam essa nomenclatura.

O “Projeto Partilhas, Ateliês e Redes de Cooperação: aprendizagens teatrais na escola básica” possibilitou-me encontros intensos com vários professores que trabalham com esta linguagem artística na instituição escolar. Estes amadureceram meu pensamento sobre teatro na escola, e apesar das experiências deste projeto não estarem diretamente apresentados neste texto, é inevitável dizer que ser integrante da equipe foi muito importante para meu amadurecimento profissional. Foi aquele tipo de experiência que sabemos da relevância, mas que o tempo de maturação para uma escrita ainda leva tempo, se é que um dia conseguiremos falar com clareza sobre elas.

Certos autores utilizados na dissertação quero ainda saborear mais. Vejo que o caminho da pesquisa pode seguir com os estudos sobre Sociologia e Fenomenologia da Infância, os escritos de Hélio Oiticica sobre os Parangolés e o Espectador-participante e, ainda, os estudos sobre Antropologia Cultural, que proporcionarão trocas valiosas.

Assim, finalizo as considerações reconhecendo um percurso trilhado, mas percebendo que estou no caminho e não em um ponto de chegada. Porém, organizar esse texto e as ideias propostas nele me dão um parecer mais fidedigno do que me espera nos próximos anos. E, novamente, espero me distanciar temporariamente dos muros da Universidade para viver outras experiências que, aliadas a estas, amadureçam questões e tragam outras articulações possíveis.

Resta, agora, descobrir formas de socializar esta pesquisa com meus parceiros da Trupe de Truões. Viver de teatro no interior do país exige a junção de muitas funções em um único profissional (artista-docente-pesquisador-gestor), e, com isso, há potencialmente um desgaste e ausência de tempo para as experiências necessárias à pesquisa artística. Contudo, acredito que o que foi descrito aqui terá continuidade na comunhão com meus colegas de trabalho no próximo espetáculo para crianças e jovens, intitulado temporariamente, *João Sem Medo ou A história do menino que saiu pelo mundo para aprender a tremer de medo*, em que provavelmente eu assumirei a direção em parceria com um de meus mestres, Paulo Merisio.

Agradeço, novamente, a todos que me auxiliaram nessa etapa, e desejo que estes escritos possam motivar outros pesquisadores a ampliarem as possibilidades de aprendizado mútuo no encontro com crianças pequenas, encontro que tanto prezo, e onde reconheço interferências diretas à minha formação fora do meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. **Tuneu, Tarsila e outros mestres...: o aprendizado da arte como rito de iniciação**. São Paulo: Plexus, 1998.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica)

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2008. (Coleção Pesquisa Qualitativa)

BACHELARD, Gaston. Os devaneios voltados para a infância. In: BACHELARD, G. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BELTRAME, Valmor. Superar preconceitos e explicitar paixões. In: KÜHNER, Maria Helena (Org.). **O Teatro dito infantil**. Blumenau: Cultura em Movimento, 2013.

CAON, Paulina Maria. **Desvelando Corpos na Escola: experiências corporais e estéticas no convívio com crianças, adolescentes e professores**. 2015. 289 p. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DE ARAÚJO, Valéria Gianechini. Uma mirada sobre o artista-docente. In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, VII, 2012. Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/Valeria_Gianechini_-_Uma_mirada_sobre_o_artista-docente.pdf> Acesso em maio de 2015.

DEBORTOLI, K. R. Professor e artista ou professor-artista?. **Revista do Centro de Artes da Udesc**, Florianópolis, v.8, n. 8, Ago/2010 a Jul/2011. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/01CENICAS_Kamila_Rodrigues_Debortoli.pdf>. Acesso em: maio de 2015.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Editora Hucitec, 2003.

_____. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2006.

DOLTO, Françoise. **Tudo é linguagem**. Tradução de Luciano Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAM, George. (Orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, Beatriz Taís. **A Escola no Teatro e o Teatro na Escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

FERREIRA, Melissa da Silva. Teatro Contemporâneo e infância: A Scuola Sperimentale di Teatro Infantile da companhia italiana Societas Raffaello Sanzio. **Revista Sala Preta – Teatro e Filosofia**, São Paulo, v. 14, n. 2, 2014.
<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v14i2p118-128>

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAPIASSU, Ricardo. **A linguagem teatral na escola**: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas: Papiros, 2007.

KEISERMAN, Nara. O artista-docente: considerações esparsas. IN: MERISIO, Paulo; CAMPOS, Vilma. (Orgs). **Teatro**: ensino, teoria e prática. Uberlândia: EDUFU, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014. (Coleção Educação: Experiência e Sentido)

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascarados. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEITE, Vilma Campos dos Santos. O artista-docente e o espaço educacional – Comunicação. In: Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil – CONFAEB, XVII, 2007. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: FAEB, 2007.

MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v. 8 n. 1, Abril de 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>>. Acesso em abril de 2015.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A dança na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Linguagem da Dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MERISIO, Paulo. Pedagogia do Espectador Infantil. In: MERISIO, Paulo; CAMPOS, Vilma. (Orgs). **Teatro**: ensino, teoria e prática. Uberlândia: EDUFU, 2011.
<https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-261-8>

MONTES, Graciela. **El corral de la infancia**. México: Fundo de Cultura Econômica, 2001.

NETO, Dib Carneiro. **Pecinha é a vovozinha!** São Paulo: DBA, 2003.

OLIVEIRA, Ricardo Augusto Santos de. Centro Educacional Maria de Nazaré. In: LEITE, Vilma Campos dos Santos; CAON, Paulina Maria. (Orgs). **Caderno de Pesquisa: tecendo redes com a escola básica**. Uberlândia: Edibrás, 2014.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação**. [S.l.: s.n, 20--]. Exemplar de texto cedido pelo autor.

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

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

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

_____. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. (Orgs). **Educação Infantil: para que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANDRONI, Dudu. **Maturando: aspectos do desenvolvimento do teatro infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: J. Di Giorgio, 1995.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de Portfólio: um guia passo a passo para professores**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TELLES, Narciso. **Pedagogia do Teatro e o Teatro de Rua**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

_____. As oficinas de teatro e a prática do artista-docente. In: TELLES, N.; FLORENTINO, A. (Orgs). **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.

VASCONCELOS, Edmilson. **O artista-professor e as poéticas pedagógicas**. Seminário de Ensino de Arte da UDESC, Florianópolis, Junho/2006. Disponível em: www.ceart.udesc.br/revista.../artigo_edmilson_vasconcelos-1.rtf. Acesso em maio de 2015.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

FONTES

BOLETÍN IBEROAMERICANO DE TEATRO PARA LA INFANCIA Y LA JUVENTUD – BITIJ, n. 9, Edição: ASSITEJ Espanha. Novembro/2011;

Diários de bordo do pesquisador;

DI FELICE, Pablo. (Org). **Antología ¡Derecho al escenario! Teatro para Niños**. Buenos Aires: Quipu, 2014;

DOSSIÊ TEATRO E INFÂNCIA DA REVISTA ASPAS. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – PPGAC, Universidade de São Paulo. São Paulo, Dezembro/2014;

Entrevista com María Inés Falconi, realizada em outubro de 2013, na cidade de San José de Mayo, no Uruguai;

Entrevista com Suzanne Lebeau, realizada em outubro de 2013, na cidade de San José de Mayo, no Uruguai;

FREITAS, Emiliano. **Seguindo a fórmula mágica do teatro infantojuvenil – Crítica de Simbá, o marujo**. 2008. Disponível em: <www.bacante.com.br/critica/simba-o-marujo/>. Acesso em janeiro de 2015;

LEBEAU, Suzanne. **De la censura e de la autocensura**. Conferência proferida durante a oficina *Temas Tabu no Teatro para Crianças e Jovens*, realizada em San José de Mayo, no Uruguai, em 2013;

LEBEAU, Suzanne. **Cómo vivir con los hombres cuando se es um gigante**. IN: **Cuadernos de Dramaturgia para Joven Público**. México, n. 22, Editora Paso de Gato. 2013;

MORAES, Fernanda Arantes de. **O Teatro Vianinha e suas relações político-culturais intermediando a memória cultural local e regional**. IN: <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/FEH/article/viewFile/5635/4539> - Acesso em dezembro de 2015.

Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Maria de Nazaré, 2009;

Relatórios Circunstanciados do Centro Educacional Maria de Nazaré, referentes aos anos de 2011, 2012 e 2013.