

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

Camila Ruth de Moraes

Experiência estética, jogo e criação: práticas de ensino de teatro com crianças em
uma Escola Municipal de Arte

UBERLÂNDIA
2026

Camila Ruth de Moraes

Experiência estética, jogo e criação: práticas de ensino de teatro com crianças em
uma Escola Municipal de Arte

Dissertação apresentada ao Instituto de
Artes da Universidade Federal de
Uberlândia, Mestrado Profissional em
Artes - PROF-ARTES, como requisito à
obtenção do título de Mestre no Mestrado
Profissional em Artes.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino,
Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientadora: Paulina Maria Caon

Uberlândia

2026

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

M827
2026

Morais, Camila Ruth de, 1995-
Experiência estética, jogo e criação: [recurso eletrônico] :
práticas de ensino de teatro com crianças em uma Escola
Municipal de Arte / Camila Ruth de Moraes. - 2026.

Orientador: Paulina Maria Caon.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Artes Cênicas.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.438>

Inclui bibliografia.

1. Teatro. I. Caon, Paulina Maria, 1977-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Artes
Cênicas. III. Título.

CDU: 792

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Mestrado Profissional em Artes				
Defesa de:	Mestrado Profissional em Artes - PROFARTES				
Data:	30/04/2026	Hora de início:	19:00	Hora de encerramento:	20:50
Matrícula do Discente:	12412MPA002				
Nome do Discente:	Camila Ruth de Moraes				
Título do Trabalho:	Experiência estética, jogo e criação: práticas de ensino de teatro com crianças em uma Escola Municipal de Arte				
Área de concentração:	Ensino de Artes				
Linha de pesquisa:	Processos de ensino, aprendizagem e criação em artes				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Corporalidades na Criação e Formação em Artes Cênicas - uma pesquisa em campo expandido				

Reuniu-se via plataforma online a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Artes, assim composta: Profa. Dra. Adriana Moreira Silva, Prof. Dr. Getúlio Góis de Araújo e o Presidente da banca, Prof. Dr. Henrique Bezerra de Souza, substituindo a Profa. Dra. Paulina Maria Caon que encontra-se de licença.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Prof. Dr. Henrique Bezerra de Souza, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Henrique Bezerra de Souza, Professor(a) do Magistério Superior**, em 30/04/2026, às 20:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Moreira Silva, Usuário Externo**, em 30/04/2026, às 20:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Getúlio Góis de Araújo, Usuário Externo**, em 30/04/2026, às 20:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7215510** e o código CRC **59D95F0A**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha orientadora, Paulina, por aceitar estar comigo nesta jornada desafiadora que é ser professora e pesquisadora. Minha imensa gratidão pela paciência com meus processos (pessoais e acadêmicos) e por acreditar em meu trabalho. Por me acompanhar e, desde minha iniciação científica na graduação, ter me mostrado “o caminho das pedras”, sempre ensinando de maneira extremamente atenciosa (e com rigor) a arte da escrita (que continuamente redescubro).

Agradeço aos membros da banca, Adriana e Getúlio, pelas contribuições ao meu trabalho no exame de qualificação. E também pelos ensinamentos que vieram por outras vias. À Adriana, por sua presença sensibilizadora na disciplina do mestrado, que serviu de pontapé inicial para a escritura do texto dissertativo. E Getúlio, que me acompanha desde o início de minha trajetória em meus estágios: obrigada por sempre me receber tão bem em sua segunda casa, que é a ESEBA.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional e pelo incentivo a nunca parar de estudar.

Agradeço aos meus colegas de teatro e vida: Juliana, Tamara, Isabela, Kairo, Lucas, Bia e Mário, que mesmo diante dos desafios da vida adulta, nunca perdem o jeito irreverente de ser, que só “gente de teatro” entende.

Aos meus colegas do Prof-Artes, que sempre apoiaram uns aos outros. Obrigada pelas contribuições e compartilhamento de dúvidas, risos, inseguranças e descobertas nesse caminho que, como dizia a professora Fernanda: é melhor feito, do que perfeito.

Agradeço aos professores das disciplinas cursadas ao longo do Mestrado que contribuíram, cada um à sua maneira, na construção desta pesquisa.

Agradeço à direção e coordenação da escola em que esta pesquisa foi realizada, pela sincera confiança em minha atuação como professora na instituição, pela compreensão das demandas acadêmicas e pelo apoio à formação continuada de seus professores.

Agradeço à CAPES, pelo auxílio financeiro concedido por meio da bolsa de estudos, que foi essencial para a realização desse trabalho e para meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

Agradeço por fim, aos pequenos (e grandes) estudantes, crianças, adolescentes, adultos, que me acompanham no cotidiano escolar e que aceitam, em nossos encontros semanais, serem atravessados pela incrível experiência que é fazer teatro. Meus mais sinceros agradecimentos, pois é graças à ao nosso encontro, que podemos ser artistas.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida por meio do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) e que foi subsidiada com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo investigar minha prática docente, no contexto de uma escola municipal que oferece ensino especializado em artes. O estudo nasce do desejo de transpor a prática empírica de iniciação e criação em teatro para o campo reflexivo da pesquisa, buscando compreender as complexidades envolvidas nesses processos, em diálogo com perspectivas da cena contemporânea e sob uma perspectiva fenomenológica da infância, fundamentada em estudos de Merleau-Ponty e Marina Marcondes Machado. O recorte da pesquisa se concentrou em experiências teatrais com uma turma de crianças, cujo processo de criação se deu a partir da exploração de materialidades disponíveis em sala de aula. A dissertação, estruturada em quatro capítulos, percorre desde um levantamento cartográfico de minhas memórias formativas enquanto artista e professora, passando pela contextualização da escola envolvida na pesquisa, até a análise dos procedimentos artístico-pedagógicos realizados. Ao longo do percurso, discuto temas como a experiência estética no ensino de teatro com crianças; o limiar entre o jogo teatral e o jogo dramático infantil; o desenvolvimento da capacidade de jogo a partir de estudos de Jean-Pierre Ryngaert; a noção de professor-performer e a escola como um território de investigação artística.

Palavras-chave: Pedagogias do Teatro; processos criativos com crianças; experiência estética.

ABSTRACT

This research, developed through the Professional Master's Program in Arts (PROFARTES) and supported by a scholarship from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), aims to investigate my teaching practice within the context of a municipal school specializing in arts education. The study stems from a desire to transpose the empirical practice of theater initiation and creation into the reflective field of research, seeking to understand the complexities involved in these processes in dialogue with contemporary scene perspectives and a phenomenological view of childhood, grounded in the studies of Merleau-Ponty and Marina Marcondes Machado. The scope of the research focuses on theatrical experiences with a group of children, whose creative process emerged from the exploration of materialities available in the classroom. The dissertation, structured into four chapters, ranges from a cartographic survey of my formative memories as an artist and teacher and the contextualization of the school involved, to an analysis of the artistic-pedagogical procedures performed. Throughout this journey, I discuss themes such as the aesthetic experience in theater education for children; the threshold between theatrical games and children's dramatic play; the development of playing capacity based on the studies of Jean-Pierre Ryngaert; the notion of the teacher-performer; and the school as a territory for artistic investigation.

Keywords: Theater Pedagogies; creative processes with children; aesthetic experience.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 - A legião estrangeira, de Clarice Lispector (capa)
- Figura 2 - Registro autobiográfico: pesquisadora na Escolinha de Arte (1998).
- Figura 3 - *Menino do tabuleiro*, de Cândido Portinari (1957)
- Figura 4 - Registro autobiográfico: Pesquisadora em ensaio de teatro (2012).
- Figura 5 - Mapa mental a partir do tema.
- Figura 6 - Vista do bloco 01 da escola.
- Figura 7 - Vista do quiosque da escola
- Figura 8 - Sala de teatro
- Figura 9 - Corredor do bloco 02.
- Figura 10 - Vista da sala “Laboratório de Experiências Artísticas” (LEA).
- Figura 11 - Cecília e o dragão (ensaio em sala de aula)
- Figura 12 - Reprodução da página 39 da obra Tchau.
- Figura 13 - Compartilhamento de cena por estudante.
- Figura 14 - Reprodução da página 19 da obra Tchau.
- Figura 15 - Cena 01, do espetáculo Tchau! (apresentação no Cineteatro Nininha Rocha)
- Figura 16 - Jogo “O gato e o rato”.
- Figura 17 - Composição de quadro de imagem.
- Figura 18 - Composição de quadro de imagem.
- Figura 19 - Composição de objetos: bicicleta.
- Figura 20 - Composição de objetos em movimento: bicicleta.
- Figura 21 - Composição de objetos em movimento: bicicleta.
- Figura 22 - Criação de histórias com desenhos.
- Figura 23 - Criação de histórias com desenhos (compartilhamento).
- Figura 24 - Sala “do piano assustador”.
- Figura 25 - Apresentação da turma de crianças na Mostra de Artes da Escola.
- Figura 26 - Crianças revirando os armários.
- Figura 27 - As Lojas de Chapéu.
- Figura 28 - Compartilhamento entre a turma em sala de aula.
- Figura 29 - Contando histórias para a turma.
- Figura 30 - Interação das crianças com adereços.
- Figura 31 - Interação das crianças com materiais na montagem de cenário.
- Figura 32 - Interação das crianças com materiais em cena.
- Figura 33 - Ensaio A formiga e a Cigarra
- Figura 34 - Ensaio o Leão e o Rato
- Figura 35 - Dinâmicas de ensaio.
- Figura 36 - Dinâmicas de ensaio.
- Figura 37 - Dinâmicas de ensaio.
- Figura 38 - Compartilhamento de cena no corredor.
- Figura 39 - Utilização de biombos em cena.

Figura 40 - Ocupação do corredor em cena itinerante.

Figura 41 - Cena em formato de roda.

Figura 42 - Ritual prévio ao compartilhamento entre a turma.

Figura 43 - Platéia de crianças.

Figura 44 - Turma de crianças em 2025.

Figura 45 - Travessia na corda bamba.

Figura 46 - Jogo “Batatinha 1,2,3”.

Figura 47 - Improvisação: pegador e fugitivo.

Figura 48 - Circo montado com materiais da sala.

Figura 49 - O nascimento dos *clowns* (turma de crianças).

Figura 50 - Brincadeiras com a máscara do *clown* (turma de crianças)

Figura 51 - O nascimento dos clowns (turma juvenil/ adulto)

Figura 52 - Brincadeiras com a máscara do *clown* (turma juvenil/ adulto).

Figura 53 - Brincadeiras com a máscara do *clown* (turma juvenil/ adulto).

SUMÁRIO

Introdução	10
1. Cartografia de experiências estéticas: da Escolinha de Arte à Graduação em Teatro	15
1.1 Brincar me fez pensar.....	17
1.2 Escolinha de Arte.....	20
1.3 A aula de Arte na escola.....	26
1.4 Encontros e desencontros com o teatro.....	31
1.5 Graduação em Teatro.....	35
Algumas considerações.....	39
2. Uma Escola de Ensino Específico de Arte	41
2.1. Contextualização do local de pesquisa.....	41
2.2. A escola no contexto de outras iniciativas brasileiras.....	46
2.3. Chegada e primeiras experiências: a escola como espaço de criação.....	50
Percepções e questionamentos.....	52
Processos criativos: experiências iniciais.....	54
3. O ensino de Teatro para uma turma de crianças	63
3.1. Jogos teatrais e o jogo dramático infantil: início do ano letivo.....	64
Uma semana antes da Mostra de Arte.....	69
3.2. O revirar dos armários: o fazer de conta de restos e quinquilharias.....	73
3.3. Brincadeiras de fazer teatro.....	77
O texto como ponto de partida da brincadeira.....	78
Jogando com as materialidades: uma aproximação com o pós-dramático na criação cênica.....	82
Compartilhamentos do processo.....	92
4. Reverberações e desdobramentos: experimentos com a máscara do Clown	97
Jogos, procedimentos e a reapropriação das regras.....	100
A capacidade de jogo e a criação com as materialidades: Avaliação do percurso.....	104
O nascimento dos clowns: desdobramentos.....	107
Considerações finais	113

INTRODUÇÃO

Esta dissertação, realizada por meio do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES), tem a intenção de abordar a docência e a prática cotidiana de ensino de teatro, no contexto de uma escola pública do município de Uberlândia, especializada no ensino de arte. A pesquisa se originou a partir do meu desejo, enquanto docente da instituição, em me aprofundar nos processos de criação teatral desenvolvidos na escola no contexto das aulas de teatro, no intuito de que, por meio da pesquisa, tais práticas, que antes aconteciam empiricamente, possam ganhar novos contornos e maior densidade por meio do exercício de reflexão.

Desde que ingressei como professora no corpo docente da escola, começo a me fazer perguntas sobre como desenvolver processos de iniciação e de criação teatral junto aos estudantes da escola - qual seria o sentido e intenção real de meu trabalho? Quais experiências o teatro poderia proporcionar para aqueles estudantes? Em quais concepções de teatro e educação a minha prática é fundamentada?

Por isso é tão importante que nossas concepções em educação como também em arte [...] e infância sejam conscientes e que sobre elas estejamos sempre trabalhando, ampliando e refinando nossa compreensão dos conceitos nela implicados; que princípios e valores não se limitem a discursos e opiniões, mas que sejam in-corporados: que atravessem nossos corpos, percepções e sensações, recriando-se cotidianamente [...]. Dessa maneira poderão estar em consonância com as nossas escolhas e atitudes em sala de aula. (Rossetto Rocha, 2015, p.10)

A princípio, o projeto de pesquisa tinha a intenção de mergulhar em diferentes processos criativos (de turmas de níveis e faixa etárias distintas), na intenção de ampliar a discussão sobre a pluralidade e as possibilidades curriculares no ensino de iniciação ao teatro, partindo de procedimentos teatrais de técnicas e vertentes variadas, e dessa maneira, apresentar também um cenário mais amplo da minha atuação na instituição. Entretanto, no caminhar da pesquisa, fui percebendo a complexidade das discussões suscitadas nos encontros com cada turma que estava acompanhando e registrando e, devido ao tempo curto de pesquisa do mestrado, delimitei as discussões sobre os percursos de ensino e criação em teatro a uma das turmas na qual estava lecionando na época - uma turma de 12 crianças, com idade

entre 06 e 09 anos. Acredito que tal escolha se deu devido ao maior número de questionamentos e problematizações que surgiram em meu diário de bordo. Além disso, nessa turma eu sentia ter mais dificuldade e dúvidas quanto às abordagens de ensino de teatro a serem utilizadas, voltadas à essa faixa etária específica, e um menor repertório em relação às experiências de ensino anteriores.

Como forma de registrar tais experiências, realizei a escritura de um caderno de campo como método para descrever situações, sensações, questionamentos e impressões dos acontecimentos das aulas, apresentando não somente aquilo que é visualmente perceptível, mas tentando refletir sobre as intenções e significados que tais ações ou situações apresentavam. Os procedimentos de observação, escrita em caderno de campo e compartilhamento reflexivo das experiências são reverberações de estudos do campo da etnografia, que foram realizados anteriormente, em pesquisa de Iniciação Científica e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) durante a Graduação em Teatro. Um dos autores estudados, a fim de pensar no processo de elaboração de um diário de campo, foi Clifford Geertz (1989). O antropólogo defende que praticar a etnografia “é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (Geertz, 2008, p.4). Entretanto, não se define somente a partir de um conjunto de técnicas ou métodos, mas também exige uma boa capacidade de elaboração, noção que ele nomeia como descrição densa.

Além do caderno de campo, também realizei registros fotográficos dos encontros¹, que também são parte da composição narrativa desse processo com a turma. Por meio das fotografias tenho a intenção de aproximar o leitor da dimensão lúdica e corporal recontando o trabalho também por meio do recurso visual, para além do texto.

O processo de escritura em caderno de campo e a reescritura para o compartilhamento das experiências visam a construção de reflexões que partem das experiências vividas, e não de categorias previamente estabelecidas. Nesse sentido, tive como referência metodológica estudos sobre a fenomenologia, partindo de autores como o filósofo Merleau-Ponty (2004) e Marina Marcondes Machado (2010b), que investigam as relações entre infância, arte e fenomenologia.

¹ A fim de garantir a preservação do anonimato dos estudantes, as fotografias foram submetidas a processos de mascaramento facial.

Explicito novamente que a mais especial contribuição do método fenomenológico e também da prerrogativa de infância tal como pensada por Merleau-Ponty reside no valor das descrições, feitas pelo adulto: narrativas do seu olhar relacional acerca das crianças, grupos, situações. [...] É próprio da descrição fenomenológica não fazer juízos de valor, ou seja, esse tipo de texto não faz uso de dizeres do tipo se a criança está “melhor” ou “pior”, evitará o uso do “conceito A” ou o “conceito E” nem tampouco fará comparações entre “Maria” e “João”. (Machado, 2010b, p.96)

Reitero também que, ao ocupar a escola enquanto um lugar de pesquisa e investigação, não estamos imersos neste espaço de maneira imparcial - afetamos o outro e somos afetados pelos acontecimentos que perpassam os encontros. Nesse sentido, busco no exercício da pesquisa uma atitude de abertura e de estranhamento do olhar sobre o cotidiano, a fim de não querer captar a realidade em sua totalidade, sob uma ótica de sobrevôo, como se “olhar de fora e por cima” fosse uma perspectiva possível, na tentativa ilusória de ter um maior rigor, controle ou confiabilidade dos acontecimentos. Mergulhar na filosofia de Merleau-Ponty desde a graduação e buscar uma atitude fenomenológica em minha prática me auxiliaram a inclinar minha percepção para o mundo que está *ao redor* de mim.

É preciso que o pensamento de ciência - pensamento de sobrevôo, pensamento do objeto em geral - torne a se colocar num “há” prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos. (Merleau-Ponty, 2004, p.14)

Considerando tais estudos, as discussões da pesquisa partem de uma visão fenomenológica sobre a infância, que dá atenção aos modos de ser, estar e se relacionar da criança e busca compreender alguns traços da experiência infantil, como o polimorfismo, a aproximação com a herança cultural, a não representacionalidade, o gesto imitativo criativo (Machado, 2010b).

Além desses princípios teórico-metodológicos da pesquisa, articulo parte das discussões sobre as experiências com a turma, bem como outros procedimentos que serão apresentados no segundo capítulo (a fim de referenciar o leitor sobre processos já desenvolvidos na escola), com princípios e fundamentos do campo da Pedagogia do Teatro, a partir de abordagens que dialogam com noções da cena

contemporânea, como define Dirce Helena Carvalho (2026).

Ao desestabilizar fronteiras, a cena contemporânea permuta a experiência teatral em suas modalidades, valorizando processos de criação que priorizam os espaços não convencionais, a experiência coletiva determinada pelas autoridades e, sobretudo, a escritura cênica regida pelos códigos de significações, engendrando textualidades advindas de matérias cênicas diversas, reverberando diretamente na estabilidade do texto e da palavra. (Carvalho, 2016, p.31)

Tendo apresentado brevemente os contornos teóricos, metodológicos e analíticos da investigação, apresento na sequência o modo como o texto desta dissertação está organizado. No primeiro capítulo faço um levantamento cartográfico a partir de memórias pessoais de experiências artísticas, apresentadas por meio de narrativas que abordam o período da infância, da escola básica, vivências com o teatro fora do ambiente da escola formal até minha entrada na Graduação em Teatro. Parto destas narrativas pessoais com a intenção de revisitar minha história e refletir sobre minha própria formação artística, bem como compreender os desdobramentos dessa trajetória em minha prática docente. Neste capítulo discuto algumas questões relevantes para a pesquisa, como: o aprendizado estético da criança; a arte no contexto da escola regular; os objetivos educacionais no contexto de uma escola livre de teatro; metodologias e abordagens de iniciação teatral com estudantes; e como elas se relacionam com minha docência na atualidade, inclusive as descobertas e limitações que encontro na instituição em que atuo.

O segundo capítulo é dividido em três momentos: no primeiro faço uma contextualização sobre a escola municipal com o objetivo aproximar quem lê do local de desenvolvimento da pesquisa; o segundo, no qual realizo a contextualização de outros espaços de formação que também têm como foco a iniciação artística, apontando relações de aproximação e distanciamento com o meu local de atuação; e por fim, narro a minha chegada enquanto professora de teatro nessa instituição, apresentando alguns dos processos criativos desenvolvidos na escola, nos quais tive como ponto de partida a criação teatral a partir de textos não-dramáticos - iluminando um pouco mais o cenário e os questionamentos que me conduziram até o momento atual da pesquisa.

Em seguida, no terceiro capítulo, construo a narrativa do processo

artístico-pedagógico desenvolvido com uma turma de crianças ao longo do ano letivo de 2024, incluindo a descrição de procedimentos de criação propostos e uma reflexão sobre o processo. Por meio das experiências relatadas, tenho a intenção de refletir sobre a elaboração de procedimentos metodológicos voltados ao aprendizado teatral na infância, que, nesse caso, se deram através da apropriação e exploração de materialidades em sala de aula. Na reflexão sobre esse processo, interessaram-me questões como o limiar entre o jogo teatral e o jogo dramático infantil, e a construção de uma prática teatral com crianças que dialoguem com as noções presentes na cena pós-dramática.

Por fim, no capítulo quatro, apresento algumas reverberações do processo artístico e da reflexão sobre a prática realizada em 2024, apresentando como se deram os desdobramentos com a turma no ano seguinte, em 2025, no qual propus para a turma um processo de iniciação à máscara do *Clown*, a partir de alguns jogos e procedimentos de Ana Wuo (2019). Pretendo neste capítulo abordar questões acerca da capacidade de jogo (Ryngaert, 2009), fazendo também um paralelo entre a experiência vivida com as crianças e o processo realizado com uma turma de adultos, na qual também os procedimentos se deram a partir da investigação da máscara do palhaço e da exploração de materiais.

As discussões realizadas durante a pesquisa têm a intenção de compartilhar procedimentos, caminhos criativos, dúvidas e descobertas enquanto docente em torno das complexidades envolvidas nos processos de criação junto à estudantes da escola, partindo de noções como educação estética, jogo teatral, jogo dramático infantil e teatro pós-dramático. Penso que trazer como foco processos teatrais no contexto de uma escola de ensino especializado em artes possa contribuir na trajetória de outros docentes em formação ou que atuam no campo artístico, a fim de compreender a escola como um espaço potente para a criação, com ênfase na relação entre a figura do professor-artista² e do fazer artístico dos estudante na sua singularidade. Uma ação que “requer, porém, talvez mais do que tudo, um exercício cotidiano de auto-observação e auto-investigação do qual não podemos descuidar” (Rosetto Rocha, 2015, p.10).

² Para um maior aprofundamento sobre o conceito de professor-artista, ver: Araújo, V. G. *Da Experiência Artística à Poética Docente: Ações Estratégicas e Táticas de Artistas Docentes no Ensino Universitário de Teatro* (2016).

1. Cartografia de experiências estéticas: da Escolinha de Arte à Graduação em Teatro.

Por meio das imagens de cada um, o mapa dá pra ver: quem é você, onde você está, para onde você vai. Assim, o “mapear-se” pode traduzir o que há de mais íntimo na experiência de imaginar e fantasiar: sem sair do lugar, nos transportamos para situações, climas e atmosferas, dos tempos passado, presente e futuro. (Machado, 2016, p.18)

A escritura desse capítulo se desenvolveu no decorrer das disciplinas realizadas no mestrado e da prática cotidiana em sala de aula e seus desdobramentos, tendo dialogado também com o método cartográfico, em virtude de sua perspectiva processual. Nesse diálogo com a cartografia, ao mapear as experiências estéticas significativas em minha trajetória, estabeleço relações entre diferentes realidades, entre passado e presente, teoria e prática, criança e adulto, colocando-me e a quem lê nessa atitude de “[...] acompanhamento de percurso, implicação em processos de produção e conexão de redes ou rizomas³” (Passos, Kastrup, Escóssia *apud* Deus, 2017, p.17). Desse modo, neste primeiro capítulo, tenho como intenção “colocar sobre a mesa” e compartilhar com quem lê diferentes maneiras pelas quais entro em contato com a experiência estética, desde as brincadeiras no quintal de casa, na chegada à escola na Educação Infantil, passando pela disciplina de Arte no Ensino Fundamental, por meus primeiros contatos com o teatro na adolescência até, posteriormente, o meu ingresso na universidade. A partir dessas narrativas, convido leitoras e leitores a estabelecer livremente relações e redes de sentidos com as narrativas de práticas teatrais que são desenvolvidas nos próximos capítulos a partir do percurso da pesquisa.

No processo de mapear⁴ tais experiências, me deparei com diferentes modos de ver, apreciar e experienciar a arte em diferentes contextos. Fui provocada a

³ A partir dos estudos de Deleuze e Guattari, Roberta Liz de Deus relaciona o conceito de rizoma a: “[...] criar alianças, conectar redes, entre outras metáforas que nos ajudem a desenraizar o verbo “ser” e adotar continuamente a conjunção “e...e...e...”, na análise de processos diversos” (Deus, 2017, p.17).

⁴ Esse processo e o texto que originou esse capítulo nasceu na disciplina “A experiência artística e a prática do ensino em artes na escola (Abordagens Metodológicas)”, sob orientação da professora Adriana Moreira Silva (UFAP), por meio de um ateliê de criação de mapas que simbolizavam nossa trajetória artística, bem como de práticas de sensibilização corporal, que também culminou em um trabalho performativo/cênico sobre nossa trajetória na arte.

utilizar recursos artísticos como caminho condutor de sensibilização desse revisitar experiências vividas, considerando a etimologia da palavra *estética* que, segundo o dicionário grego-português (2006,p.24) vem do grego *aisthēsis* (αἴσθησις), que significa percepção pelos sentidos/ faculdade de sentir. Em “A experiência estética sob um olhar fenomenológico”, Alice Casanova dos Reis (2003) a descreve como um fenômeno centrado na percepção sensível:

Na experiência estética, a percepção é mediada por uma sensibilidade imaginativa, que conduz o sujeito a adentrar mundos possíveis, cuja presença se revela ao sentimento. [...] Colocando-nos em contato com a alteridade e com o novo, o inédito, o único [...]. Desse modo, é uma experiência que proporciona aos sujeitos expandir seu olhar diante da realidade, transcendendo os esquemas perceptivos que condicionam nosso olhar cotidiano. (Reis, 2003, p.78)

Partindo dessa formulação, a autora considera que a noção clássica, de que a arte seria uma imitação “fiel” da realidade, é uma definição superada. Nesse sentido, penso que a própria experiência de elaboração das narrativas que serão apresentadas, a fim de refletir sobre minha trajetória pessoal, artística e docente, são também uma expressão criativa da realidade e possuem, em certa medida, um caráter ficcional.

Nas estéticas da representação, a arte é a reprodução das formas sensíveis, ou seja, um simulacro da realidade. Esse conceito, que remonta à arte como *mimesis* da antiguidade clássica, encontrou seu apogeu no Renascimento, quando, a partir da técnica da perspectiva, logrou-se uma imitação cada vez mais “fiel” da realidade, coroando-se uma arte objetiva. Contudo, a crença em que a arte traduz uma verdade dada nas coisas é apenas uma faceta do pensamento clássico como representação. Adverte-nos Câmara (2005) de que a arte, segundo Merleau-Ponty, não representa o mundo, não é cópia do real, mas o expressa de modo criativo. (Reis, 2003, p.77)

O movimento de revisitar tais lembranças enquanto adulta me permitiu reconectar, reconhecer e ressignificar tais experiências - indo ao encontro das dimensões estéticas do brincar em minha própria história, bem como percebendo as possibilidades e limitações que a palavra arte possuía ao longo de minha trajetória. Refleti sobre elas, sensibilizei-me, imaginei e me emocionei, amando, apreciando tal

percurso, à semelhança do que considerava Marie-Christine Josso (2007), em seus estudos sobre histórias de vida na formação docente. Desse modo, nas próximas seções, busco narrar alguns dos processos de constituição de mim, como pessoa e como docente, especialmente focada nas experiências de aprendizados estéticos, realizando uma reflexão sobre a contribuição delas para minha contínua formação enquanto artista-docente de teatro.

1.1. O brincar me fez pensar

Figura 01 - A Legião Estrangeira, de Clarice Lispector (capa)



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Legi%C3%A3o_Estrangeira

Uma das primeiras memórias que tenho de quando criança, foi de uma manhã em que estava no quintal de casa, brincando com um ovo branco de galinha. O ovo estava quente, recém-saído da panela. E, na tarefa demorada de ter que esperar a comida esfriar, inventei de ser galinha e brinquei de fazer o ovo chocar. De cócoras, agachei em direção ao “bichinho” e fechei os olhos. Ao vestir o papel daquela que dava vida a outro ser, comecei a me perguntar onde eu, tão criança e tão pequena, estava antes dali? Onde eu estava antes de ser galinha, quando era apenas ovo? No imaginar de ser outra coisa, criei minha própria hipótese: em cima das grandes nuvens do céu, haveria de ter uma fileira de crianças pequeninas, ainda de fralda, uma atrás da outra, esperando o senhor/ anjo/ adulto do céu autorizar sua descida

até a casa dos pais. Uma a uma, as crianças pulavam da nuvem e assim nasciam! O ovo se chocava!

Quando fui provocada a mapear minhas memórias de infância, tentei elencar qual seria a lembrança de brincar mais antiga, a primeiríssima de todas, aquela a partir da qual eu me “dava conta” de que estava viva, estava no mundo. Cheguei então a esse episódio, provavelmente pela própria simbologia do ovo – uma semente, o nascimento, a criação.

[...] o brincar da criança não é apenas um passatempo sem sentido. [...] É por meio dele que a criança construirá suas relações com o mundo e desenvolverá aspectos que a ajudarão a se reconhecer como parte (e não à parte) da sociedade. Assim, gradativamente, a criança adquirirá condições de se relacionar com a criação artística. (Silva, 2022, p.21)

Compreendo que, nessa situação, é a partir de um momento de suspensão e intervalo de espera enquanto a comida esfria, que surge a ação do brincar. Como criança, reinvento e dou um novo significado àquele objeto: transformo-o e, na ação de transformar as coisas do mundo, transformo a mim mesma. A comida passa a ser filhote, semente, fruto; a criança passa a ser galinha, animal, mãe. Nesse “fazer de conta” em que dramatizo ser outras coisas, entro em contato com perguntas e questionamentos - “De onde vêm as crianças?” - e elaboro minhas próprias hipóteses. Por meio da brincadeira, encontro caminhos para responder questões sobre meu próprio mundo.

Tomo o maior cuidado de não entendê-lo. Sendo impossível entendê-lo, sei que se eu o entender é porque estou errando. Entender é a prova do erro. Entendê-lo não é o modo de vê-lo. [...] Será que sei do ovo? É quase certo que sei. Assim: existo, logo sei. O que eu não sei do ovo é o que realmente importa. O que eu não sei do ovo me dá o ovo propriamente dito. (Lispector, 1991, p.50)

Trazendo um pouco das provocações a partir da figura do ovo, narrada por Clarice Lispector⁵, e no encontro com a discussão acerca do sentido do brincar para

⁵ Escritora da literatura brasileira do século XX. O fragmento faz parte do conto "O Ovo e a Galinha", publicado pela primeira vez no livro *A Legião Estrangeira*, uma coletânea de contos e crônicas da autora, lançada em 1964.

a criança, percebo como a criação artística, a brincadeira, o “chocar” do ovo, bem como o próprio mapeamento na pesquisa aqui desenvolvida, requer essa condição de “não-saber”. O que não está revelado, o mistério, o “não-conhecimento” é o que move em direção às perguntas, especialmente aquelas “quase impossíveis” de serem completamente compreendidas. Assim como Clarice Lispector percebe que “entender o ovo é um erro”, as respostas para determinadas perguntas não são encontradas por meio de um entendimento direto, mas por caminhos que perpassam a dimensão estética na elaboração de tais hipóteses.

[...] traçar mapas imaginários inclui também o valor de agachar-se: ir ao chão onde a criança está, e, por ali, mapear as possibilidades do encontro artístico. O amadurecimento disso tudo requer um tempo dilatado... tal qual o tempo do faz de conta e dos fazeres teatrais; cultivar o tempo de adesão ao imaginar e à potência da ficcionalidade na vida das crianças e dos adultos, e habitar um lugar de íntima proximidade entre arte e vida, ao imaginar espacializações e espacializar imaginações na concretude plástica e onírica dos mapas. (Machado, 2008, p.22)

A ação de brincar, imaginar, desenhar, escrever, encenar, “chocar”, nos coloca em movimento e possibilita o contato com a essência das coisas (o “ovo propriamente dito”). Enraiza-se nas relações da criança consigo mesma, com o outro e com o mundo, considerando as particularidades de quem são as crianças diante dos adultos por meio de uma observação atenta e cuidadosa (Silva, 2022). Dessa forma, o caminhar da pesquisa vai ao encontro de um olhar fenomenológico sobre a infância por meio da posituação dos fenômenos infantis: os adultos abandonam crenças, expectativas e julgamentos prévios sobre a criança para alcançar uma perspectiva, um modo de olhá-las que parta da experiência vivida por ela em sua totalidade (Machado *apud* Silva, 2022).

1.2. Escolinha de Arte

Figura 02 - Registro autobiográfico: pesquisadora na Escolinha de Arte (1998)



Fonte: Arquivo pessoal

Dizem aqueles que vieram antes de mim que entrei na escola com um pouco mais de 01 ano de idade. Ainda bem pequena, comecei a frequentar uma escola de Educação Infantil, no campus da USP de minha cidade natal. Era chamada de Escolinha de Artes. A escola era simples, uma casa seguida de uma grande varanda coberta, a varanda de fora bem maior que a casa de dentro. De um lado da construção havia um pomar, e do outro um parquinho, com mesa, casa de brincar, balanço. Hoje, a escola não está mais lá, mas a cerca de arame que demarcava o limite da escola continua a mesma. Lembro de que, apesar da cerca, era possível avistar um infinito espaço verde de lá em diante. A escola acabava ali, mas o contemplar dos olhos não tinha fim.

Através de uma história contada na época, por uma professora à minha mãe, fiquei sabendo de um dia em que eu montava bonecos de argila. Mas, quando ia entregá-los prontos até a mesa da professora, eles se desmembravam pelo caminho. Eu remendava um por um, e refazia o trajeto, devagarinho, equilibrando a massinha. Ela mais uma vez se desmanchava. E de novo eu tentava, outra vez, e mais uma, refazendo o percurso. Será que foi assim que aprendi a arte de ser teimosa?

Lembro-me de caminhar entre as árvores à procura de ovos de galinhas pintados na Páscoa; lembro de brincar de girar pneus de borracha e perceber que alguns eram leves e outros pesados demais para o meu tamanho; lembro de cantar baixinho pelo pensamento “era uma casa muito engraçada...” enquanto espreitava a janela da casinha do parque; lembro de lanchar em uma mesa grande embaixo de uma parreira, às vezes seca, às vezes folhosa, dependendo da estação; lembro de vez ou outra não querer ir à aula, e lanchar no mesmo horário da escola, mas no sofá da minha casa.

A disciplina do Mestrado, “A experiência artística e a prática do ensino em artes na escola (Abordagens Metodológicas)”, teve um segundo módulo ministrado pela Professora Dra. Fernanda Cunha, que propôs estudos direcionados à abordagens teóricas e práticas que marcaram a evolução da dita Educação Artística no Brasil. Em um dos encontros, recebemos como convidado o Prof. Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo que, em diálogo com os estudos de Ana Mae Barbosa, pesquisou e documentou o Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil (MEA) e o impacto desse movimento na arte-educação brasileira. Em seu artigo, *Abordagem histórica: Do ensino de arte especial ao ensino de arte inclusivo (2002)*, ao discorrer sobre o papel essencial que as Escolinhas e Arte do Brasil (EAB) tiveram na transformação do ensino de arte no país, Azevedo destaca:

A história, segundo Ana Mae Barbosa, é importante instrumento de auto-identificação. [...] O olhar histórico do ensino da arte oferece ao professor a oportunidade de estabelecer laços entre o passado e o presente, para que possamos conhecer aqueles que nos antecederam, suas contribuições, metodologias e desafios ao relacionar a arte com a educação. No panorama do ensino e da aprendizagem em arte no Brasil, podemos dizer que o projeto Pedagógico Escola Nova, surgido nos anos 20/30, preparou o terreno para que em 1948 fosse fundada a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro. Este projeto propunha uma nova concepção de educação enfocando, na relação de ensino-aprendizagem, o aluno, a liberdade de expressão, a experimentação e, de certa maneira, o “aprender fazendo”. (Azevedo, 2002, p.05)

Sob influência da corrente filosófica de John Dewey, as EAB, fundadas em 1948, foram impulsionadas pela valorização da ideia de que a arte seria um meio de liberação emocional e de livre expressão das crianças: “Uma escola de arte, voltada

para a criança e jovem, na qual ela (a criança) pudesse desenhar, pintar, dramatizar/teatralizar, dançar, cantar, se expressar livremente através da arte” (Azevedo, 2002, p.06). Este acontecimento tornou-se um marco para todo o sistema educacional brasileiro já que, na época, o ensino de Arte não fazia parte do currículo das escolas, sendo reconhecido somente como atividade extracurricular.

Sidney Lima (2012), a partir dos estudos de Ana Mae Barbosa e Fernando Azevedo, também contextualiza historicamente o movimento que, fundado em um contexto de redemocratização após a queda do Estado Novo, representou uma ruptura com o modelo tradicional de ensino. Segundo Augusto Rodrigues, um dos fundadores do movimento, no contexto das EAB era preciso ter:

[...] um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a idéia de que ali estavam para ser artistas. (Rodrigues *apud* Lima, 2012, p.458)

Foi no encontro com o professor Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo, que tomei conhecimento sobre o Movimento Escolinhas de Arte do Brasil. Imediatamente me recordei de ter frequentado, antes mesmo de entrar no ensino regular, uma escola de Educação Infantil apelidada de "Escolinha de Artes". Até o momento da escrita dessa dissertação, não consegui ter mais informações documentadas sobre essa escola específica em que estudei na infância. Entretanto, nesse olhar retrospectivo, percebo que ela compartilhava muitas características das EAB, como a ausência de divisão por série (atendendo crianças até os seis anos de idade), ausência de horários preestabelecidos, a não segregação de crianças com necessidades educativas especiais, o incentivo ao livre brincar e a valorização da expressão por meio da arte.

Ao entrar em contato com bibliografias voltadas para esse tema, percebo o quanto o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) foi importante historicamente, contribuindo para a posterior inserção da disciplina de Arte no currículo escolar. Sob a influência de pensadores como Herbert Read e Viktor Lowenfeld, o MEA ganhou força e se difundiu por todo o território nacional.

Para Read, a atividade estética e artística mobiliza um processo educativo construtivo, com efeito tanto sobre a psicologia individual, como sobre a organização social. [...] Read não enfatizava somente a expressão, mas também incluía a apreciação como uma das ênfases de nosso ensino. (Azevedo, 2002, p.09)

Já o trabalho de Lowenfeld, como aponta Azevedo (2002), “caiu como uma luva” para a proposta do MEA, opondo-se à noção de ensino convencional, que valoriza a informação sem significado para a criança.

É um erro dizer que o conteúdo não era importante nos ensinamentos de Lowenfeld. Lowenfeld acreditava que “seria errado pensar que auto-expressão significa a expressão de pensamentos e idéias em termos gerais de conteúdo”. Mas ele também acreditava que não haveria expressão sem conteúdo. “O assunto e o conteúdo estão necessariamente relacionados”, disse ele, e a natureza desse conteúdo era a chave para a expressão. (Soucy *apud* Azevedo, 2002, p.11)

Com a promulgação da LDB 5.692/71, a arte foi inserida como componente escolar obrigatório, recebendo o tratamento de “educação artística”. Entretanto, como apresenta Azevedo, a disciplina ainda era frequentemente vista como uma “atividade”, mais do que como um campo de conhecimento, com conteúdos específicos próprios. Também estabeleceu-se a prática da polivalência: Artes Plásticas, Música e Artes Cênicas (teatro e dança), deveriam ser ensinados conjuntamente por um mesmo professor (Barbosa, 2016, p.683). Somente a partir das décadas de 80/90, e da reforma proposta pela LDB 9.394/96, é que a Arte foi reconhecida como um campo de conhecimento com linguagens e saberes próprios. Substituindo a denominação “Educação Artística” por “Ensino da Arte”. A Educação artística atuando

[...] somente com a expressividade individual, com técnicas, mostrando-se por outro lado, insuficiente no aprofundamento do conhecimento da arte, de sua história, e das linguagens artísticas propriamente ditas. Já a Arte-Educação vem se apresentando como um movimento em busca de novas metodologias de ensino e aprendizagem da arte nas Escolas. Revaloriza o professor da área, discute e propõe um redimensionamento do seu trabalho, conscientizando-o da importância da sua ação profissional e política na sociedade. (Fusari e Ferraz *apud* Azevedo, 2002, p.14)

Ao entrar em contato com estudos que apresentam a trajetória da arte na educação brasileira, é possível avaliar o que foi transformado ao longo desses períodos de transição, bem como perceber como algumas heranças históricas ainda estão enraizadas na atualidade. Ao inserir a disciplina de Educação Artística no sistema de ensino regular, a prática artística foi “disciplinarizada” para se adaptar aos moldes tradicionais da instituição escolar. A escola não foi repensada a fim de acolher tais experiências de ensino e aprendizagem.

Elliot W. Eisner, no artigo *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática de educação?* (2008), examina como a concepção de uma prática enraizada nas artes pode contribuir para o campo da educação como um todo, apontando as problemáticas do ensino que é voltado para a uniformidade - uniformidade nos objetivos, uniformidade nos conteúdos, uniformidade na avaliação, uniformidade nas expectativas. O autor sugere que o ensino da arte contribui para quebrar esse paradigma, no sentido de formar indivíduos que sejam capazes de desenvolver ideias, sensações, habilidades e a imaginação, independente do domínio no qual age.

Eisner discorre sobre como os valores e visões que guiaram a educação durante o primeiro quarto de século do século XX reaparecem hoje em dia, criando uma cultura industrial e tecnicamente racionalizada nas escolas: uma procura pela ordem, desejo de eficiência, necessidade de controlar e prever; privilegiando a ênfase no escrito em detrimento do saber oral, da realização sobre a investigação, bem como na mudança da atenção do particular para o universal.

Ainda que mais tarde a disciplina de Educação Artística tenha sido revista e repensada na LDB de 1996, sendo substituída pela terminologia Ensino de Arte, a instituição escolar ainda apresenta resquícios dessa visão *uniformizadora*. Em grande parte das escolas ainda há escassez em relação a recursos estruturais (materiais, espaciais e de tempo no currículo), o que dificulta a realização e aprofundamento das práticas artísticas ao longo da Educação Básica. O reconhecimento dos saberes e necessidades específicas de cada linguagem (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), bem como a atuação docente em suas áreas específicas de formação (nas quatro linguagens), é uma disputa política até os dias de hoje.

Apenas como um exemplo ilustrativo dessa afirmação na atualidade, no ano de 2025, na Prova Nacional Docente 2025 (PND), no componente curricular de Arte,

não houve a inclusão das linguagens de Teatro e Dança. Isso tem gerado uma mobilização da categoria para buscar sanar essa exclusão que apenas reitera a permanência dessa falta de reconhecimento da diversidade de conhecimentos e campos artísticos que constituem o componente Arte.

Muito se estuda, sobretudo no campo das pedagogias do Teatro, sobre práticas artísticas na escola, que conseguem “transpor” determinadas barreiras institucionais, gerando cenários de grande potencial cênico e estético com os estudantes e em fricção com a realidade escolar. Entretanto, questiono-me, até quando essas atuações acontecerão entre “as brechas”, dependendo de uma perspicácia artística por parte do professor, que nem sempre é sustentada cotidianamente. Quão longe tais discussões poderiam avançar se o “terreno” para as práticas artísticas fosse adequado? Quais outras perguntas ou investigações surgiriam se a legislação fosse cumprida em sua integridade?

Em suma, apesar de conquistas essenciais, garantidas legalmente pela obrigatoriedade do ensino de arte na escola regular, parte significativa dos saberes e do caráter artístico de tais práticas foram sendo diluídos em meio à lógica de funcionamento das instituições. Partindo da atual noção de Arte-Educação e considerando o cenário das escolas de ensino regular, como resgatar o caráter experimental, inovador, aberto às possibilidades de invenção e criação de crianças e jovens, como idealizado nas antigas Escolinhas de Arte?

Paralelamente, sob um outro ponto de vista, enquanto professora de teatro em uma escola de ensino especializado em artes, reconheço que atuar nesse tipo de instituição também não significa uma garantia de avanço em relação às práticas de ensino tradicionais. Do mesmo modo, estar nesse tipo específico de instituição não garante que as práticas estarão inseridas o tempo todo na lógica que abarca o que Elliot W. Eisner (2008) define como “inteligências promovidas pela arte”: a capacidade de agir e julgar na ausência de regras, a integração do pensar e sentir; a atenção voltada à exploração e à descoberta; a junção entre forma e conteúdo adequada a um propósito; a promoção do estudo autônomo; a qualidade do trabalho apreciada por aquilo que se fez dentro da experiência.

Nesse sentido, torna-se fundamental avaliar e reconhecer que concepções enraizadas em uma noção de ensino tradicional poderão estar presentes, ainda de forma involuntária, seja em minha própria atuação docente, seja na cultura da instituição, ou nas concepções da comunidade escolar. O que exige de mim, ou de

qualquer docente, um olhar apurado a fim de distinguir práticas que muitas vezes são reflexos de compreensões preestabelecidas sobre arte e educação, apreendidas ao longo de anos na nossa trajetória escolar enquanto criança, nas referências culturais de nossa família ou decorrentes de lacunas de nossa própria formação artística e/ou acadêmica.

1.3. A aula de arte na escola

Figura 03 - *Menino do tabuleiro*, de Cândido Portinari (1957)



Fonte: [https://www.portinari.org.br/acervo/obras/@reld\[@property=about\]/14821](https://www.portinari.org.br/acervo/obras/@reld[@property=about]/14821)

Até então, eu havia crescido pensando que arte, arte mesmo, era coisa de artista, daqueles pintores de quadros importantes dos museus. A arte era feita por essas pessoas superiores: virtuosas, caprichosas, dotadas de talento, beleza e “dom”. Eu, criança destrambelhada, era no máximo arteira mesmo. Foi somente no ensino fundamental, que a palavra Arte se fez presente em minha vida. Estava lá, escrito em minha grade horária da escola: Artes. Uma vez por semana. Será que agora eu teria a chance de ser artista?

As aulas de arte aconteciam numa sala própria. Era uma sala grande, com mesas enormes, que agrupavam de 06 à 08 crianças em volta, diferente das carteiras pequenas e enfileiradas da sala de aula comum. No fundo da sala havia potes de

guache, pinceis endurecidos e rolos de papéis brilhantes e coloridos. Apesar de todos esses materiais chamativos, nós usávamos, na maioria das aulas, lápis de cor e papel sulfite mesmo.

Lembro de uma aula em que recebi uma tarefa importante: fazer uma releitura a partir de pinturas inspiradas em obras de artistas renomados. Das opções disponíveis, escolhi uma pintura que mostrava um menino, de chapéu de palha sobre a cabeça, uma enxada na mão, parado em cima de um piso quadriculado, daqueles pisos alaranjados que lembrava o piso do quintal da minha avó. Tratava-se de uma versão feita a partir da obra Menino do Tabuleiro, de Cândido Portinari.

Lembro que levei muito a sério aquela tarefa. Parecia ser fácil, era só copiar uma imagem já pronta, desenhar a obra tal como ela é. E, assim, eu media milimetricamente com a régua os quadrados do chão quadriculado. Coloria de lápis o chapéu e camisa com as mesmas cores da pintura original. Traçava exatamente a finura dos braços e das pernas do menino. O máximo de precisão para imitar a arte de um verdadeiro artista.

No fim do bimestre, meu desenho estava pronto. E na hora da avaliação eu fui logo a primeira a ser chamada. Me senti importante, será que o meu trabalho tinha sido o melhor? Finalmente serei artista?! A professora com meu desenho nas mãos, perguntou à turma: Qual é a figura central do quadro original? O que é mais evidente na pintura?”, que logo respondeu: “O menino! O menino é a maior coisa do quadro.”. “E, nesse desenho, qual figura ocupa mais espaço na folha?”, ela perguntou, tendo como resposta da turma: “O chão!”.

E assim, o piso quadriculado, que lembrava o quintal da casa da avó, mesmo que milimetricamente calculado, de alguma forma, “escapou” e ocupou mais espaço do que deveria.

Ao mapear as experiências estéticas de minha infância, me deparei com diversas situações em que sentia que arte era algo descontextualizado de minha realidade, de quem eu era e do que eu fazia. Eu era constantemente apresentada ao campo artístico a partir de uma perspectiva dos adultos sobre o que era “belo”/“feio”, “certo”/“errado”. A arte era estética, mas não pelo significado de uma *experiência do sensível*, como no termo *aisthesis*. Ela era associada àquilo que é bonito, caprichoso, harmônico, polido, limpo, organizado, “superior” e, conseqüentemente, distanciado da forma de ser da criança que eu era.

A Estética, como campo do saber, foi originalmente definida a partir de Platão como filosofia do belo. [...] Essa delimitação exclui da reflexão estética outras categorias, como: o feio, o trágico, o sublime, o cômico, o grotesco, etc. (Sánchez-Vázquez, 1999). Como filosofia da arte, a Estética só reconhece como seu objeto de estudo as expressões artísticas socialmente reconhecidas como tais; contudo, a arte, embora seja o campo em que o estético mais comumente se apresenta, não é única. (Reis, 2011, p.76)

Ao relembrar das aulas de Arte no Ensino Fundamental, as artes visuais, ou artes plásticas, como chamada na época, era a principal (se não a única) ensinada na disciplina. Na atividade descrita, fomos orientados a fazermos a “nossa versão” da imagem, mas, no processo de avaliação da docente, a perspectiva foi mais próxima da noção de cópia do que de releitura, reiterando o binômio certo/errado e a reprodução de certo modo de expressar artisticamente, como apontado na última citação.

Ana Mae Barbosa, entre os anos 80 e 90, começa a sistematizar o que ela chama, inicialmente, de Metodologia Triangular, no período de transição para o estabelecimento do conceito de Arte-Educação. Divulgada em 1991, no livro *A Imagem no Ensino da Arte*, a proposta é, posteriormente atualizada para a nomenclatura “Abordagem Triangular” (AT) pela própria autora. Ana Mae, sob a influência da corrente pedagógica de Paulo Freire, defendia a necessidade de aproximar a arte à realidade do estudante. A abordagem tem por base um trabalho pedagógico integrador no qual o fazer artístico, a leitura ou análise de obras de arte e a contextualização das mesmas interagem para o desenvolvimento crítico, reflexivo e dialógico do educando em uma dinâmica contextual sociocultural (Barros, 2016).

A pós-modernidade em educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretação em sala de aula, junto com a já conquistada expressividade, e também pela relação estabelecida entre o erudito e o popular, a arte local e a arte interrelacional e pela atenção ao contexto por mais marginal que ele fosse. A AT não é baseada em disciplinas, mas em ações; fazer-ler-contextualizar. (Barbosa, 2016, p.685)

Entretanto, como relata Ana Mae no capítulo de apresentação de *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais* (2012), livro que reúne

um compilado de artigos sobre a evolução da abordagem no Brasil, foram muitas as distorções e equívocos em torno da Abordagem Triangular, incluindo, como aparece em minha história pessoal, a compreensão da releitura de obras como cópia. Segundo Ângelo Roberto Silva Barros (2016), os principais enganos de interpretação não se encontram em artigos, monografias, dissertações ou teses, mas nos próprios processos pedagógicos de arte/educadores. Ao revisitar o procedimento na disciplina de Artes em minha trajetória escolar, percebe-se esse equívoco na interpretação de como a Abordagem Triangular deveria ser empregada em prática.

[...] o importante é que o arte/educador não exija representação fiel, pois a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os educandos copiarem. Feito isto, estaremos ao mesmo tempo preservando a livre-expressão, importante conquista do modernismo que caracterizou a vanguarda do ensino da arte no Brasil de 1948 aos anos de 1970, e nos tornamos contemporâneos. (Barros, 2016, p.480)

A partir da vivência pessoal narrada, acho interessante observar como, mesmo dentro de uma proposta de “cópia”, apesar do esforço para reproduzir fielmente uma imagem já pronta, ainda assim, de alguma forma, a arte abre brechas para a manifestação da nossa subjetividade. Aquilo que a professora aponta como um “erro” pode ser lido hoje como uma manifestação espontânea da criança, em querer expressar e criar a própria versão da imagem. Num escape inconsciente, a conexão decorrente de uma memória afetiva - o piso do quintal da minha avó - transforma “sem querer” a imagem original. Uma memória que ocupava um lugar subjetivo transborda para o espaço figurativo, na folha de papel, manifestando essa relação complexa entre a história pregressa da criança que eu era e a obra artística que a mim era apresentada.

[...] a experiência estética se configura a partir da percepção sensível envolvida na criação ou na contemplação de um objeto estético. Trata-se de uma relação ao mesmo tempo social e individual entre um sujeito e um objeto, pois na percepção estética estão envolvidos tanto significados socialmente compartilhados quanto sentidos que remetem à singularidade do sujeito dessa experiência. (Reis, 2011, p.76)

Quando rememoro as experiências artísticas na escola, percebo essa tentativa de tornar as artes uma ciência exata, que teria como função retratar a realidade objetiva do mundo - pintar o mundo tal como ele é. Isso manifesta mais uma vez aquela busca de uma uniformização de resultados, correspondendo às expectativas dos adultos. Através das escritas narrativas e do aprofundamento nos estudos teóricos após as experiências mapeadas, consigo enxergar mais de perto e reconhecer no meu agir de criança nuances e pistas que “escapavam” à tentativa de fazer da arte “uma coisa exata”.

Mais do que nunca, é preciso possibilitar ao educando a descoberta de cores, formas, sabores, texturas, odores, etc. diversos daqueles que a vida moderna lhe proporciona. Ou, com mais propriedade, é preciso educar o seu olhar, a sua audição, seu tato, paladar e olfato para perceberem de modo acurado a realidade em volta e aquelas outras não acessíveis em seu cotidiano. O que se consegue de inúmeras maneiras, incluído aí o contato com obras de arte. Não nos esqueçamos, portanto, da arte culinária, dos perfumes e cheiros, das paisagens e noites estreladas, das frutas colhidas e saboreadas “no pé”, das caminhadas por trilhas e bosques, enfim disso tudo de que a vida moderna nos vem afastando. (Duarte Júnior, 2000, p.29)

Ao alterar a percepção de arte e compreender a palavra estética pelo viés das sensações, noto o quanto a arte estava, sim, próxima do meu cotidiano, como aparece na acepção ampla de João Francisco Duarte Júnior - nas brincadeiras, na relação com a natureza, no dramatizar da criança inquieta, curiosa, inventiva, arteira. Ainda assim, reconheço que muitas vezes, na prática docente, é comum se repetirem esses mesmos padrões, quando se impõe uma organização que não é própria das crianças ou da sua faixa etária - na disposição espacial dos estudantes ou na grafia dos desenhos das crianças, ou, ainda, na avaliação dos resultados artísticos por meio de uma perspectiva pré-definida sobre o que é belo/ correto. Ao fazer isso, cria-se uma expectativa baseada muito mais no senso comum da palavra estética, do que no enraizamento dessa noção no sentir, perceber, sensibilizar.

Como fazer da aula de artes um acontecimento que se atente ao desenvolvimento desses saberes? Como ensinar conteúdos próprios da linguagem teatral, visando o aprimoramento da performance artística, sem perder de vista a subjetividade dos estudantes, dando “espaço” para que a sua individualidade se

manifeste? Essas são algumas questões revisitadas em minhas narrativas de infância e que seguem me acompanhando na docência como professora de teatro.

1.4. Encontros e desencontros com o teatro

Figura 04 - Registro autobiográfico: Pesquisadora em ensaio de teatro (2012)



Fonte: Arquivo pessoal

O meu primeiro interesse pelo teatro surgiu de repente. Em meio a tantos outros desejos, da onda de pequenas ideias “malucas” que surgem quando começamos adolecer e tentamos colocar nossas vontades no mundo. “Quero adotar um hamster, quero andar de skate, quero tocar violão, quero virar vegetariana, quero inventar uma receita de bolo, quero mudar os móveis do quarto de lugar... quero fazer teatro!”

Eu tinha meus 11 para quase 12 anos quando essa ideia surgiu: a vontade de interpretar personagens, dramatizar situações imaginárias, um misto de querer descobrir quem eu sou com poder crescer e continuar brincando. E assim, teimosa, saí à procura na lista telefônica (era assim naquela época...) por algum lugar que oferecesse aulas de teatro. Após insistir muito para os meus pais, comecei a frequentar uma escola de teatro particular. Mas por algum motivo aquela grande atriz que existia na minha cabeça, ou nas interpretações fantasiosas em frente ao espelho, sumiu. Passei por duas turmas distintas e nas duas bateu a típica frustração de pré-adolescente, que não é nem grande, nem pequena: meu deus, porque eu sou tão ruim nisso?!

No início, eu frequentava as aulas em uma turma de crianças. E, no auge dos meus 11 anos, quando na escola os mais velhos eram sempre melhores, mais fortes e mais inteligentes que os pequenos, eu não entendia: como aquela criança de 08 anos de idade declamava os textos tão bem, expressava os mais diversos sentimentos em cena, atuava com tanta verdade, era tão melhor que eu?! Decidi então mudar de turma, deveria ser esse o problema, e fui para junto dos adolescentes: pessoal mais velho, extrovertido, desinibido. Mas por algum motivo eu “caía” no mesmo lugar. Não sabia o que fazer em cena. Onde coloco as mãos? Para onde eu olho? Que intenção dar nesse texto? Será que meu tênis tá desamarrado? Porque todo mundo parece tão à vontade no palco, menos eu?

Desisti. Fui arriscar outra ideia maluca. Aprendi a tocar bateria, estudei o instrumento, me juntei a uma banda de rock e assim fui feliz por alguns anos. Cumpri, mesmo sem saber, aquilo que Fernanda Montenegro disse uma vez sobre ser ator: "se você quer saber se o teatro é realmente importante pra você, se afaste por um tempo". Somente mais tarde, aos 17 anos, retornei para o teatro, a convite de um amigo.

O teatro nesse segundo momento significava pertencimento. Eu não entendia muito bem o que era essa arte do ator. A direção da peça era feita por um colega quase da mesma idade que a minha, então fazer teatro era meio que um grande trabalho em grupo da escola (só que fora dela). Era incrível acordar sábado de manhã para ensaiar, reunir a galera, conversar, rir, trocar ideia. Batíamos de porta em porta vendendo rifa para comprar os figurinos da peça. Passeávamos pelo centro da cidade à procura de material para confeccionar o cenário. Ocupávamos espaços culturais da cidade para ensaiar e filmar as cenas. O teatro não era sobre atuar, mas sobre ter autonomia, sobre pertencer.

Depois de um tempo fazendo teatro com esse grupo de amigos, decidi fazer o processo seletivo para participar do projeto "Ribeirão em Cena", uma iniciativa pública de minha cidade natal, que oferecia um curso gratuito em Artes Cênicas, para jovens a partir de 16 anos. O curso tinha a carga horária de 04 horas aulas por dia, 03 vezes por semana. Em cada dia tínhamos duas disciplinas, uma específica do teatro (expressão corporal, improvisação e interpretação) e outra de áreas afins (dança contemporânea, canto coral e musicalização).

Não fiquei por muito tempo no projeto, pois logo entrei na Graduação em Teatro. Mas o que ficou para mim dessa época foi o mergulho em vivências teatrais que

começavam a responder aquelas minhas perguntas lá do início: Como me sentir à vontade no palco? O que fazer em cena?

Foi neste projeto que entrei em contato com os Jogos Teatrais de Viola Spolin, com procedimentos de criação de movimentos a partir dos estudos de Laban, ou da exploração da voz e de percussão corporal por meio de repertórios musicais do grupo Barbatuques. Eu não sabia quem eram esses autores, pesquisadores, artistas, não era o foco do curso estudar a teoria por trás das práticas. Entretanto, as disciplinas sempre pareciam ter um “pra quê”. Eu me sentia segura e confiante de estar ali e a sensação de “ser jogada para o meio do palco e não saber o que fazer” cessou. Foi nesse momento, brincando de “Casa, inquilino, desmorona”, que corporalmente ajustei o “foco” e levei para o palco a criança que queria atuar.

Desde o início da minha trajetória como docente de teatro me questiono sobre o que, afinal, uma escola específica de teatro tem a oferecer? No contexto da escola regular, comumente nos voltamos a algumas críticas: como, por exemplo, o fato de a disciplina de arte ou a prática teatral ser frequentemente reduzida a uma “ferramenta”, utilizada para preencher datas comemorativas ou conduzida por profissionais sem formação específica, atuando como um projeto transversal subordinado a outras disciplinas. Há ainda, outras conceituações generalizantes acerca do ensino de teatro, como: “‘o teatro desenvolve a criatividade’, ‘desenvolve a autoestima’ ‘resgata o humano’, ‘forma cidadãos críticos e preparados para o mundo’” (Carvalho, 2010, sem paginação). Como aponta Dirce Helena Carvalho:

[...] Tais generalizações estão circunscritas ao âmbito das práticas teatrais em escolas básicas e, conseqüentemente, ao uso do teatro a serviço de interesses diversos, excluindo qualquer possibilidade em atrelá-lo à área de conhecimento. Já que ele, grosso modo, não se atrela ao campo do conhecimento, então se pode fazer o que quiser com as práticas teatrais desenvolvidas nas instituições escolares. (Carvalho, 2010, sem paginação)

Entretanto, ao considerar um curso livre ou técnico, cuja função primordial é o ensino das Artes Cênicas, a resposta parece, à primeira vista, mais simples — afinal, estamos teoricamente livres de amarras burocráticas da educação formal. Contudo, ao revisitar minhas próprias experiências formativas em teatro, percebo que nem

sempre tais proposições de ensino estavam ancoradas em uma pedagogia que valorizasse a autoexpressão da criança ou do adolescente. Sendo práticas muito mais voltadas para o acabamento de um “produto final” e a apresentação de resultados, nas quais eu me sentia à mercê de uma encenação baseada em “marcações de palco”, sem espaço real para uma criação própria e espontânea.

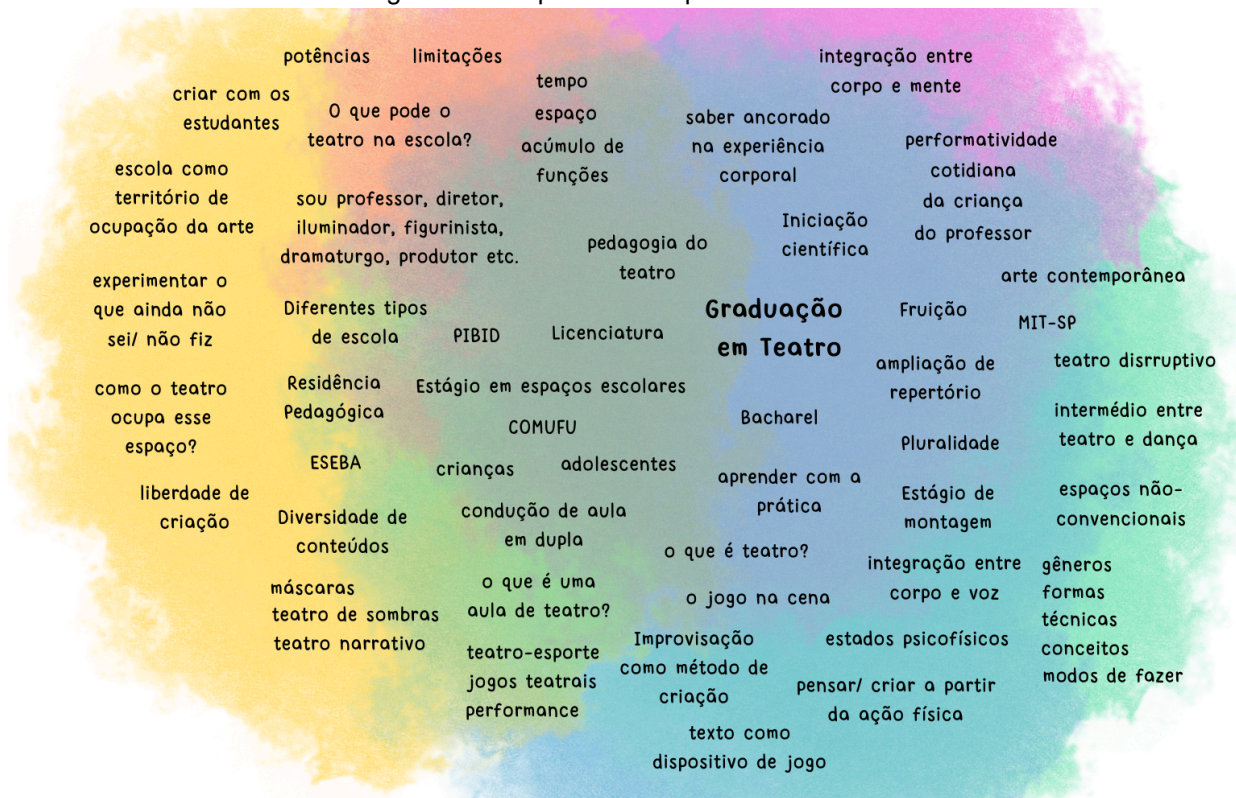
Os recursos de cenários ilustrativos, figurinos elaborados e palcos exuberantes, só escondiam a fragilidade dos atores em cena. Não eram elementos construídos e elaborados ao longo de um processo criativo. O próprio processo, ao invés de estimular a livre criação parecia ser enrijecido por um texto, a partir do qual a divisão de personagens seguia uma lógica tradicional, que privilegiava os alunos ditos "desinibidos" com os papéis de protagonistas.

Essa percepção mudou durante minha formação, quando entrei, posteriormente, em um outro curso livre de Teatro. Foi ali que compreendi que fazer teatro não se resumia a "mostrar uma história em cena". Meu foco se deslocou da plateia, no intuito fracassado de tentar mostrar um virtuosismo diante do público, em direção a uma percepção mais ampliada da cena. Por meio de jogos teatrais, por exemplo, percebi como meu foco deveria estar na investigação de minhas próprias ações ou na relação entre aqueles que contracenavam/ jogavam comigo. Disciplinas de consciência e expressão corporal e vocal, musicalidade, jogos teatrais e brincadeiras tradicionais, revelavam a multidimensionalidade que o fazer teatral abrange: diferentes vertentes que contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto atriz.

Ao entrar em uma instituição cujo foco não era o processo de montagem, mas o aprendizado de técnicas, enraizadas em metodologias de pesquisadores e artistas do teatro, da dança e da música, pude compreender e me aprofundar em um fazer teatral preocupado com o desenvolvimento íntegro do ator, que parte de um teatro que não busca a espetacularização precoce, mas que visa capacitar o estudante para a contemporaneidade da linguagem teatral.

1.5. Graduação em teatro: o que é ser atriz?

Figura 05 - Mapa mental a partir do tema



Fonte: Arquivo pessoal

Inumeráveis serão sempre os estilos de existir e registrá-los em suas múltiplas manifestações é quase uma impossibilidade. Não passam de matéria fluida, híbrida, inflamável. Talvez o que se possa deles captar seja apenas os nós mais visíveis dessa escorregadia trama, suas linhas de força, seus pequenos coágulos. Pensar em estilos de viver é pensar em topologias que se formam e desformam o tempo todo. (Sequeira, 2010, p.33)

Entrar na graduação foi como atravessar uma nova porta. Adentrar a universidade me convocou a mergulhar num conhecer que não se encerra nele mesmo, mas se desdobra por vários caminhos, corredores, outras portas. Se tratando do teatro, era fascinante sentir como as linhas, mesmo aquelas de cores ou texturas diferentes, se entrelaçavam - assistir à um festival de teatro, uma conversa com os amigos no saguão, uma aula de yoga, a escritura de protocolos de aula, a criação de uma cena, a leitura de teorias que desvelam a prática. “Eu faço teatro porque sinto que não estou perdendo o meu tempo” - eu dizia em cena, recém chegada a esse universo, buscando responder à provocação sobre qual sentido de estar ali. As

experiências no teatro iam, uma a uma, constituindo um saber em que se “vai misturando todos os ingredientes que recolhe em seu desitinerário a céu aberto e os devolve constelação de inventos”.⁶

Escrever esse capítulo não foi fácil, o tempo caminhou, correu pelas portas afora, e agora a tentativa de captar e transpor tudo isso em tamanha completude, me parece prepotente e um tanto engraçada - desafio que por si só já está fadado ao fracasso.

Confesso que ao me debruçar sobre a escritura do mestrado, me vi muitas vezes tentando “deixar pra lá”, não olhar demais para trás, como se querendo me desvincular do que já foi. Após muito protelar, observei de relance, abri uma frestinha da porta e rabisquei, “sem pensar demais”, as palavras - linhas de força, seus pequenos coágulos - na tentativa (um pouco menos fracassada) de traduzir esse profundo mergulho que é a graduação.

Vários dias depois é que percebi o quanto eu havia me esquecido, neste exercício de lembrar. Num lapso de consciência, como alguém que de repente lembra que saiu sem trancar a porta, depois que já saiu de casa, me veio à memória: eu não havia sequer mencionado o meu próprio Trabalho de Conclusão de Curso. Imagina só quantas outras coisas ficaram de fora.

Esquecer-se de si também é prudente. Aliás, largar-se não só de si, como também perder a esperança de que algum dia possa reencontrar-se consigo mesmo. Casa alguma aguarda seu retorno. Desmaiar o eu para que um funcionamento apareça e aceite com espanto o inominável. “(...) sim, acontece-me e ainda acontecerá esquecer quem sou e evoluir diante de mim à maneira de um estranho”⁷. Franqueia-se a faculdade da invenção. (Sequeira, 2010,p.13)

A primeira aula de teatro que tive ao entrar na graduação, foi “Improvisação I”. Lembro-me que gostava muito da disciplina por parecer dar continuidade aos procedimentos que comecei a experimentar no curso técnico, do qual fazia parte até então. Mas, para além das práticas - voltadas principalmente aos Jogos teatrais de Viola Spolin, realizávamos também leituras, discussões e escrituras de protocolos dos encontros. A intrínseca relação entre teoria e prática, ao longo dos anos do curso, muda radicalmente a forma com que nos relacionamos com o verbo aprender. Deixamos de lado, quase a ponto de esquecer, aquela antiga forma de ensino

⁶ Sequeira, 2010, p.19.

⁷ Barros aud Sequeira, 2010, p.13.

reproduzida na escola - na fazedura de provas, como legitimação de um saber, na tarefa exaustiva de que aprender estaria muito mais relacionado com a nossa “cabeça” do que com nosso corpo.

Outro debate que desde o início foi instigado à nós, estudantes - na extinta disciplina de PIPE I⁸, - dizia respeito à clássica dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura, teatro e educação: ser professor ou ser ator? Na brincadeira de imaginar nosso futuro, muitos chegavam com a convicção de que “não ‘nasci’ para dar aula”, ou que “estou aqui porque quero ser ator”. Muitas dessas recusas ao campo da docência dizia muito mais respeito às próprias condições de desvalorização e precariedade em ser professor, sobretudo de arte, do que propriamente a uma real elaboração sobre a complexidade desse papel. Essa oposição falaciosa entre esses dois fazeres – atuar e ensinar - também denunciava uma concepção limitada sobre o assunto, de estudantes recém-chegados à graduação, que aos poucos foram sendo desconstruídas.

[...] não são poucos que atribuem ao nosso fazer uma conotação de uma face menor de um suposto “verdadeiro” teatro. Nossa atuação, por estar vinculada a uma dimensão pedagógica se distinguiria assim de uma outra, a dos artistas agraciados com a suma dádiva do “dom”, desvinculados de compromissos com a formação do homem. [...] a que interesse serve essa ênfase no “ser artista” ou “ser talentoso”? Quais implicações dessa divisão da humanidade entre comuns e agraciados? Qual concepção de teatro que está sendo ressaltada quando vêm à tona noções dessa natureza? (Pupo, 2001, p.31)

Uma estratégia interessante para adentrarmos nessa discussão mais a fundo foi o constante contato com reflexões que aproximavam o campo da arte-educação, através de exercícios de criação cênica/ performance, ou de sensibilizações e experiências estéticas por meio da ação de desenhar ou escrever (mais poeticamente do que no sentido acadêmico) sobre o tema. Nesta disciplina de Pipe I, realizamos a leitura do texto “O dia de Alan⁹”, que serviu como sensibilizador para a criação de cenas; também fomos convocados a escrever pequenos fragmentos dramáticos a partir de memórias pessoais; além da inesquecível “aula do craft” - na qual a turma inteira se debruçou sobre um imenso rolo de papel, a fim de

⁸ Sigla para “Projeto Integrado de Práticas Educativas”.

⁹ de Vladimir Capella (1989)

desenhar, escrever, poetizar sobre temas diversos - nesse caso, voltados ao universo que conecta a arte e a escola.

Mais ao final da graduação, também tive a oportunidade de participar do Programa de Residência Pedagógica¹⁰, na ESEBA¹¹, no qual acompanhei as aulas de Teatro junto ao professor regente Getúlio Góis. Eu já havia feito dois semestres de Estágio Supervisionado nesta mesma instituição. Então, passar cerca de dois anos imersa no cotidiano de uma escola de ensino regular que privilegia o ensino específico de cada uma das quatro linguagens artísticas e que oferece uma estrutura de materiais e recursos para essas práticas, sem dúvida contribuiu muito em minha formação, ampliando meu repertório e vivências em torno dessas práticas.

Pude imergir em um cotidiano voltado ao ensino de teatro junto aos estudantes da escola, nos quais experimentamos, ao longo desses anos, processos que tiveram como procedimentos criativos: textos de diferentes estilos (dramáticos e não dramáticos), a confecção de máscaras teatrais, experimentação de performances a partir de estudos de Marina Abramović, experimentações com teatro de objetos e teatro de sombras, a criação de cenas que tinham como provocação os espaços arquitetônicos da escola, dentre outros.

No Programa de Residência Pedagógica tínhamos, para além dos momentos em sala de aula com as turmas, encontros semanais entre todos os residentes de teatro do programa. Utilizamos esses encontros, que aconteciam no anfiteatro da escola, para realizar o nosso próprio processo de montagem dentro do espaço/contexto escolar. O processo se deu de forma colaborativa, por meio de vivências e oficinas ministradas pelos próprios residentes e, posteriormente, a partir da montagem do texto “A lenda do Vale da Lua”, de João das Neves, que foi livremente adaptado por nós durante o processo.

O processo de criação do espetáculo foi orientado pelo professor Getúlio Góis, mas foi fruto de uma criação coletiva entre os residentes - realizamos em conjunto a confecção e manipulação de fantoches, a criação de figurinos e adereços, a musicalização de versos de João das Neves e a elaboração da dramaturgia cênica do espetáculo, dialogando com o universo da cultura popular, da

¹⁰ Uma iniciativa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), voltada para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. O objetivo é promover a imersão do estudante (residente) de licenciatura no ambiente escolar, visando à superação da dicotomia entre teoria e prática.

¹¹ Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

tradição oral e da figura mítica em torno do Boi Estrela e seu simbolismo sobre a vida, morte e ressurreição.

A imersão na ESEBA, ao longo de meu Estágio Supervisionado e na Residência Pedagógica, permitiu concretizar as discussões iniciadas nas primeiras disciplinas em torno da figura do professor-artista e de um aprendizado enraizado na dimensão corporal. São vivências que até hoje atravessam e influenciam minha maneira de perceber e atuar enquanto professora de teatro na instituição que leciono atualmente e na qual esta pesquisa aconteceu.

A experiência de acompanhar o cotidiano artístico na ESEBA também culminou na escritura de meu TCC. No trabalho reconheço a atuação do professor não sob a ótica de quem reproduz procedimentos, metodologias e conteúdos previstos nos currículos oficiais. Mas compreendo a docência como uma atitude de percepção das diferentes dimensões de existência – corporais, emocionais, que tangem o campo dos sentidos e do afeto – atravessam o tempo todo esse espaço e os corpos em relação.

Algumas considerações

A memória é algo traiçoeiro, a gente acha que pode ter controle dela e lembrar de tudo depois. Mas do nada você pisa em falso, e? Ela some, desaparece. Se emaranha entre coisas desimportantes, é atirada de propósito pela janela.

Por que eu nunca me lembro das histórias que me contam? Mas, ao mesmo tempo, o sentimento, a sensação, a cor, o gosto dos temperos, o cheiro da sala, o frio na sola do pé, ficam lá guardados, grudados, no fundo, em cada célula de dentro, das tripas, coração, mente.

As lembranças voltam caminhando pelo meu corpo, como se nunca tivessem saído de lá. “Dançar a minha pesquisa”, que coisa engraçada né? É bonito ver o corpo indo e vindo sem pensar demais. Tem memória que a gente não (re)visita pelas palavras.¹²

Revisitar em minha trajetória situações que vão ao encontro da noção de experiência estética - na infância, na escola, em processos de iniciação ao teatro, na graduação (e para além destas, poderiam emergir tantas outras) - me possibilita

¹² Trecho escrito em diário de bordo, na disciplina “Arte do movimento: educação somática, criação e pesquisa”, ministrada pela Professora Dra. Renata B. Meira. Na qual realizamos sensibilizações corporais, intercaladas com momentos de escrita criativa, tendo como resultado final da disciplina a realização de uma performance a partir de questões de nossa pesquisa do mestrado.

abrir esses “baús” nos quais as memórias se escondem, reaparecem e se embaralham. . Com isso não tenho a intenção de me alinhar com o que já conheço, mas justamente o contrário disso, não interessa refletir sobre a vida, mas agregar-lhe algo mais, pensar o impensável (Sequeira, 2010).

Estamos acostumados a nos apoiar em formas de pensar que julgam, analisam, sistematizam e ignoram as incalculáveis surpresas que podemos provar diante das idéias que nos surgem como rumores e nos engatam numa conversa infinita e invisível com o barulho paradoxal da vida se manifestando não em linha reta, mas de viés, trajando seus inacabamentos. (Sequeira, 2010, p.4)

Que tipo de experiências eu quero oferecer em minhas aulas? Quais caminhos eu já trilhei que sustentam essas escolhas? O que abandonar e deixar pelo percurso? Se nossa formação enquanto artista se dá na continuidade desses saberes inacabados, é diante deles que criamos alianças, conectamos redes, desenraizamos o verbo “ser” e adotamos continuamente a conjunção “e...e...e...” (Deus, 2017). Assim, as páginas que se seguem nesta dissertação não buscam sistematizar um saber estanque, mas apresentar desdobramentos e possibilidades de uma prática docente alinhada às questões da contemporaneidade e dos modos de ser da criança, a partir dos processos de criação.

2. Uma Escola de Ensino Específico de Arte

Este capítulo dedica-se à apresentação e contextualização da instituição escolar na qual a pesquisa foi realizada, introduzindo brevemente o leitor sobre como foi minha chegada enquanto professora de teatro na instituição, em 2021, durante o período da pandemia da Covid-19. Por meio de relatos de experiências e reflexão sobre algumas das práticas iniciais desenvolvidas na escola, irei detalhar o panorama e as motivações que deram origem às perguntas centrais da pesquisa, iluminando o cenário e os questionamentos que me atravessaram e me conduziram até aqui.

2.1. Contextualização do local de pesquisa

Em fevereiro de 2021, um ano após finalizar a graduação em Teatro, fui admitida como Professora de Arte pela rede municipal de ensino de Uberlândia e me juntei, como professora de Teatro, ao corpo docente de uma Escola de Ensino Específico de Arte¹³. Fundada em 2016, a escola¹⁴ ofertava, até então, cursos livres de instrumentos musicais, canto coral, desenho e musicalização infantil, ministrados por professores graduados nas áreas específicas de atuação (e também servidores efetivos da Secretaria Municipal de Educação).

Em meados de 2020, com o crescimento e desenvolvimento pedagógico da escola, por meio de reuniões com os professores e representantes do conselho escolar, a instituição propôs uma ampliação em seu Plano Político Artístico Pedagógico (PPAP), a fim de abranger as quatro linguagens artísticas, passando a implementar a oferta de dois novos cursos - Teatro e Dança-Teatro. Atualmente a escola possui 01 docente no curso de Desenho; 01 docente no curso de Teatro; 01 docente no curso de Dança-Teatro; 07 docentes nos cursos de Música.

O ingresso de estudantes é gratuito e ocorre exclusivamente por meio de sorteio público, podendo-se pleitear um ou mais cursos oferecidos pela escola. Os cursos possuem duração continuada de 05 anos e não têm caráter técnico ou profissionalizante. As aulas ocorrem uma vez por semana e têm duração de 01 hora

¹³ Nomenclatura adotada pela instituição em seu Plano Político Artístico-Pedagógico (PPAP).

¹⁴ A escola está ciente da pesquisa desenvolvida na instituição, entretanto ela não será nomeada, a fim de resguardar sua identidade e assegurar o anonimato institucional. Os rostos dos estudantes nas fotos apresentadas também foram borrados, a fim de preservar o anonimato dos envolvidos.

e 40 minutos. No caso do Teatro, o curso atualmente é ofertado para todas as faixas etárias, a partir dos 06 anos de idade. Apesar de não ser uma escola de ensino regular, ela segue o calendário previsto pela rede de ensino municipal, já que está submetida às condições da secretaria de educação. Nesse sentido, podemos pensar que a escola possui uma estrutura “ambivalente” de ensino, visto que responde hierarquicamente à Secretaria de Ensino, mas retém sua flexibilidade quanto à organização curricular de seus cursos.

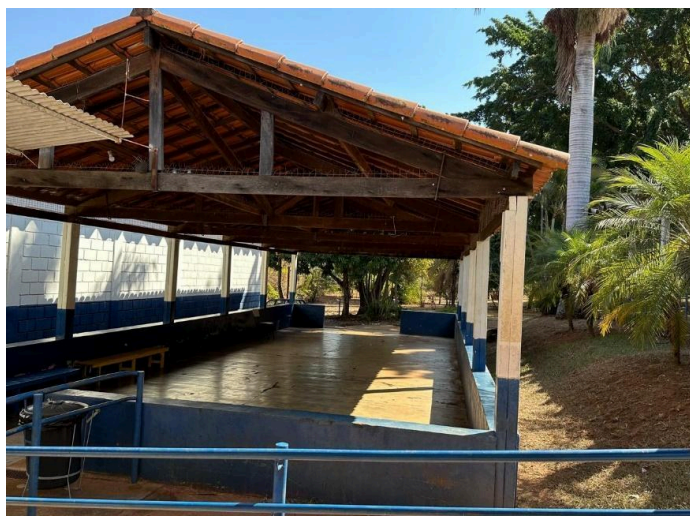
O espaço da escola é composto por amplas áreas verdes que interligam as construções e compõem uma paisagem natural no espaço da escola. As instalações escolares são distribuídas em dois blocos, que são intercalados por rampas de acesso e pelo quiosque - que funciona como área de convivência e local de apresentações artísticas internas da escola. O primeiro bloco possui três salas dedicadas à administração e gestão escolar; sete salas dedicadas ao ensino de instrumentos musicais (flauta, violão, percussão, teclado, viola caipira/ guitarra, prática de conjunto/ canto coral, musicalização infantil); uma sala de desenho, uma cozinha com despensa e dois banheiros.

Figura 06 - Vista do bloco 01 da escola



Fonte: Souza (2024, p.36)

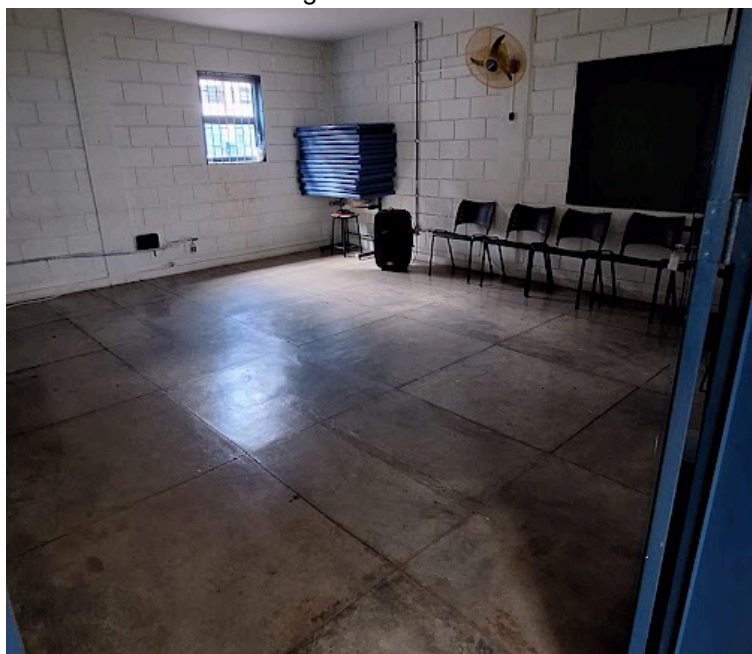
Figura 07 - Vista do quiosque da escola



Fonte: Souza (2024, p.36)

Já o segundo bloco abriga a sala em que são realizadas as aulas de teatro e dança-teatro, equipada com caixa de som e colchonetes e uma sala auxiliar (utilizada também para projetos de extensão) com alguns materiais como não-tecidos, bolas, cordas, etc; bem como objetos cênicos e figurinos que foram adquiridos por doações espontâneas por parte de professores e da comunidade escolar. O bloco também possui três salas desativadas e dois banheiros. As salas do segundo bloco são interligadas por um corredor com fechamento em meia parede, o que proporciona ventilação natural e integração visual com a paisagem externa. O corredor também é utilizado por mim durante as dinâmicas de aulas.

Figura 08 - Sala de teatro



Fonte: arquivo pessoal

Figura 09 - Corredor do bloco 02



Fonte: Arquivo pessoal

Além disso, a escola possui uma sala independente (Laboratório de Experiências Artísticas), situada ao lado de uma quadra (aberta, sem cobertura) e em frente ao estacionamento. Por ser uma sala maior e mais arejada, também a utilizo para a realização das aulas de teatro, sobretudo com os estudantes adolescentes e adultos, deixando a sala do segundo bloco dedicada às aulas com crianças pequenas (por questões de segurança e acessibilidade).

Figura 10 - Vista da sala “Laboratório de Experiências Artísticas” (LEA)



Fonte: Souza (2024, p.39)

Apesar de a escola ser específica para o ensino de arte, o prédio escolar não possui nenhuma diferença estrutural, quando comparado com escolas de ensino regular. Salas mais amplas, conforto térmico, tratamento acústico, piso apropriado para práticas corporais; assim como a construção de espaços como um anfiteatro ou teatro de arena nos espaços externos, de modo a atender às demandas dos processos e compartilhamentos artísticos, são algumas das reformas e melhorias que penso que a escola carece e que, sem dúvida, poderiam melhor suprir as necessidades técnicas dos cursos e de um cotidiano escolar imerso no ensino e aprendizado em arte. Nesse sentido, apesar de a escola proporcionar um ensino com profissionais capacitados e com atuação específica nos campos artísticos de formação de cada docente, ainda assim, ela enfrenta obstáculos para desenvolver plenamente experiências que contemplem as especificidades dessas quatro linguagens artísticas.

Quanto aos métodos de avaliação, a escola realiza, segundo o PPAP, uma avaliação contínua e formativa do desempenho do estudante frente às atividades artísticas da escola, com prevalência dos aspectos qualitativos e dos resultados ao longo do ano por meio de: Mostra de Arte/ Festival de Inverno/ Recitais/ Núcleo de Práticas Integradas. Não há a presença de sistema de notas, e caso os estudantes apresentem um desempenho abaixo do recomendado, a escola oferece, no final de cada semestre, “estudos independentes” direcionados àqueles estudantes que

precisam de um atendimento mais individualizado, sendo atendidos pelos professores em horários específicos.

Quanto ao compartilhamento dos processos artísticos dos estudantes, são realizadas duas Mostras de Artes na escola anualmente - uma ao final do primeiro bimestre e outra ao fim do terceiro bimestre. A Mostra de Arte não têm como objetivo apresentar um resultado acabado, mas, sim, compartilhar com os pais e a comunidade escolar um pouco dos processos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula, a fim de proporcionar ao aluno a oportunidade de exercitar sua performance artística e experienciar um momento de troca com o público.

Já no final do segundo e quarto bimestre, a escola incentiva as turmas a compartilharem seus resultados em espaços culturais da cidade - no meio do ano, com apresentações individuais de cada curso, e, ao final do ano, com apresentações integradas entre as áreas artísticas. Os espaços culturais da cidade, como o Teatro de Bolso, a Oficina Cultural, o Cine-teatro Nininha Rocha, a Casa da Cultura, o Centro de Esportes e Artes Unificados (CÉU) e o Anfiteatro da DMAE, foram alguns dos espaços ocupados pela escola nesses últimos anos.

2.2. A escola no contexto de outras iniciativas brasileiras

Fiz uma breve apresentação do espaço e da organização da escola na qual a pesquisa se desenvolveu, mas gostaria de pontuar que existem outras iniciativas no país que são também direcionadas ao ensino específico em artes - como por exemplo, a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA), em São Paulo, e o Programa Arena da Cultura, em Belo Horizonte. Nesse sentido, compreender que a escola aqui pesquisada não é uma iniciativa única ou inédita nesse cenário, nos convida a ampliar nossa visão para possibilidades pelas quais a educação artística pode se desenvolver nesses contextos, compreendendo diferenças e semelhanças entre fazeres.

Inaugurada em 1980, a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) pertence à Secretaria Municipal de Cultura da Prefeitura de São Paulo, e possui como proposta a iniciação artística dos estudantes por meio do trabalho integrado entre as linguagens de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Ana Cristina Rossetto Rocha (2017), pesquisadora e também professora de música na instituição, destaca que a escola possui as seguintes dinâmicas de funcionamento:

A escola atende crianças de cinco a doze anos em aulas semanais com duração de duas a três horas e meia dependendo da faixa etária dos alunos. Para as crianças de cinco a oito anos as aulas são dadas por uma dupla de professores com formação em linguagens artísticas diferentes - as combinações de linguagem que constituem a dupla são variadas, não correspondendo a uma intenção pré-determinada. Aos nove e dez anos os grupos são orientados por um quarteto de professores, cada qual com formação em uma das quatro linguagens trabalhadas pela escola. Aos onze e doze anos o aluno opta por uma das linguagens artísticas, e terá apenas um professor. Esta atividade, estruturada de acordo com as faixas etárias, é a única atividade obrigatória para os alunos matriculados na EMIA. O ingresso é feito por meio de um sorteio público, já que a demanda excede largamente o número de vagas. Qualquer criança com idade entre cinco e sete anos pode ser inscrita para esse sorteio, não havendo qualquer requisito ou teste de aptidão. (Rosetto Rocha, 2017, p.22)

A partir dos estudos apresentados pela autora, percebe-se que a escola propõe uma estrutura curricular na qual a iniciação artística acontece por meio da integração entre as linguagens - consolidando, por exemplo, uma configuração de aula que se dá no encontro entre dois ou mais professores-artistas, desde o início do ingresso das crianças na escola - que somente mais a frente optará pelo aprofundamento em uma das linguagens. Segundo a autora, essa integração se dá por meio das “relações e as provocações; e a convivência, a intimidade, os saberes e as práticas que vão sendo incorporadas, contrabandeadas entre campos, afetando tanto a alunos como professores” (Rosetto Rocha, 2017, p.53).

A partir da dissertação de mestrado e tese de doutorado da pesquisadora (que em ambas tiveram a EMIA como ponto de partida para a investigação), percebe-se na concepção da escola, explicitada pela atitude da professora, a constante relação entre o fazer artístico e educacional - no qual um é intrínseco ao outro. “Será que esses territórios – o palco e a sala de aula - não se assemelham, não se tocam pelas bordas, quando atravessados pela música como experiência?” (Rocha *apud* Rocha, 2015, p.3).

O processo de construção de conhecimento permeado pela noção de experiência também direciona a prática da docente, ressaltando o sentido sensorial da experiência, à luz da filosofia de Larrosa: “Vamos agora ao que nos ensina a própria palavra experiência. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa *apud* Rocha, 2015, p.12). A autora complementa a idéia de Larrosa, com um pensamento que também compartilho em relação a minha própria atuação em sala de aula, no sentido de fazer esse movimento e, junto com os estudantes, me expor à territórios inexplorados onde dúvidas e descobertas emergem ao longo do processo criativo, sem adiantar, prever, ou solucionar de antemão às questões dos estudantes.

São essas ações necessárias e muito delicadas. Pois nesse momento o professor tem de ser cuidadoso para não espantar o pouso da experiência. Cuidar em não precipitar soluções ou adiantar respostas a perguntas não formuladas; propor menos, expor-se mais, ele próprio, à experiência. (Rocha, 2015, p.13)

A pesquisadora ressalta entretanto, que a consolidação e estruturação da identidade da escola, tal como é conhecida atualmente, é resultado de um longo processo de debates e modificações, que ocorrem a partir da análise constante de como as práticas da instituição se alinham aos seus princípios artísticos e pedagógicos, constituídos e atualizados com o passar do tempo.

Ao longo do tempo vivi o processo contínuo, nunca pacífico, mas sempre instigante dessa construção. Uma escola implicada na invenção de si mesma, construída nas afinidades e diversidades; e confrontada - também continuamente - por condições adversas, como a manutenção insuficiente e a precariedade das condições de contratação dos professores. (Rosetto Rocha, 2017, p.23)

Outra iniciativa, que foi fundada visando a democratização do acesso às artes e à cultura, é o Projeto Arena da Cultura. Fundado em 1998, na cidade de Belo Horizonte, pela Secretaria Municipal de Cultura, o programa tinha como objetivo, segundo a autora Ana Luiza Teixeira Neves, “oferecer cursos e oficinas de formação em diversos segmentos artísticos, como artes visuais, teatro, dança e música. Com a proposta de uma formação cultural, descentralizada desde o seu surgimento, os

cursos foram distribuídos entre as nove regiões administrativas da cidade, trazendo possibilidade de participação de distintos indivíduos e grupos, dentre jovens, adultos e, algumas vezes, idosos.” (Neves, 2020, p.189).

Após uma reestruturação, na qual foram incorporadas novas áreas como como o circo, o design popular e o patrimônio cultural, a escola passou a se chamar Escola Livre de Artes Arena da Cultura (ELA-Arena).

Ao ganhar o *status* de Escola não-formal, denominação advinda de aspectos como: abertura à participação dos alunos na construção do currículo, maior valorização dos processos de aprendizagem em detrimento aos resultados, bem como o exercício de práticas socioculturais e produção de saberes, faz-se possível a diplomação dos alunos, permitindo que se tornem futuros pesquisadores e agentes culturais nas áreas escolhidas, sendo-lhes possível participar de cursos oferecidos em três ciclos formativos: iniciação, aprofundamento e especialização. (Neves, 2020, p.190)

É interessante perceber que apesar das iniciativas terem princípios parecidos, ainda assim elas se distinguem quanto à maneira própria de organização - quanto à idade dos estudantes atendidos, tempo de duração ou nível de especialização do curso, inserção da escola no espaço geográfico da cidade, etc. Do mesmo modo, também parece ainda não haver um consenso sobre a nomenclatura deste tipo de iniciativa - Escola Livre, Escola de Iniciação Artística, Escola de Ensino Específico. No caso das duas escolas apresentadas nessa seção, elas são administradas pela Secretaria de Cultura, diferente da escola em que se deu a presente pesquisa, que é subordinada à Secretaria de Educação da cidade.

Nos materiais pesquisados, acerca das duas iniciativas de formação artística apresentadas, fica evidente como as autoras afirmam a importância da escola compreender-se como um espaço de contínua transformação. Que exige, ao longo do tempo, contínuas adaptações, renovações e ampliações, fruto da participação e debate entre direção, coordenadores, equipe de professores e comunidade escolar, a fim de constituir a seus próprios princípios, estruturação e identidade.

Nesse sentido, em comparação com os espaços de formação artística apresentados nesta sessão, percebo que a escola na qual esta pesquisa se desenvolveu, ainda possui um longo percurso a ser trilhado. Por ser uma instituição

jovem, a escola encontra-se em um estágio de amadurecimento, no qual o diálogo entre as diversas linguagens artísticas e entre os diversos segmentos da comunidade escolar está em processo de construção, em busca da constituição de sua identidade artístico-pedagógica.

2.3. Chegada e primeiras experiências: a escola como espaço de criação.

Em 2021, quando ingresso como professora de Teatro na escola, estávamos em meio à pandemia da Covid-19. Devido aos protocolos de segurança da época, as aulas eram oferecidas em formato virtual e consequentemente, o meu primeiro contato com os estudantes se deu por este meio. As aulas eram realizadas pela plataforma Google Sala de Aula, na qual eram compartilhadas videoaulas com tarefas semanais. A maior parte das aulas se deu de maneira assíncrona, com alguns encontros síncronos.

Minha maior questão enquanto professora nesta época era em como fazer uma adaptação de conteúdos teatrais para o formato virtual, de modo que não transformasse as aulas de teatro em uma aula de conteúdos expositivos. Por meio das videoaulas, adaptei e apresentei propostas teatrais que os estudantes pudessem experimentar em casa. O próprio processo de elaboração, gravação e edição dos vídeos também exigiam de mim, um envolvimento artístico com os conteúdos. Já que nas explicações das propostas, eu também me colocava como atriz/ jogadora a fim de exemplificar as dinâmicas apresentadas. Lembro-me de uma videoaula na qual levei como proposta o jogo teatral “Construindo uma história” (SPOLIN, 2001, ficha A76) e, por meio da manipulação de objetos, bonecos e máscaras, apresentei uma cena “simulando” esses diversos participantes do jogo, utilizando recursos cênicos do teatro de formas animadas para elaborar a explicação. Outros exercícios voltados para a criação - como numa proposta de ressignificação de objetos domésticos para criar cenários fictícios - também me mobilizaram artisticamente a fim de compartilhar exemplos e inspirações para os estudantes por meio dos vídeos.

De modo geral, a impressão que tive dessa época foi de haver uma dificuldade em se instaurar um vínculo com e entre os estudantes, bem como de estabelecer uma continuidade de conteúdos ao longo das aulas - principalmente por causa da alta evasão de estudantes matriculados (consequência da crise sanitária

da Covid-19). Pelas devolutivas dos trabalhos na época, os estudantes que mais se mostraram assíduos nos encontros virtuais e na experimentação dos conteúdos, costumavam realizar os trabalhos junto aos familiares próximos. Isso, para mim, evidenciou a importância da interação e o papel do coletivo para o ensino e aprendizagem em Teatro.

No segundo semestre deste mesmo ano, instalou-se um regime híbrido – semi-presencial - com aulas presenciais a cada quinze dias e com 50% da lotação da turma a cada aula. Apesar de não ser uma exigência da escola, passei a realizar, desde então, a enturmação dos estudantes nos horários de aulas a partir da proximidade da faixa etária. Como eram poucos os nossos encontros (a cada 15 dias) e pouca a quantidade de alunos frequentes nas aulas presenciais, eu compreendia que as aulas tinham mais um caráter de oficina rápida, do que de um curso continuado.

Foi somente no ano seguinte (em 2022), quando retornamos ao formato presencial, que consegui “enxergar” as turmas: percebê-las no que diz respeito à formação de uma coletividade entre os estudantes; ao diagnóstico das necessidades de cada grupo; assim como à demanda de propor uma continuidade no planejamento e no aprofundamento cotidiano dos conteúdos das aulas, acompanhando o desempenho de cada grupo a partir das intervenções propostas.

Foi neste momento também que comecei a refletir sobre como se daria a estruturação curricular da área do Teatro ao longo dos 05 anos de curso. Esta era uma exigência da escola: que a cada módulo (com duração de um ano) houvesse algum tipo de diferenciação curricular. Sendo eu a única professora do curso de Teatro, pensei, naquele primeiro momento, em trazer propostas que dialogassem com minhas próprias afinidades estéticas e experiências enquanto atriz, vivenciadas ao longo de minha formação na graduação, e em experiências teatrais para além da universidade. Como proposta para o primeiro módulo, de iniciação ao teatro, trouxe abordagens metodológicas voltadas à improvisação, como os Jogos Teatrais (de Viola Spolin) e o Teatro Esporte (de Keith Johnstone).

Com o passar do tempo, na prática de sala de aula, fui compreendendo esse limiar entre a maneira que determinados procedimentos teatrais me foram apresentados na graduação, e como fazer essa adaptação para atores iniciantes, considerando a idade do grupo envolvido, bem como as limitações de tempo e de recursos materiais que a escola oferece. No caminhar desses aprendizados

constituídos ao estar imersa no cotidiano escolar, fui percebendo também as lacunas de minha própria formação - linguagens e vertentes do teatro que eu não tinha conhecimento ou tanto domínio; demandas - emocionais, cognitivas, de aprendizagem - apresentadas por estudantes, que modificavam o planejamento da aula; expectativas e desejos manifestados pelos estudantes sobre o que seria uma aula de teatro. Por meio de diferentes processos criativos com crianças e adolescentes em sala de aula, pude construir possibilidades de melhor compreender determinadas metodologias dentro da minha prática teatral em uma escola de formação em artes.

Até o momento de finalização da pesquisa, não houve estruturação curricular formalizada para o curso pela escola. Entretanto, ao longo de cinco anos de atuação docente na instituição, realizei com as turmas processos criativos em teatro que tiveram como objetos de investigação: jogos teatrais e cenas de improvisação; confecção e atuação com máscaras; práticas de palhaçaria; criações cênicas a partir da literatura infantojuvenil; escrita de dramaturgias coletivas e propostas cênico-musicais, entre outros. Nesse sentido, busco abordar em cada nível curricular uma linguagem ou estética teatral específica, priorizando a aproximação da faixa etária dos estudantes. Essa organização, portanto, não pressupõe uma progressão linear do currículo, no qual haveria um acúmulo gradual de pré-requisitos técnicos, mas sim um repertório de experiências organizadas por eixos temáticos e linguagens.

Percepções e questionamentos

Nesse sentido, traça-se um paralelo com concepções contemporâneas do ensino de teatro que priorizam métodos de improvisação, o que se coaduna com o conhecimento-processo elucidado por Japiassu. Nas concepções contemporâneas, o fazer teatral deixa de dar primazia ao texto, com papéis que deveriam ser memorizados pelos alunos, para deslocar-se à valorização dos procedimentos da apropriação da linguagem teatral. A ênfase recai sobre os diferentes processos artísticos, a relação entre os sujeitos, bem como nos elementos que compõem a arte teatral, onde a experiência coletiva se faz por meio de diferentes vozes. (Carvalho, 2010, sem paginação)

Com o decorrer dessas experiências, reconheci através da docência, como o espaço escolar pode tornar-se um espaço potente para a experimentação e criação artística. Ao ensinar, também amplio os meus próprios aprendizados enquanto atriz: em minha condução enquanto professora que, por meio de uma performatividade, “joga” com os estudantes; ou na liberdade de experimentar gêneros/ procedimentos teatrais pouco explorados até então - adentrando no campo da encenação e direção teatral, por exemplo. Essas práticas me mobilizaram a ampliar meus estudos teóricos, e vice-versa, por meio de uma atitude artístico-investigativa. Entendo como uma atitude própria, pois considero que tanto o processo de criação como o de ensino são intrinsecamente investigativos, já que a sala de aula torna-se um território de expansão do meu próprio repertório pessoal por meio de proposições de práticas artísticas pouco exploradas até então. Assim como a criação teatral que, em conjunto com os estudantes, se dá por meio de um processo de experimentação contínua, no qual a cena se constrói no próprio fazer, sem um destino fixo e predeterminado.

Com a regularização do ensino presencial, após o período da pandemia, o calendário de eventos e compartilhamentos dos processos artísticos da escola foi sendo retomado. Me questiono, a partir daí, sobre como as aulas poderiam ter um melhor encadeamento a fim de engajar as turmas em processos de criação cênico. Pois, até então, ao experimentar abordagens voltadas para os jogos teatrais, tinha a sensação de que a maneira como eu organizava os encontros, apesar de proporcionarem aos estudantes o aprendizado de técnicas e noções teatrais importantes - como a expressão corpóreo-vocal, o trabalho em grupo, a capacidade de jogo etc. - não provocavam as turmas a se envolverem em um processo de criação. Grosso modo, o jogo terminava nele mesmo. Comecei a me fazer perguntas, que até hoje levo comigo quando inicio o caminhar de um novo ano letivo: quais dispositivos utilizar e como conduzir o grupo, a fim de proporcionar a emergência de um processo criativo em coletivo?

Começo então a levantar hipóteses e imaginar possibilidades: o processo teatral poderia ter como disparador o interesse dos estudantes sobre um determinado tema (o *bullying*, a família, o amor, a guerra)? Se sim, como elencar tais temáticas e como promover tais discussões? Como uma temática “vira” cena? Ou seria mais fácil mobilizar a criação a partir de texto teatral já pronto? Mas nesse caso, qual texto e o porquê dessa escolha? Poderia ir por outro caminho, fugir das

palavras e adentrar na criação a partir de uma exploração lúdica entre corpo e materialidade? Deixar que a relação entre corpo, espaço, objeto e movimento aos poucos se tornasse discurso. Também poderia, ainda, adentrar num processo criativo por meio do aprofundamento de uma determinada técnica, trazer, por exemplo, a máscara do palhaço e deixar que esse universo guiasse a criação. No redemoinho desses pensamentos sobre o ato criativo, e à luz da contemporaneidade, o mergulhar em um processo de criação teatral, poderia se dar, inclusive, a partir da intersecção, da fusão, da fricção entre diversas escolhas, provocações, estéticas e linguagens.

Discutir arte sob o ponto de vista de seu movimento criador é acreditar que a obra consiste em uma cadeia infinita de agregação de idéias, isto é, em uma série infinita de aproximações para atingi-la¹⁵. [...] O artefato que chega às prateleiras das livrarias, às exposições ou aos palcos surge como resultado de um longo percurso de dúvidas, ajustes, certezas, acertos e aproximações (Salles, 2004, p.25).

Compreendi, por exemplo, que as contribuições do teatro pós-dramático¹⁶, ampliavam minhas possibilidades pedagógicas, flexibilizando a condução de processos criativos: uma dramaturgia não se encerra no texto em si, um jogo pode ser promovido à uma dimensão espetacularizada, a criação surge a partir de uma diálogo colaborativo entre diferentes elementos - o corpo, o texto, a materialidade, o som. Penso que iniciar e conduzir um processo criativo numa perspectiva pedagógica demanda perceber a complexidade do encontro entre diferentes subjetividades: desejos e expectativas minhas enquanto professora, bem como “pistas” que as crianças, adolescentes, adultos envolvidos nos processos vão manifestando. Nesse sentido, me alinho às concepções de processos artístico-pedagógicos que apostam na dimensão lúdica de seu fazer, como aparece no texto de Maria Lúcia Pupo:

Entre os traços mais marcantes dessa concepção podemos destacar alguns: a busca de modalidades de representação que incorporem uma atuação marcada por algum tipo de organicidade, um alargamento da noção de teatralidade para além do espetáculo nos moldes consagrados, a abertura para a experiência por parte de

¹⁵ Calvino, 1990 *apud* Salles, 2004, p.25

¹⁶ Conceito cunhado pelo teórico alemão Hans-Thies Lehmann em sua obra *Teatro Pós-Dramático* (1999). O termo define as práticas cênicas contemporâneas que superam a soberania do texto literário e da fábula tradicional, integrando os elementos do palco (corpo, espaço, som, luz) em uma estrutura não hierárquica e de caráter performático.

quem atua, a valorização do trabalho coletivo, o questionamento dos papéis habituais de ator e plateia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação. (Pupo, 2011, p.32)

Para além disso, é necessário reconhecer quais outras forças também atuam de maneira implícita ou explícita em nossas escolhas criativas - as diretrizes do calendário cultural da escola, a expectativa dos pais sobre o que eles compreendem como teatro, as limitações físicas e estruturais do prédio escolar ou a possibilidade de jogar com elas - assim como reconhecer as minhas próprias limitações enquanto docente no sentido de nem sempre conseguir, sozinha, lidar com a todas as complexidades que pode envolver um processo de criação. Sublinho essa limitação apenas para lembrar que o fazer teatral tem a complexidade de se fazer na trama e na relação entre vários profissionais (dramaturgo, diretor, preparador corporal, iluminador, cenógrafo) dentro de um coletivo.

Voltando à época em que essas inquietações começaram a rondar meu imaginário de professora-artista e, imersa nas exigências que coloquei a mim mesma (talvez influenciada por aquelas diversas forças já citadas), tentei, num primeiro momento, encontrar o mais rápido possível uma resposta.

Primeiramente, cogitei recorrer à montagem de esquetes ou textos teatrais, entretanto esse era um campo no qual eu não tinha tanto repertório, e ao tentar buscar novas referências (em site de buscas, ou nos repositórios), senti certa dificuldade para acessar dramaturgias contemporâneas voltadas para o público infanto-juvenil. Ao procurar textos dramaturgicos voltados para esse público, eu tinha a sensação de serem demasiado “tradicionais”, com uma distribuição desequilibrada entre os personagens - uns extremamente protagonistas da história, enquanto outros tinham aparições extremamente tímidas ou superficiais. E além disso, tais dramaturgias pareciam estimular um “engessamento” na criação cênica, inibindo a espontaneidade dos atores diante de possibilidades de criação a partir da história.

Como eu estava lidando com turmas de iniciação teatral, eu não queria reproduzir aos alunos a ideia, já presente no senso-comum, de que o teatro seria uma mera reprodução de um texto colocado em cena. A meu ver, levar esse tipo de material para crianças e adolescentes nesse momento facilmente poderia sugerir para eles essa noção.

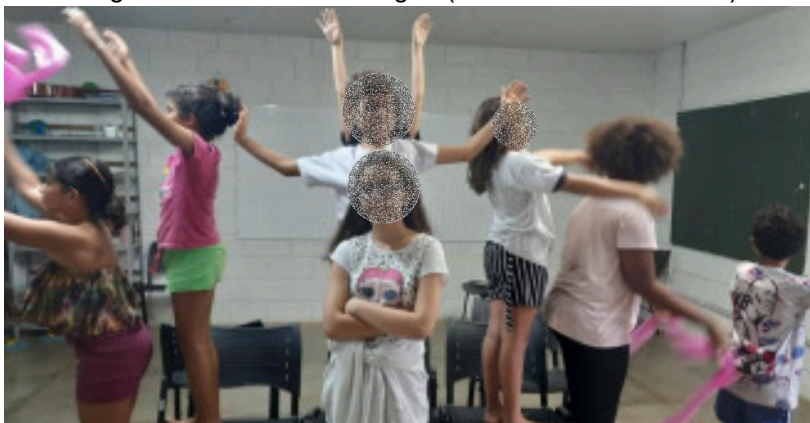
Processos criativos: experiências iniciais

Foi a partir desse impasse que pensei na possibilidade de trabalhar com as turmas a criação de cenas a partir de adaptações de textos de literatura infanto-juvenil. Já que eram textos não teatrais mas que, ainda assim, em alguns momentos, sinalizavam diálogos diretos entre as personagens, e ao mesmo tempo possibilitavam trabalhar com o potencial improvisacional das crianças em relação ao texto, tendo como eixo temático os acontecimentos da história. Esse tipo de literatura, também permitia às crianças jogarem com a figura do narrador, que ia sendo revezado entre elas. Além disso, o uso do texto narrativo solucionava o problema típico de quando trabalhamos com recursos escassos de materiais: como materializar a ambientação dos tempos e espaços. Desse modo, o desafio era solucionado pela indicação narrativa ao invés de ilustrar as situações por meio de cenários ou figurinos elaborados. Percebi que eu estava reencontrando uma questão histórica dentro do campo das pedagogias do teatro.

A partir dos anos de 1980, a exemplo do movimento teatral mais amplo, repleto de questões em torno da encenação de diferentes modalidades textuais, as práticas vinculando o teatro e a educação [...] passam também a incorporar o desafio da abordagem de textos em suas diferentes modalidades, dramatúrgicas ou não. Espera-se dessas práticas, aliando improvisação teatral e literatura, que possam nutrir o imaginário e ampliar a visão de mundo de quem joga. (Pupo, 2010, p.03)

Uma das primeiras experimentações cênicas que fiz a partir desse dispositivo de criação foi em 2023, com uma turma de crianças (entre 08 e 12 anos). Realizamos um processo criativo a partir do livro *Cecília e o dragão*, de Lawrence Schimel. A escolha do texto foi feita pela turma, após uma série de dinâmicas de leituras de livros que as crianças trouxeram de casa. Na história, Cecília, uma menina camponesa, parte para uma aventura em busca de seu sonho: conhecer um dragão de verdade. A história era dividida em diferentes capítulos e, a partir dessa divisão que o texto sugeria, elaboramos a cada encontro a criação de uma parte da história.

Figura 11 - Cecília e o dragão (ensaio em sala de aula)



Fonte: Arquivo pessoal

Os estudantes se revezavam entre as personagens, ora representando Cecília, o Dragão, o narrador ou outros personagens, coadjuvantes na história. A criação das cenas se dava a partir da improvisação dos núcleos de atores de cada capítulo. Ao início da aula, em conjunto com toda a turma, revisitávamos o livro, repassando o enredo daquele momento da história. A partir daí, o grupo improvisava separadamente e trazia uma proposta de cena. Num segundo momento, eu fazia a direção da cena, dando orientações e sugestões a partir da proposta apresentada.

Como a história não apresentava diálogos totalmente explícitos entre as personagens, isso deixava brechas para que as crianças, por meio das improvisações de cenas, criassem diálogos e ações que não existiam ou que não eram aprofundados na literatura original. Assim, as crianças eram convidadas a utilizar a história como ponto de partida para a criação de uma nova dramaturgia cênica, imaginando novas possibilidades para a história, a partir de símbolos que as imagens do livro sugeriam, por exemplo, e não se limitando às informações trazidas pelo texto, como ocorre no contexto histórico em que surge a noção de teatro pós-dramático:

Advém do TPD [Teatro Pós-Dramático] uma clara preferência pelo teatro de atuação (*performed*), isto é, um teatro que se emancipou do texto dramático e que promulga a ausência de hierarquia entre os sistemas cênicos, os materiais utilizados, sobretudo a relação entre cena e o texto. [...] a cena não é concebida para ilustrar ou explicitar o texto, mas, ao contrário, a cena deve proporcionar um dispositivo de abertura dos textos às novas perspectivas (Pavis, 2014 *apud* Carvalho, 2016, p.29)

O grupo se mobilizou na criação de figurinos e adereços da peça, feitos principalmente com recorte, colagens e pintura de papelão, o uso desse recurso

foi sugerido pelas crianças, que em meados do processo de montagem, em um encontro no qual uma parte expressiva da turma havia faltado, propôs de voltar aquele encontro para a confecção de adereços - a armadura de cecília, a cabeça do dragão, reutilizando caixas de papelão que havia nas salas. Outros objetos cênicos também foram trazidos pelas crianças, um jogo de xadrez na cena em que a personagem jogava com o irmão, ou confeccionados por elas em casa - como no caso das silhuetas para uma cena final de teatro de sombras: o encontro de Cecília com o dragão. Realizamos também a gravação de e vozes “em off” das crianças, com a ajuda de outro professor da música, e utilizando microfones de captação da escola. A peça foi apresentada ao final do semestre letivo no teatro Nininha Rocha, com duração aproximada de 25 minutos e a participação de 13 estudantes.

Figura 12 - Cecília e o Dragão (apresentação)

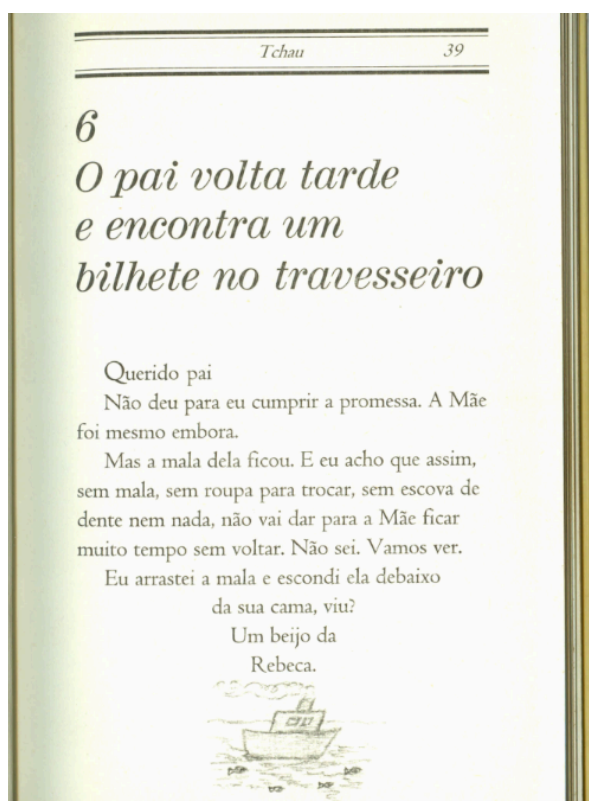


Fonte: Arquivo pessoal

Outro processo, que também partiu desse tipo de dispositivo textual, foi a partir do conto “Tchau”, da escritora Lygia Bojunga. Tive contato com o texto

ainda na época da graduação, no qual iniciamos um processo de montagem a partir dele (mas que por algumas eventualidades não teve continuidade). Dividido em seis capítulos, o conto aborda conflitos familiares – separação/divórcio, relação extraconjugal, abandono, perda, sentimento de culpa – pela perspectiva de uma criança. (Vidor, 2015, p.162). Utilizei esse texto como dispositivo de criação em dois momentos. No primeiro momento, em 2022, com o último fragmento do conto - “O pai volta tarde e encontra um bilhete no travesseiro” - como dispositivo para trabalhar a relação entre corpo, voz e objeto.

Figura 12 - Reprodução da página 39 da obra Tchau



Fonte: Bojunga (2003, p.39), por arquivo pessoal (2024)

Por ser um texto curto, trouxe como proposta para os estudantes da turma (de adolescentes) a criação de pequenas cenas individuais. Após jogos e dinâmicas de exploração dos objetos (corda, tecidos, mesa, cadeira, etc.), cada um partiu em um processo de criação no qual tinham como dispositivos o texto e a materialidade do

objeto escolhido. A manipulação de ações com os objetos (bater, subir em cima, girar, segurar, arrastar, se equilibrar) acarretava em movimentações e ações corporais que influenciavam nas dinâmicas vocais do texto falado (intenções, gritos, sussurros, alterações na respiração etc.), contribuindo para uma integração entre o corpo e a voz, tendo o texto e a materialidade como dispositivo de criação. Assim, a partir da relação entre palavra, corpo e objeto, os estudantes davam novos significados ao objeto escolhido, ao mesmo tempo em que a relação com a materialidade provocava uma organicidade entre corpo e voz.

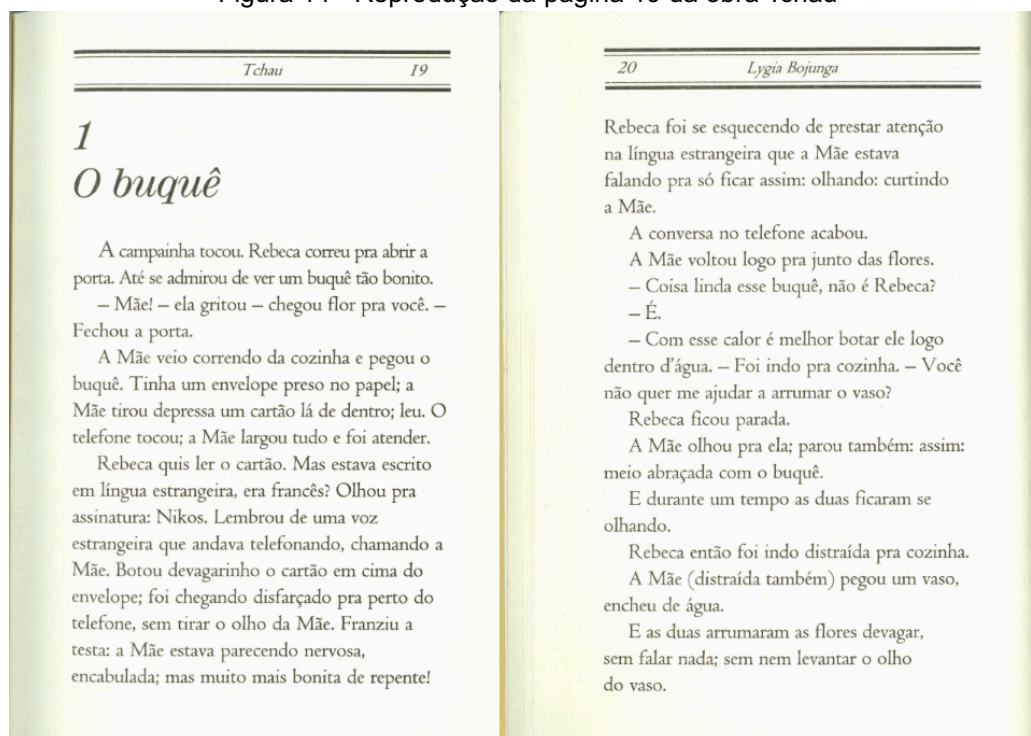
Figura 13 - Compartilhamento de cena por estudante



Fonte: arquivo pessoal

Alguns anos depois, com outra turma (de adolescentes e adultos), realizamos uma montagem cênica a partir do texto completo. Diferente do livro *A Cecília e o Dragão*, o conto *Tchau* apresenta mais diálogos, aproximando-se nessas passagens de um formato de texto teatral. Ao mesmo tempo, o livro possui diversas interferências narrativas que revelam pensamentos e sentimentos das personagens, o que ajuda os atores a construírem esse imaginário em torno das ações e emoções que podem estar presentes na cena. O texto narrativo, em conjunto com os diálogos, também foi interessante para trabalharmos a partir de dinâmicas em que os jogadores transitavam entre a perspectiva externa do narrador e a personagem imersa no drama da história.

Figura 14 - Reprodução da página 19 da obra Tchou



Fonte: Bojunga (2003, p.19), por arquivo pessoal (2024)

A temática abordada pela peça também mobilizou discussões interessantes entre o grupo - o dilema moral sobre a separação da mãe, que apaixonada por um homem estrangeiro, decide deixar as crianças sob o cuidado do pai, para viver em outro país. O dilema apresentado na ficção gerou fortes debates entre a turma quanto a questões voltadas a temas sensíveis como a separação dos pais, a negligência dos adultos para com as crianças, bem como discussões sobre papéis de gênero. Perceber que o texto deixa brechas interpretativas ao leitor, não se posicionando moralmente se tais decisões são “certas ou erradas”, foi importante no sentido de compreender qual posicionamento assumir enquanto cena. Nesse sentido, a encenação buscou expor ao público as fragilidades de cada um dos personagens a partir de suas perspectivas - da filha, da mãe, do pai - sem, no entanto, tirar do espectador a autonomia para fazer suas próprias leituras e conexões.

Figura 15 - Cena do espetáculo Tchau! (apresentação no Cineteatro Nininha Rocha)



Fonte: Arquivo pessoal

Os processos criativos que se desenvolveram com a investigação de textos não dramáticos se deu a partir do desejo de propor criações cênicas que dialogassem com a perspectiva de um fazer teatral mais próxima ao teatro contemporâneo, valorizando o trabalho coletivo e no qual os estudantes adquirissem autonomia ao se envolver nas diversas camadas do processo de montagem. Ou seja, que os estudantes pudessem investigar a liberdade de criação na interpretação das personagens, o envolvimento em processos de confecção de figurinos e cenários, a escolha de qual discurso construir em cena, descentralizando a figura da professora e diretora do processo enquanto única detentora do saber e das decisões criativas. Fomentando “o desenvolvimento da capacidade de jogo, o questionamento dos papéis habituais de ator e platéia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação.” (Pupo, 2010, p.03).

3. O ensino de Teatro em uma turma de crianças

Assim, Huizinga e Caillois descrevem o jogo como sendo uma atividade livre, gratuita, regrada, de caráter incerto, que cria ordem e é ordem, estabelecendo intervalos na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que – característica especialmente relevante – abre espaços para a metáfora e para a ficção. Como se pode observar, essa caracterização da dimensão lúdica sem dúvida apresenta pontos de contato com o próprio teatro. (Pupo, 2001, p.181)

Como ensinar teatro para crianças? Esta foi uma questão que sempre me acompanhou enquanto professora. Em meus planejamentos de aula com os estudantes novatos, os jogos teatrais e exercícios de improvisação costumavam ser uma “porta de entrada” das primeiras aulas, a base para a iniciação teatral. Ao realizar tais procedimentos com estudantes mais velhos - adolescentes e adultos -, meu intuito é o de proporcionar uma retomada do contato deles com esse estado de pré-expressividade¹⁷ por meio da brincadeira (muitas vezes “abandonadas” e delegadas a esse período da infância), reafirmando a dimensão lúdica humana e presente no fazer teatral, como aparece na epígrafe. Busco, nesse primeiro momento, dar oportunidade de que o estudante se perceba como sujeito que ficcionaliza, tendo como suporte as regras do jogo.

A partir daí, por meio deste espaço-tempo ficcional do jogo, é possível trabalhar princípios e fundamentos do teatro como: espontaneidade, concentração, aceitação, foco no problema, escuta e observação, trabalho em equipe, entre outros. Entretanto, quando coloquei as mesmas metodologias em prática com as turmas de crianças, elas pareciam não funcionar da mesma maneira. A complexidade das regras e instruções; a indiferenciação, ainda presente, entre palco e plateia, advinda da livre transição entre as esferas da ficção e realidade, teatro e brincadeira, eram fatores que eu levava em consideração e se configuravam como desafios na adaptação de tais procedimentos para essa faixa etária.

Se os jogos teatrais, quando trabalhados com adolescentes e adultos, pareciam ter, num primeiro momento, a função de mobilizar um resgate e encontro do estudante com a sua capacidade de jogo, qual seria, então, a real intenção em se trabalhar metodologias voltadas aos jogos teatrais com crianças, que tão

¹⁷ Termo associado aos estudos da Antropologia Teatral, de Eugênio Barba, vide *A Arte Secreta do Ator: Dicionário de Antropologia Teatral* (2012)

espontaneamente já brincam? Que naturalmente se colocam em papéis e que cotidianamente transitam entre contextos ficcionais?

Nessa chave é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os *performers* de diversas linguagens artísticas. Surge assim a seguinte indagação: seria a criança passível de imitar a arte performática, ou é o artista que busca o modo de ser e estar da criança e brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca? (Machado, 2010a, p.122)

No caso de experiências de teatro com crianças, as metodologias voltadas para os jogos teatrais realmente funcionam? Até que ponto? De que maneira? É realmente a forma mais interessante para elas? Se não essa, qual metodologia utilizar? Esses foram alguns dos questionamentos que me atravessaram ao longo do ano letivo de 2024. No decorrer das aulas de teatro em uma turma de 12 crianças, com idade entre 06 e 09 anos, inicio o ano abordando os jogos teatrais, mas a partir de um acontecimento na “sala do piano assustador”, meu planejamento “sai do roteiro” e me conduz a novas perspectivas teatrais com a turma. Esse é o processo que elejo compartilhar mais detalhadamente e analisarei ao longo das seções deste capítulo.

3.1. Jogos teatrais e o jogo dramático infantil: início do ano letivo

No primeiro semestre de 2024, iniciei o ano letivo com uma turma de 12 crianças, com idade entre 06 e 09 anos. Algumas já estavam no curso de teatro há um ano e outras eram novatas na escola. Comecei o semestre com jogos e brincadeiras tradicionais que exploravam o uso de papéis dados pela própria brincadeira. Em sua maioria, eram variações do jogo clássico de pega-pega: gato e rato, coelhinho sai da toca, caçador e tartaruga, o monstro e a vítima. Além de encorajar as crianças a assumirem diferentes *status* e atitudes na brincadeira (entre pegador e fugitivo), e diferentes figuras corporais (pessoas, monstros, animais), os jogos tradicionais também promoviam a integração da turma e o trabalho em equipe entre um grupo que ainda estava se conhecendo. Tais brincadeiras continuaram a acontecer durante todo o ano, principalmente no início das aulas, como proposta de chegada e aquecimento corporal da turma.

Figura 16 - Jogo “O gato e o rato”



Fonte: Arquivo pessoal

No decorrer das aulas, trouxe também como proposta os Jogos Teatrais, de Viola Spolin (2001), na intenção de explorar a expressividade do corpo e a noção de espaço na cena, usando procedimentos que propunham configurações delimitadas de palco e plateia. Um exemplo de exercício realizado foi o jogo de composição de imagens estáticas, adaptação do jogo Construindo um Ambiente/ Cenário (SPOLIN, 2001, ficha B3).

A partir de uma imagem corporal, proposta por um primeiro estudante na área de jogo, um por um entrava na mesma área, compondo novas figuras corporais, que se relacionassem com as que já estavam presentes, fisicalizando personagens/ objetos presentes em situações e cenários pré-determinados na instrução: uma cena de casamento; um zoológico; um cinema. Repetimos o jogo novamente, mas agora sem a instrução de uma situação pré-determinada. Cabendo aos jogadores, ler e interpretar as ideias daqueles que já estavam em cena - compondo em coletivo a cena/ situação, transformada a cada entrada de um novo jogador. O exercício tinha com foco trabalhar a questão da distribuição espacial, a expressão corporal, a capacidade de observação e a criação em coletivo.

Figura 17. Composição de quadro de imagem



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 18. Composição de quadro de imagem



Fonte: Arquivo pessoal

Em outro momento, foram realizados também jogos de composição de imagens em movimento. Em uma das propostas de composição em grupo, cada jogador deveria ser uma parte de um objeto que, depois de “montado”, começaria a se movimentar. Os nomes dos objetos eram indicados por mim, mas, aos poucos, as crianças também foram propondo sugestões para o jogo.

Figura 19 - Composição de objetos: bicicleta



Fonte: arquivo pessoal

Figura 20 - Composição de objetos em movimento: bicicleta



Fonte: arquivo pessoal

Figura 21 - Composição de objetos em movimento: bicicleta



Fonte: arquivo pessoal

Ao montar a bicicleta coletiva e colocá-la em movimento, as regras fluem pelo envolvimento espontâneo das crianças na brincadeira: a bicicleta sai da sala, invade o espaço do corredor e conforme ganha velocidade (como mostra as imagens), a bicicleta “perde o freio” e passa a sensação de ir “perdendo os parafusos” e se desmontando - cada criança imersa na ação de ser uma parte de um todo, ganha independência e acelera em uma direção - no final as crianças caem, rolam no chão, possibilitando a leitura de uma explosão ou de um acidente com a bicicleta.

Nesta turma, tinha em meu planejamento a intenção de trabalhar criações cênicas a partir de textos literários infantis, explorando, por meio deste tipo de texto, a figura do narrador nos posteriores resultados artísticos, de modo que esse narrador experimentasse contar a história e conversar diretamente com o público. Pensando nisso, propus naquele dia o jogo teatral “Construindo uma história” (SPOLIN, 2001, ficha A76), e, a partir daí, fui criando novas adaptações do jogo. Em uma das versões propostas, as crianças criaram *cards* com figuras, que serviriam como disparadores das histórias. Como indicação, informei que em cada carta deveria ser feito um desenho: um personagem, objeto, animal, paisagem etc. Cada criança criava os desenhos em cerca de 3 ou 4 cartas, que, na sequência, eram embaralhadas em um monte. A partir daí, sentadas em roda, uma criança por vez tirava uma figura, que deveria ser inserida em sua vez de contar, na criação da história.

Figura 22. Criação de histórias com desenhos



Fonte: Arquivo pessoal

Num segundo momento, com o intuito de trabalhar o mesmo jogo utilizando a divisão entre palco e plateia, separei a turma em grupos e distribuí aleatoriamente algumas cartas para cada grupo. Dei um tempo para os grupos se organizarem e orientei que eles deveriam escolher uma ordem para aquelas imagens, que representaria o começo, o meio e o fim da história. A partir daí, deveriam criar e contar uma história que contivesse as imagens que o grupo recebeu. No momento de apresentação do resultado do trabalho de cada grupo, solicitei que cada criança ficasse responsável por narrar uma parte das figurinhas, como uma forma de “divisão de texto” a partir das imagens.

Figura 23 - Criação de histórias com desenhos (compartilhamento)



Fonte: Arquivo pessoal

Achei interessante como se deu a organização do espaço na apresentação das histórias. Não ditar uma orientação espacial para o momento de compartilhamento - “vamos assistir daqui, e apresentar de lá” - abriu brecha para as crianças se organizarem espacialmente por si próprias em relação ao acontecimento. Devido à curiosidade da plateia em observar de perto os desenhos das figurinhas, as crianças chegaram bem próximas aos contadores da história. Esse movimento de aproximação espacial entre palco e platéia fez com que o jogo não ganhasse uma formalidade teatral de instaurar uma “4ª parede” entre ator e

público, opondo-se à ideia da cena como um acontecimento alheio à quem ouve. Ao contrário disso, o jogo ganhou um caráter íntimo ao envolver a plateia numa relação mais próxima de escuta dessas histórias.

Uma semana antes da Mostra de Arte

Estávamos há uma semana da primeira Mostra de Arte da Escola (ao final do primeiro bimestre), na qual as turmas compartilham um pouco dos processos artísticos vividos em sala de aula com os pais e a comunidade escolar. Eu já estava experimentando com os estudantes uma proposta de exercício de expressão vocal na contação das histórias e, até então, a ideia era, na semana seguinte, apresentar o mesmo exercício na Mostra.

“À meia-noite. A rua está vazia. As luzes se apagaram. Alguém gritou.” - era a frase disparadora do exercício naquele dia. Propus a configuração do jogo Coro e Corifeu, de modo que a criança que estava no papel de corifeu recitava frase a frase do fragmento. Na sequência, o coro repetia a frase, tentando imitar a mesma intenção de voz e movimento anunciada pelo corifeu. Como orientação, eu demonstrava de forma prática alguns exemplos de como eles poderiam “brincar” com a voz - variando volume (alto e baixo), altura (grave e agudo), velocidade (lento, rápido, com pausas) e inserindo emoções (alegria, medo, raiva) para enunciar as frases. Na intenção de instaurar um “clima de terror” para o exercício, as crianças sugeriram apagar as luzes, fazendo com que a sala ficasse numa penumbra.

Provavelmente, por causa da temática de terror provocada pelo exercício, ao final da aula, algumas crianças insistiram para irmos à sala “do piano assustador”. A sala é a última do bloco do teatro e encontra-se desativada. É uma sala toda vazia, que possui somente um piano velho e desafinado – cenário perfeito para as histórias de terror que sempre rondam o imaginário infantil. Já estávamos no final do horário da aula. Como forma de fechamento das proposições do dia, tinha como planejamento fazer uma rodada do jogo “construindo uma história”. Pensei que trazer a sonoridade do piano para a história poderia ser interessante e aceitei o pedido da turma.

Chegamos na sala e os alunos se posicionaram em roda, em pé. Eu, que estava ao lado da roda e à frente do piano, comentei sobre o jogo, mas não dei muitas instruções, já que eles conheciam as regras. Na vez de narrar de cada

estudante, eu procurava brincar com a sonoridade do piano, jogando com o narrador na construção da história assustadora. Em determinado momento do jogo, uma estudante - que estava vestida com um tecido (que ela, provavelmente, pegou “escondido” do armário da sala) - se jogou no centro da roda, imitando fisicamente uma personagem da história, a Lesma rastejante. Ela ia narrando e fazendo as ações da personagem ao mesmo tempo. Transitava entre dramatizar a história e narrar para todos os acontecimentos. Num movimento espontâneo entre a turma, as outras crianças começaram a imitá-la, brincando de ser a lesma. A partir daí, instaurou-se um código de se vestir com o tecido e ir para o meio da roda contar e mostrar aquela história com o corpo, ao mesmo tempo em que todos da roda imitavam e participavam do faz de conta da história.

As crianças aplicam exatamente essa atitude no seu *jogar*. Elas começam com a mesma honestidade de seu pensamento [...]. Elas pensam: “Se eu fosse realmente esse dragão voador, aquele cosmonauta ou essa salsicha atômica, eu faria isso ou diria aquilo.” Elas o fazem, e isso é o Jogo Dramático, o Drama Infantil. Sua maneira de “realizar” o pensamento é a sua forma de arte. (Slade, 1978, p.27)

Figura 24 - Sala “do piano assustador”



Fonte: Arquivo pessoal

Após o término da aula, percebi como as crianças saíram das regras pré-determinadas do Jogo Teatral e partiram para uma noção mais próxima ao jogo

dramático, como apresentado pelo autor inglês Peter Slade. A pesquisadora Beatriz Ângela Cabral (2008) apresenta a primeira distinção conceitual entre as duas modalidades (jogo teatral e jogo dramático), que foi amplamente difundida por Sandra Chacra.

“o jogo teatral faz nascer um ‘texto’ por meio do desenvolvimento de uma linguagem teatral consciente, objetiva e comunicável, no instante da representação. Do mesmo modo que encontramos um caráter improvisacional na obra formalizada do teatro, encontramos um caráter formalizado no jogo improvisado. É esse aspecto que lhe confere caráter “textual” no sentido de ‘comunicação’ e não somente de ‘auto-expressão’”. (Chacra apud Cabral, 2008, p.36)

Enquanto que o jogo dramático infantil:

“[...] é por ele considerado como ‘uma forma de arte por direito próprio’, sendo que “nem na experiência pessoal nem na experiência do grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto, a não ser que ‘nós a imponhamos (...) Ao brincarem espontaneamente, as crianças ‘representam’ as suas vivências pessoais, o seu mundo real ou imaginário, estimuladas e encorajadas pelo adulto (professor ou qualquer outra pessoa), através de um processo de ‘nutrição’ do jogo, que não é o mesmo que interferência, fazendo expandir um texto, cujo sentido é mais o de ‘expressão’ (auto-expressão), do que o de ‘comunicação’”. (Chacra apud Cabral, 2008, p.37)

A partir do acontecimento vivenciado na ‘sala do piano assustador’, reconheci a potência cênica decorrente da entrega e do envolvimento das crianças na dramatização da história. Isso fez com que o meu planejamento das próximas aulas, bem como a apresentação da Mostra de Artes, fosse repensado. Após os alunos concordarem, propus que (re)jogassem com essa história na semana seguinte. Fiquei aflita, pensando se o jogo funcionaria num formato de apresentação, na frente de uma plateia, mas resolvi arriscar. Solicitei que cada criança trouxesse de casa, ou pegasse do acervo de teatro, um tecido que desse para vestir.

No dia do compartilhamento, posicionei um microfone e uma cadeira, demarcando o lugar do narrador, que ficaria livre para que elas se revezassem. As demais crianças deveriam reagir e vivenciar a história contada, que seria a mesma da semana passada, mas, claro, sempre acolhendo as modificações que surgissem no momento do jogo.

Principalmente no começo, a turma ficou um pouco tímida para assumir a função do narrador, mas, aos poucos, uma e outra criança foram se arriscando em assumir essa função no jogo. O restante da turma, paramentada com os tecidos, parecia empolgada, assumindo os estados dos personagens, trazendo no corpo as ações sugeridas pelo narrador. Ao final da apresentação, apesar de a história narrada não ter “pé nem cabeça” (no sentido de ser uma narrativa linear, ensaiada, com começo/ meio/ fim), a turma parecia ter realmente se divertido na experiência, trazendo o estado de brincadeira para aquele momento de apresentação e transitando entre a proposta original feita a partir do Jogo Teatral e a improvisação mais livre, que dialoga com a noção de Jogo Dramático, de Peter Slade.

Figura 25 - Apresentação da turma de crianças na Mostra de Artes da Escola



Fonte: Arquivo pessoal

3.2 - O revirar dos armários: fazer de conta a partir de restos e quinquilharias

Figura 26. Crianças revirando os armários



Fonte: Arquivo pessoal

Perceber e acolher as demandas e desejos do grupo resultou em um desvio do meu planejamento até então. Isso me fez refletir quais propostas e disparadores eu poderia experimentar, para além dos Jogos Teatrais vivenciados até então. Pois, embora estes trabalhassem diversas questões teatrais, como apontei nas seções anteriores, percebi que eles limitavam as crianças em relação a um aprofundamento nas dramatizações, próprio do jogo dramático espontâneo infantil.

Apesar de não ter vivenciado uma aproximação das metodologias voltadas para o jogo dramático em minha trajetória de formação artística e acadêmica, aceitei o desafio de mergulhar em um processo no qual não tinha tanto repertório até então. Venho observando que atuar como professora de teatro no espaço escolar me convoca a me abrir para novas possibilidades e experimentações no que diz respeito à linguagens, técnicas, gêneros teatrais, metodologias, etc. Nesse sentido, enxergo a escola como um espaço de criação artística, onde me reinvento e amplio meu próprio repertório teatral em conjunto com os estudantes.

Decidi levar para a turma o texto teatral *A Loja de Chapéu*, de Karl Valentin, que eu já costumava trabalhar como proposta de “esquete” em turmas de adolescentes. Para isso, ao invés de fazer a leitura do texto, apresentei o novo material textual em formato de cena, contracenando com uma das crianças. Ainda que estivéssemos lendo as falas, com o papel na mão, procurava trazer ações físicas e brincar com as intenções da personagem, jogando com a outra atriz e com o público, evidenciando os mal-entendidos e absurdos presentes no texto, que geram comicidade e ironia na cena

Após a apreciação da cena pela turma, orientei as crianças para que se dividissem em grupos e, ao final da aula, cada grupo apresentaria a sua versão da *Loja de Chapéu*. Logo após a orientação, as crianças começaram a me perguntar se “podia usar objeto”, se podiam “pegar tal coisa do armário”. Assim, cada grupo começou um movimento de montar sua própria loja, ocupando e transformando o espaço da sala de teatro e da sala de apoio ao lado. As crianças iam ressignificando os objetos que tinham à disposição naquele momento: cabides, máscaras, cordas, potes e outras quinquilharias, que se transformaram nos “chapéus” à venda nas lojas.

Figura 27. As Lojas de Chapéu



Fonte: Arquivo pessoal

Durante o processo de criação das cenas (posteriormente chamado de “ensaio”, no vocabulário da turma), percebi que a escolha do espaço, a montagem do cenário, a seleção de objetos e experimentação de figurinos tomavam um tempo

expressivo da aula. Era comum eu ter o ímpeto de querer acelerar esse processo, pedindo para que logo começassem a “passar as cenas”. Mas fui, aos poucos, percebendo como o movimento de organização desses adereços, já era, por si mesmo, procedimento fundamental na própria elaboração da história brincada, e, portanto, parte indispensável da exploração de criação cênica. A escolha de objetos e montagem do cenário, o processo de vestimenta de figurinos, eram a maneira pela qual as crianças adentravam no terreno da brincadeira. Por meio da manipulação dos recursos materiais, elas acessavam e mergulhavam no contexto ficcional. Os adereços, objetos e cenários não eram meramente “decorativos”, servindo como simples contextualização de uma paisagem para o público (aqui é uma loja, aqui é uma caverna), mas, sim, dispositivos que eram corporalmente apropriados pelas crianças no processo de criação.

Deixá-la [a criança] descobrir quais combinações e possibilidades surgirão e apurar seus olhares para aquilo que talvez considerássemos sem importância. Por intermédio de seu pensamento, de suas percepções e sentimentos ela vai construindo pontes que a conectam a esses materiais e às suas materialidades. Manipulando os materiais de forma investigativa, a criança está gerando e gerindo seu conhecimento sobre o mundo e, assim, com o que Holm chama de “brincadeira artística”, surgem histórias, composições visuais e teatralidades carregadas de sentido advindos das ações das crianças. É um processo de descoberta, de alcance de lugares, sentimentos e sensações inusitadas! (Silva, 2022, p.51)

Figura 28. Compartilhamento entre a turma em sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal

Até o final do primeiro semestre, continuamos com as dinâmicas de “Ensaio”, maneira pela qual as crianças foram apelidando esse formato de aula. Conforme essa dinâmica de aula foi se repetindo, percebi que as aulas atravessavam por três momentos principais: leitura e apreciação da história; brincadeira dramática por meio da exploração dos materiais; e compartilhamento.

O primeiro, de compreensão da história pela turma, poderia ser feito de diversas maneiras: por meio da apreciação de uma cena (como na esquete da Loja de Chapéu); em um momento de contação de histórias, a partir de livros de infantis que eram trazidos pelas crianças; ou partindo de uma criação coletiva por meio de jogos teatrais como “Construindo uma História”. Já no segundo momento do encontro, as crianças dividiam-se em grupos, escolhiam o espaço a ser ocupado (sala de teatro, sala de adereços, corredor, sala do piano) e faziam o levantamento, seleção e organização de objetos no espaço. Utilizo a palavra organização, entretanto ressalto que se trata de uma organização própria das crianças, que talvez aos olhos dos adultos possa ser interpretada muito mais como um “caos”. Esse momento era o mais longo do encontro, sempre acompanhado ou seguido pelas brincadeiras de faz de conta infantis imbricadas nele, tendo como ponto de partida o contexto ficcional da história apresentada no dia.

Por fim, era realizado um compartilhamento das cenas entre a turma, no qual os grupos assistiam uns aos outros. Ressalto que as cenas não precisavam ter uma lógica linear na narrativa. Por exemplo, algumas cenas exigiam do público um movimento de plateia itinerante, que começava dentro da sala e terminavam fora dela. Ações como “virar de costas para o público”, tradicionalmente compreendidas como um problema, eram permitidas, assim como cortes e “combinações” entre as crianças durante a apresentação aconteciam fluentemente. Por fim, “sair fora do roteiro”, recriar e improvisar a cena na hora da apresentação também eram acontecimentos muito comuns. Todas essas ações e possibilidades retiravam do momento o caráter rígido de que a apresentação seria uma repetição idêntica ao que foi experimentado e criado anteriormente.

Até o final do primeiro semestre, os “ensaios” aconteceram desse modo, a partir de diferentes temáticas e disparadores. Já no segundo semestre, com a intenção de compartilhar um resultado cênico ao final do ano, decidi focar nas histórias do livro *Fábulas de Esopo* de Bob Hartman (2011), trazido por uma das crianças durante o semestre. Optei pela escolha do livro por ser um compilado de

diversas histórias curtas, nas quais os personagens eram animais, o que gerava um rápido interesse e identificação das crianças. Além disso, as fábulas continham lições morais que não se restringiam a questões de conduta ou comportamento, mas que mobilizaram nas crianças reflexões sobre temas complexos como a vida e a morte, ganhar e perder, presente e futuro.

A partir desse contexto introduzido, apresento a seguir, algumas situações vivenciadas em nossos encontros no segundo semestre, com o objetivo de detalhar e aprofundar sobre os procedimentos realizados em sala, a partir desses três momentos já mencionados da aula: apreciação, brincadeiras e compartilhamentos, colocando foco em acontecimentos particulares que foram registrados em caderno de campo, a fim aprofundar a reflexão sobre o processo criativo com a turma até o final do ano.

3.3 Brincadeiras de fazer teatro

O texto como ponto de partida da brincadeira.

Figura 29 - Contando histórias para a turma



Fonte: Souza (2024, p.52)

Decidi continuar com as histórias do livro Fábulas de Esopo. Após a dramatização da história "O Leão e o rato" na última aula, planejei trabalhar com o conto "O Lobo em Pele de Cordeiro". Escolhi o conto por ter um enredo mais longo, com bastante

personagens (o que possibilita trabalhar em grupos maiores), além de propor uma discussão interessante sobre falsas aparências. Na história original¹⁸, o livro apresenta uma cena final na qual o lobo é desmascarado e capturado, sugerindo um desfecho fatal: o assassinato do lobo pelo pastor das ovelhas. Após reler a história durante o planejamento, eu pensei: Poxa, precisava mesmo matar o lobo para “fazer justiça”?

Na história do Rato e o Leão, as personagens também passam por situações de “quase morte”. Porque as histórias precisam sempre ter desfechos tão violentos? Resolvi, então, procurar por uma versão alternativa do conto e encontrei no YouTube um vídeo que propunha um outro desfecho: uma sábia coruja, ao perceber o disfarce do lobo, avisa o rebanho de ovelhas que há um infiltrado entre elas. As ovelhas, então, se unem e expulsam o lobo da fazenda. Fim. Sem sangue e morte. Tranquilo, né?

O problema é que, além dessa versão não ter a emoção da morte (que depois compreendi ser tão importante para as crianças), o vídeo era composto por um desenho animado, feito a partir de uma dessas inteligências artificiais, narrado por uma voz mecânica, nada convidativo. Mesmo achando péssima a qualidade do vídeo, ainda assim eu insisti, menos pela estética e mais pela versão da história.

E assim começamos a aula, as crianças super empolgadas para assistir ao “filme”, apagaram a luz e se ajeitaram nos colchonetes: “Silêncio, agora vamos ver o cinema!”, dizia uma menina pronta para embarcar na história. Mas quando o vídeo de pouco mais de 3 minutos acabou, era nítida a decepção de todos: “não entendi, professora”, “não gostei da história”, “achei chato”, “não dá pra entender o que tá falando” etc. Realmente, ótimos críticos de cinema, isso eu não posso julgar.

A turma então se dispersou, foram beber água, brincar lá fora e eu parei para pensar: “e agora, o que eu faço? Lá se foi o meu planejamento de aula...”. Eu só queria encenar e brincar com a história. Mas sem ter um enredo, não tem brincadeira, não tem aula.

Depois do intervalo, algumas crianças voltaram à sala e começaram a folhear o livro, lendo o título de outras histórias, como se estivessem à procura de uma melhor. Percebendo o movimento, eu insisti na história do lobo, mas agora na versão

¹⁸ Na releitura de Bob Hartman (2011), um lobo se disfarça com a pele de um cordeiro para entrar no rebanho sem ser notado. No entanto, o plano falha quando o próprio pastor, ao escolher um animal para o abate, acaba sacrificando o lobo por engano.

original. Eles foram vendo as figuras e comentando entre si: “olha a faca na mão do pastor”, “olha o lobo disfarçado de ovelha!”. E aos poucos começaram a se interessar.

*No que o restante da turma foi se juntando ao grupo, retomei a posição espacial das aulas anteriores. Em roda, com o livro no chão, fomos olhando as figuras das páginas. Rapidamente, as crianças vieram, como se sentassem ao redor de uma fogueira. Aí eu entendi: a insatisfação não era sobre ser a história ser “chata” ou pior do que as outras, mas em **como** acontecia todo esse ritual de adentrar na ficção. O livro centralizado entre todos, o passar dos olhos nas ilustrações das páginas, o momento de ouvir a professora narrar com uma voz diferente cada personagem, traduzindo as letras miúdas que para alguns ainda eram difíceis de ler. Todo esse contexto importava. Diferente do péssimo apelo estético do vídeo.*

Ao final da contação, o mais inusitado foi perceber que o livro deixava em dúvida a morte do lobo, cabendo ao leitor interpretar o desfecho. “O pastor matou o lobo? O lobo fugiu? E aí, o que vocês acham?”, perguntei às crianças. Elas se dividiram: algumas disseram que sim, outras que não, permitindo que cada grupo agora escolhesse e criasse o final de sua própria história.

A partir do acontecimento ilustrado na narrativa, comecei a tomar consciência da importância que possuía esse primeiro momento do encontro, sendo fundamental que ele estivesse ancorado em uma experiência estética que fosse significativa para as crianças, a fim de inseri-las na experimentação ficcional do dia. A essa altura do ano letivo, as dinâmicas de brincar com as histórias, tomando contato e explorando os materiais de sala já havia se tornado algo rotineiro. Talvez por isso, numa automatização do cotidiano das aulas, tivesse pressuposto que a mera compreensão racional da história bastaria como estímulo para a criação no episódio do vídeo do Youtube. De certo modo, naquela ocasião, distanciei-me de uma lógica, de um modo de pensar da criança e do artista que eram fundamentais.

[...] a vida infantil se dá em conexão com algo que o filósofo [Merleau-Ponty] nomeia pensamento pseudo-objetivo, e não se deve olhá-la de modo realista, ou seja, como se a criança compreendesse o mundo, as coisas, as palavras, de maneira regrada, ordenada ou até literal, nem tampouco da maneira “objetiva” do adulto. (Machado, 2010, p.15)

Ter como objetivo pedagógico a simples tentativa de incutir uma noção de “começo, meio e fim”, a compreensão objetiva de um enredo ou moral da história, não é suficiente para servir como dispositivo da criação, já que retira a centralidade da criança no processo e desconsidera, partindo de uma visão fenomenológica, a qualidade onírica e não representacional na qual a criança está imersa (SILVA, 2021).

Assim, o adulto poderia construir com a criança uma relação que coloque a criança como cocriadora de suas próprias experimentações com a arte. Trata-se de um exercício de olhar para as crianças não esperando que elas respondam de modo objetivo às proposições que lhes são feitas. Quando eu me relaciono com a criança em uma proposição de prática teatral, eu considero o ponto de vista dela não representacional nessas situações? A relação entre crianças e adultos é significativa nesses processos de apreensão da linguagem teatral, pois são a presença e as atitudes do adulto que farão as mediações das relações, apontarão os caminhos e intervirão nos conflitos quando necessários. (Silva, p.76, 2021)

Diante da contradição percebida em minhas próprias ações é que reelaboro o planejamento dessa aula e percebo que o problema não estava no conteúdo em si - a história escolhida - mas em como esse ritual era construído na/ em relação com a turma. Considero que me movo para ir ao encontro do que Marina Marcondes Machado chama de uma atitude de *agachamento: ouvir as crianças e acolhê-las em seus pontos de vista: ir para perto do chão, onde a criança habita* (MACHADO, 2010). Nesse sentido, foi fundamental o exercício de resgatar uma atitude própria do artista na minha condução da aula. Esse era um momento de apresentar à turma repertórios corpóreo-vocais (na contação da história e na interpretação das falas das personagens), imaginativos (na visualização das palavras e das imagens do livro) e de caráter criativo (elaborando diferentes desfechos da história, por exemplo).

O contar de uma história para as crianças se configuraria em um jogo entre quem conta e quem ouve. Um jogo que traz aprendizados, tais como o desenvolvimento da oralidade e da memória; a interação social; a ampliação do repertório vocal, mesmo que esses não sejam o objetivo central de uma aula de teatro. As histórias podem permitir que crianças ampliem seus modos de compreender o mundo. Seria uma possibilidade de se pensar em uma formação não somente intelectual ou cognitiva, mas social, cultural e estética. (Silva, 2022, p.20)

Assim, à medida que a turma vivenciava tais dinâmicas de aula, as crianças iam aos poucos construindo repertório a partir das dramaturgias apresentadas: cada texto apresentava cenários, personagens, conflitos e resoluções distintas. Assim como nas experimentações improvisadas com as histórias: na repetição das brincadeiras com os materiais de sala, ao jogar com diferentes colegas nos grupos, ao assistir as cenas uns dos outros ao final da aula. O 'jogar' com o texto também pode aqui significar a ampliação da percepção estética e a construção de conhecimentos artísticos, conforme afirma Beatriz Cabral (2008). Nesse sentido, o trabalho com o texto, "[...] amplia e acentua o caráter do fazer teatral na escola como possibilidade de levar o aluno a se colocar no lugar de outra pessoa, de outra época e lugar." (Cabral, 2008, p.41).

No contexto da situação narrada, foi fundamental, durante a aula, manter essa atitude investigativa sobre o encontro: porque as crianças não gostaram da história? Como traçar uma nova rota a partir desse erro? Manter a atenção aberta para perceber uma dinâmica que as crianças não gostaram ou perceber se estão sugerindo outras é uma pista para os adultos sobre o que desperta curiosidade e as sensibiliza verdadeiramente, a fim de não cair numa reprodução do nosso próprio planejamento. A imersão no objeto livro, com as ilustrações, palavras, a roda, e o contar da história, tudo isso fazia parte do processo de aproximação com a ficção, configurando uma experiência estética em sua totalidade, possibilitando às crianças se envolverem de forma imaginativa na construção de seu próprio desfecho da fábula.

Jogando com as materialidades: uma aproximação com o pós-dramático na criação cênica

Figura 30 - Interação das crianças com adereços



Fonte: Arquivo pessoal.

Está na observação detalhada, rica e colorida do momento em que as crianças brincam a chave para compreender o polimorfismo, a entrada na herança cultural, a não representacionalidade, o gesto imitativo criativo. Não são conceitos, são noções fenomenológicas que partem da vivência mesma, e iremos ao encontro delas na vida infantil, a partir do momento em que estivermos atentos e abertos ao fenômeno tal como ele se apresenta. Trata-se de adquirir uma espécie de habilidade para enxergar aquilo que normalmente nos seria invisível [...] Nessa sintonia, podem acontecer mudanças sutis e significativas nas relações entre adultos e crianças. (Machado, 2010b, p.85)

Nas aulas com esta turma o tempo é sempre pouco. Eu costumava acreditar que 50 minutos basta para uma aula de teatro para criança. Aqui temos 100, mas, ainda assim, a aula corre de uma forma que falta tempo pra dar conta de tudo.

Hoje em específico, as crianças criaram as cenas um pouco mais rápido. No início dessa dinâmica de “ensaio”, elas costumavam discutir muito, tinham dificuldade de chegar a um consenso, era comum os grupos se dispersarem: metade sair para brincar lá fora, no

corredor, de algum pique-pega, enquanto outra metade construía e desconstruía casas e cabanas com os colchonetes da sala. Depois de uns 40 minutos nessas brincadeiras é que eles começavam a se engajar em torno da história. As brincadeiras são importantes, é nesse momento que surgem as ideias. Vestindo e desvestindo roupas e tecidos sobrepostos, as crianças encontram as personagens com quem se identificam. E eles resolvem brincando a espacialidade da cena - onde fica a plateia? Onde fica cada coisa e cada um?

Hoje, um grupo entre a turma me chamou atenção. A dupla do Gustavo e Joaquim. Gustavo é o mais novo da turma, acabou de completar 6 anos, então possui ainda a maneira de ser e pensar bem própria da criança pequena. O Joaquim, com 8, é uma criança neurodivergente, que tem muita dificuldade em escolher, “não sei que roupa eu uso, não sei que animal eu quero ser”. Enquanto as outras crianças vão ávidas na arara de roupas, retirando dos cabides as suas preferidas, vestindo e desvestindo peles, ele olha tudo de longe e não experimenta, tenta escolher mas não consegue. Entretanto, hoje foi diferente: “eu quero ser a ovelha!”, ele disse logo no início da dinâmica. Para a ironia do destino, Gustavo, que já estava todo vestido de caçador/pastor das ovelhas com um casaco xadrez (ignorando completamente o calor da tarde), imerso na personagem, percebeu o problema: falta uma personagem para a história – temos a ovelha, o caçador, mas e o lobo?

Hoje eu deixei as crianças mais livres para formarem seus grupos e escolherem a história que queriam brincar (a partir do repertório que eles já conheciam). Os dois que são amigos inseparáveis, formaram uma dupla. Diante do impasse da falta de outros atores, pensei comigo mesma que sem o lobo não existiria “conflito” e sugeri ao Joaquim fazer o papel do lobo - talvez a partir daí, nesse conflito entre “caça e caçador” eles desenrolariam a história. Mas ele logo negou e entrou em crise. Tentei, mais uma vez, solucionar a questão dando novas possibilidades: “E se mudassem de história? E se vocês fizessem uma história nova? E se criassem a versão de vocês?”. Foi aí que percebi que quanto mais alternativas eu dava, com mais escolhas o menino tinha que lidar, e mais nervoso ficava. “Deixa tia, eu faço sozinho...”, dizia Gustavo. Vendo que minhas tentativas só estavam atrapalhando ainda mais, desisti de tentar dar uma solução. Deixei que a dupla encontrasse uma forma de resolver.

Pouco tempo depois, notei os dois brincando de pega-pega. Gustavo ainda na figura do caçador. E Joaquim, parecia ser o Joaquim mesmo. Brincava nas regras do jogo, mas sem a fantasia de assumir um personagem. Num momento de respiro do corre-corre, cheguei no ouvido dele como se contando um segredo: “E se você fosse uma ovelha, que na verdade é lobo, mas que tá disfarçado de ovelha?”. E assim ele topou, pegava a capa branca e vestia o lobo em pele de ovelha. Nessa, Gustavo falou: Vou precisar de uma faca!”, e diante da ausência absoluta de qualquer coisa que se parecesse com uma, olhou para o único objeto

que tinha no corredor - uma tampinha de garrafa: “Olha, isso pode ser a faca”, e foi correr atrás da ovelha, riscando a roupa branca com a tampinha.

Chegando próximo da hora de compartilhamento dos grupos, perguntei em qual ordem de apresentação eles gostariam de estar. “Quero ser o terceiro”, um deles respondeu e logo em seguida Gustavo anunciou: “Agora vamos ensaiar!”. O menino começou a narrar a história e ia dando dicas de ação para o Joaquim. Ao contar e recontar a história para seu público imaginário, ele ia se organizando quanto à ordem dos acontecimentos. Ora ou outra sussurrava indicações para Joaquim, que se divertia como numa brincadeira de “mestre mandou”: “Joaquim, agora dorme! Agora sonha! Agora veste a pele!”.

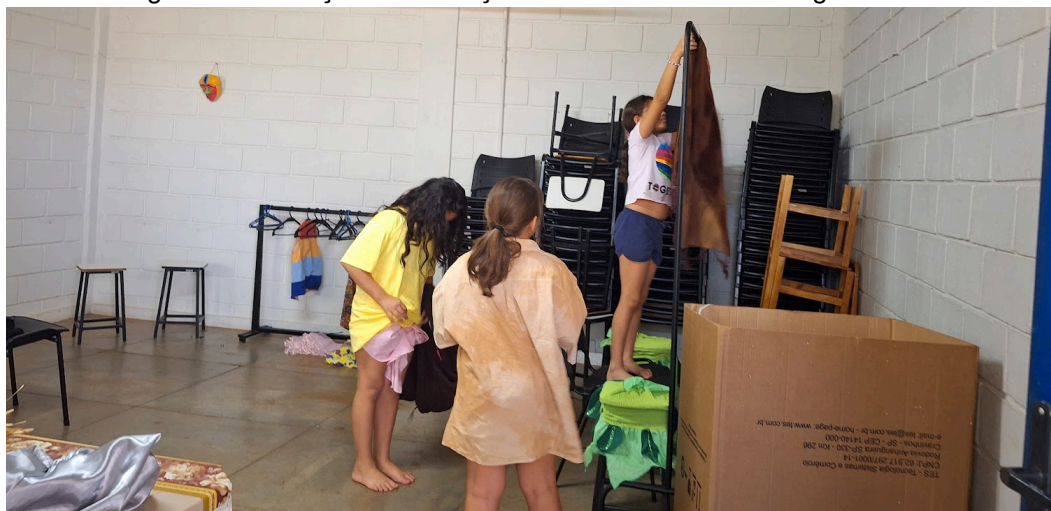
Ao final da narrativa, no momento em que o caçador saía para matar o lobo, Gustavo lembrou que precisaria de sua faca-tampinha. E dentro da própria narrativa da história, deixava escapar ao público o seu pensamento enquanto criança...: “E agora eu preciso da faca, que é a tampinha de garrafa que está ali em cima, ela vai ser a faca, eu vou pegar e...” , mudando a sua forma de falar, saía do pensamento revelado da criança e assumia a voracidade do caçador: “...vou matar o lobo!”. De maneira orgânica, ele transitava entre narrador, personagem, ator que revela o próprio pensamento em cena, e até mesmo “diretor”: “Joaquim, agora corre!”, indicava ao colega logo em seguida. E como no jogo de pique-pegas do início, terminavam a história.

Conforme as dinâmicas de “ensaio” aconteciam, percebi diferentes maneiras pelas quais ocorria a exploração dos materiais de sala, os jogos entre as crianças, as negociações delas comigo e entre o grupo durante a elaboração das criações. Era comum, enquanto professora, eu tentar mediar essas negociações de maneira “objetiva”, pela fala ou discussão do tema. Ao poucos, algumas crianças, sobretudo as mais velhas, também foram se apropriando dessa forma de negociar, ganhando um vocabulário mais próximo das convenções do teatro tradicional.

Por exemplo, algumas vezes determinadas crianças se colocavam em papéis e funções parecidas às do “diretor”: sugeriam uma ordem dos acontecimentos, provocavam o debate entre o grupo para decisões que precisavam ser tomadas, ou até mesmo chamavam a atenção dos colegas que se dispersavam. Era comum nesses momentos, a utilização de códigos que buscavam diferenciar as esferas de ficção e realidade, como: “-1,2,3... ação!” - anunciava uma das crianças do grupo enquanto acendia a luz da sala, antes apagada até que todos estivessem em silêncio. Essas atitudes também apareciam na construção de espacialidades, utilizando biombos e divisórias, que criavam uma diferenciação entre “dentro e fora”

de cena, entre o palco e a coxia, por exemplo. Ou ainda, apareciam na criação de um “prólogo”, que anunciava o nome da história ou o enredo ao público, gerando um clima de expectativa para a cena que estava por vir.

Figura 31. Interação das crianças com materiais na montagem de cenário



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 32 - Interação das crianças com materiais em cena



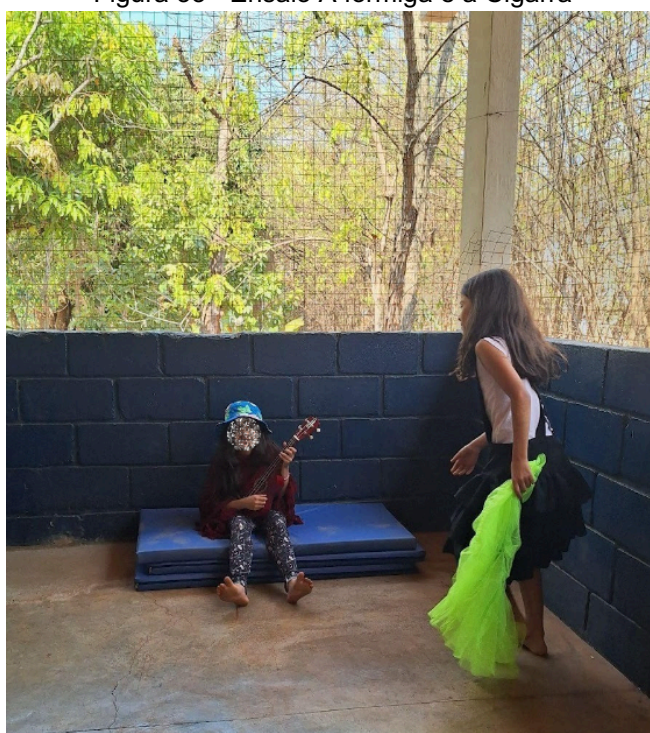
Fonte: Arquivo pessoal

Entretanto, ao mesmo tempo, aconteciam também negociações que partiam essencialmente da ação de brincar - montar e desmontar casas até encontrar como e onde seria a “toca do leão”, brincar de pique-pega entre lobo e caçador, ou ressignificar e se apropriar de objetos que sugeriam ações para as personagens da história: brincar com pequenos violões e fazer cantorias improvisadas a partir da personagem das cigarras; se cobrir com tecidos na chegada do inverno, correr em

volta de bambolês que simulavam a pista de corrida da fábula da lebre e da tartaruga, ou transformar a tampinha de garrafa na faca afiada do pastor de ovelhas.

A relação material-criança era dialógica: por um lado, os materiais interferiam nas crianças, provocavam-lhes sentimentos, sensações e percepções que as levavam a criar formas, ações, gestualidades e relações. Por outro, ao agirem sob os materiais, elas os transformavam, alteravam suas texturas e conferiam a eles uma outra plasticidade. Este jogo entre eles alterava tudo ao redor, o espaço, o tempo, os corpos e o outro (seus pares e eu). (Silva, 2021, p.80)

Figura 33 - Ensaio A formiga e a Cigarra



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 34 - Ensaio o Leão e o Rato



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 35 - Dinâmicas de ensaio



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 36 - Dinâmicas de ensaio



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 37 - Dinâmicas de ensaio



Fonte: Arquivo pessoal

A partir dessas dinâmicas, na qual a exploração de materiais tornavam-se disparadores para a elaboração de cenas, a brincadeira ficcional e a apropriação de “convenções” teatrais estavam o tempo todo friccionadas, indo ao encontro de noções comuns ao teatro pós-dramático¹⁹. Como sublinha Adriana Silva em sua pesquisa, a partir dos estudos de Marina Marcondes Machado:

O polimorfismo coloca a criança sintonizada com uma lógica menos linear, menos verossimilhante, mais próxima da multiplicidade, da fricção entre o real e o imaginário, da incursão no mundo por uma convivência e um compartilhamento entre espaços e tempos distintos. Estas características ressoam muito próximas das reflexões, paradigmas e ações cunhadas por uma estética teatral cuja linguagem propõe a “desconstrução de um teatro em que é preciso ter palco e plateia, em que se ensaia e se decora falas” (Machado, 2010b, p. 101), se opondo a um ensino de teatro ainda comumente difundido nas escolas, mas cada vez mais próximo do que se considera Arte Contemporânea. (Silva, 2021, p.82)

Ainda trazendo discussões sobre o assunto:

¹⁹ As experiências teatrais aqui descritas, também alinha-se à noção de “teatralidades contemporâneas”, conforme proposta por Josette Féral em *Por uma abordagem das teatralidades contemporâneas* (2002). Para a autora, o conceito desloca o foco do fenômeno teatral em si para os processos fluidos de jogo, performance e percepção, operando além das fronteiras do drama tradicional.

Hoje a cena contemporânea não faz distinção entre teatro e dança, entre encenações teatrais e contações de histórias e leituras dramáticas, entre teatro e performance. O que é essencialmente pós-dramático é a relação da encenação com o tempo e com o espaço: esse modo de fazer teatro não necessita de um texto dramático pronto, fechado, com começo, meio e fim [...] – o que nos leva a um tipo de trabalho que apresenta uma *bagunça*, por assim dizer, entre começo, meio e fim; e nessa *bagunça* presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem, e isso implica em um tipo de recepção, por parte de quem assiste: o espectador encontra-se mais livre para interpretar, a seu modo, tudo que vive durante um ato performático. Portanto essa propositiva nos oferece uma transgressão dos gêneros, abrindo portas e janelas para outros modos de fazer teatro e de usufruir teatro – são as linguagens híbridas. (Machado, 2010a, p. 118)

Considerando o caráter polímorfo da criança, quando presenciei a cena de Gustavo e Joaquim, ilustrada na narrativa do início dessa seção, me chamou muita atenção como eles transitavam entre diferentes lógicas, que se relacionam com características próximas ao teatro pós-dramático. Gostaria de pontuar algumas das situações presentes no jogo entre eles que, a meu ver, se aproximam dessa noção de pós-dramático:

1- A capacidade de incorporar a perspectiva da personagem ao “vestir a pele” da personagem-animal (na relação com os tecidos/ figurinos), e, ao mesmo tempo, transitar livremente entre “ser criança” e “ser outras coisas”.

Para além da situação narrada entre Gustavo e Joaquim, as dinâmicas que aconteciam a partir da relação das crianças com as materialidades e objetos da sala, já possuíam por si só um caráter performativo visto que, “seus modos de ser e de estar delas no mundo ganhavam espaço, vitalidade e inúmeras possibilidades expressivas quando lhes era oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos.” (Machado, 2010a, p.117).

2- A aproximação entre os sentidos de *comunicação* e *auto-expressão*. Eu me comunico ao me auto-expressar, e vice-versa: eu manifesto a minha subjetividade ao manifestar algo para os outros. Ou seja, a brincadeira torna-se por si só, uma forma de comunicação, a depender do olhar do espectador.

3 - A elaboração e reelaboração do ato de falar ao se apresentar para um público (sendo ele imaginário ou não) torna-se também um lugar de jogo e recriação da cena, já que esta nunca está totalmente acabada.

4 - A realização de direcionamentos e orientações ao colega dentro de um acordo tácito elaborado por eles (“Agora dorme! Agora sonha! Agora veste a pele!”), possibilitando à criança transitar por essa figura que pode ser lida como um diretor/ professor sem, no entanto, sair de cena ou instaurar uma hierarquia entre os dois.

5 - A emergência de regras e convenções de brincadeiras tradicionais (o mestre-mandou/ pega-pega) dentro da cena teatral, gerando, novamente, uma cena híbrida, contaminada pela vida cotidiana dos jogadores.

6 - A construção de um pacto revelado entre ator e plateia, ao expor para o público o procedimento de jogo, como na ressignificação do objeto: “Agora vou pegar a minha faca, que é aquela tampinha!” - sem que isso faça perder o sentido simbólico do objeto para ambos.

Partindo da perspectiva de um teatro que possui quebras, rupturas, repetições, em que não há lógica formal e diversas lógicas convergem, o cenário daquele jogo entre Gustavo e Joaquim me convidava a interpretar as situações enquanto espectadora. Da mesma maneira, as apresentações e compartilhamentos em sala de aula entre os grupos, não tinham um caráter rígido de uma cena acabada, pois se tornavam um lugar de exploração, elaboração e recriação cênica, sublinhando o caráter híbrido do teatro contemporâneo.

Trabalhar com crianças pequenas na chave do teatro pós-dramático é voltar o olhar para a criança mesma e para o dom do faz de conta, para sua capacidade de imaginar e seu polimorfismo. [...] O importante é poder propor intercâmbios entre o brincar e o fazer teatral, de modo que a criança pequena compreenda, ela mesma, semelhanças e diferenças entre esses fazeres. (Machado, 2010b, p.92)

Dessa forma, em consonância com a perspectiva de Marina Marcondes Machado, os procedimentos relatados permitiram às crianças estabelecerem uma diferenciação gradual entre a brincadeira espontânea e práticas teatrais intencionais. Ao propor contextos que provocam a criação cênica a partir da exploração das materialidades, busco oferecer ferramentas para que elas aos poucos se apropriem

de procedimentos de criação - de cenários e configurações espaciais, da performance de personagens, de uma elaboração fluida de roteiro de ações. Sem, no entanto, perder de vista o caráter polímorfo da criança, compreendendo o impulso lúdico como um território potente para o processo criativo e coletivo da cena.

Compartilhamentos do processo

Figura 38 - Compartilhamento de cena no corredor



Fonte: Arquivo pessoal

Desde o primeiro semestre do ano letivo com a turma, com a proposta de criação das Lojas de Chapéu, eu reservava um momento da aula para o compartilhamento entre os grupos, seguido da reorganização coletiva dos espaços e dos objetos utilizados ao final do encontro. Era comum que o momento de apresentação funcionasse simultaneamente como um espaço para o grupo resolver, por meio da improvisação, questões que até então não haviam solucionado. Também era comum acontecer “combinados” entre as crianças durante a própria

cena, sussurros quando alguém esquecia o que era para fazer, cochichados no ouvido quando o colega se mostrava inseguro.

As apresentações possuíam características bem diferentes umas das outras quanto à ocupação dos espaços e ao formato da plateia. Algumas cenas apresentavam um formato mais tradicional, de palco italiano, ou espaços de semi-arenas; outras traziam uma delimitação precisa entre palco e plateia que, de repente, se “quebrava” no meio da cena, em situações de entradas e saídas, ou perseguições entre os personagens; alguns grupos, também ocupavam o espaço do corredor e, pela própria proposição do espaço, começavam a cena em uma extremidade e conforme a cena acontecia, iam avançando até a outra ponta do corredor, fazendo a plateia se deslocar nesse trajeto.

Nas imagens a seguir, fotografei esses momentos da aula em que um mesmo grupo se apropriou de diferentes recursos, disposições e espacialidades, como por exemplo:

- A utilização de biombos que criavam uma separação entre dentro e fora de cena (entretanto, uma delimitação que não é “fixa”, ilustrada na intenção da criança que “espia para fora”).

- A realização de cenas em formato de roda, que transgride convenções tradicionais como “virar de costas para a plateia”, na qual a atenção da criança está mais voltada para as ações do grupo do que para o olhar frontal de um público externo.

- A utilização do corredor como espaço de cena itinerante, especialmente em momentos de deslocamentos, fugas e perseguições durante a história. Nessas ocasiões, as crianças não somente ilustravam essas situações, mas se envolviam corporalmente na experiência de pegar e fugir, criando um envolvimento da plateia que momentaneamente, adentrava nesse fluxo de passagem e movimentação da ficção.

Figura 39 - Utilização de biombos em cena



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 40 - Ocupação do corredor em cena itinerante



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 41 - Cena em formato de roda



Fonte: Arquivo pessoal

Também aconteciam proposições de “rituais” que antecedem a apresentação das cenas, por exemplo: na apresentação de prólogos narrativos, como “Senhoras e senhores, hoje vamos apresentar...”, com a intenção de direcionar a atenção da platéia para a cena; ou o apagar das luzes da sala como estímulo para a

concentração dos atores e do público, e o acender da luz como signo de “agora começamos”; ou ainda, como ocorreu em certa situação que presenciei, antes do compartilhamento, as crianças se agruparam em roda, de mãos dadas e olhos fechados, “rezaram” e pediram “bênçãos” para que tudo ocorresse bem na apresentação. No final das “preces”, palmas e gritos levantaram o astral e a confiança do grupo. Ainda que o ritual fosse carregado de um vocabulário religioso, próprio da cultura das famílias das crianças, a ação me remeteu a ritualísticas intrínsecas à cultura teatral, antes de apresentações, utilizando-se da roda, da conexão de olhares e das mãos dadas, de pequenos cantos e frases que elevam a escuta e a confiança entre o grupo, como o grito “*Merda!*” ou “*Evoé!*” antes do início do espetáculo.

Figura 42. Ritual prévio ao compartilhamento entre a turma



Fonte: Arquivo pessoal

Para além dos atores, o momento de compartilhamento também era fundamental para a plateia. Ao apreciar a cena dos colegas, as crianças tinham a experiência de ampliar o seu repertório teatral quanto à forma de mostrar e contar as histórias. Como a ficção do dia era a mesma para todos grupos (geralmente três), então era interessante para a turma poder perceber como cada grupo trazia elementos diferentes, que variavam de acordo com a escolha do espaço, a utilização dos materiais e as escolhas narrativas de cada grupo.

Figura 43 - Platéia de crianças



Fonte: Arquivo pessoal

Entretanto, com a aproximação do final do ano letivo, visando realizar um compartilhamento com os pais e a comunidade escolar e na tentativa de “fechar” um resultado final, muitas dessas qualidades de cena presentes no processo do grupo se perderam. Ao retirar as crianças do espaço da sala de aula cotidiana e levar para um espaço de teatro convencional, ao tentar fixar convenções para as cenas e “engessar” um roteiro para os grupos, muito dessa espontaneidade e dramatização própria das crianças se dissipou. Parece-me que caí no equívoco de acreditar que seria possível “transpor” a experiência da sala de aula para outro espaço e formatá-lo a um padrão tradicional de apresentação sem nenhuma perda.

Diferentemente ao palco dramático, que representa o mundo emoldurado, fechado em si e apartado da realidade externa, as manifestações artísticas contemporâneas reafirmam a ativação de espaços públicos decorrentes de experiências recentes das artes performáticas ou das artes visuais, instigando novas possibilidades do acontecimento teatral. (Carvalho, 2016, p.34)

Hoje, olhando para essa experiência, vejo que o processo caminhou imerso

no “caos” - alavancado pela organização e expressão própria das crianças por meio das brincadeiras - que dialoga com o caráter disruptivo do teatro contemporâneo, já que considera as “hibridações entre a performance e o teatro e da pluralidade das artes cênicas [...], considera os pares ficção e realidade; obra e processo, ator e performer, espaço cênico e espaço real.” (Carvalho, 2010) Ao invés de retirá-las desse contexto, “adequando-as” a um formato de teatro tradicional que está dentro das expectativas dos pais ou da própria escola, poderia ter subvertido essa lógica e trazido os pais para dentro desse cenário de ocupação feito pelas crianças nos espaços da escola e das materialidades da sala de aula. Ao fazer isso, eu teria aproximado o público a outros repertórios, formas e poéticas teatrais para além dos comercialmente difundidos, e ainda reafirmaria a potência do espaço escolar como espaço de criação.

4. Reverberações e desdobramentos: experimentos com a máscara do clown

Figura 44. Turma de crianças em 2025



Fonte: Arquivo pessoal

Como apareceu no último capítulo capítulo, vivenciar, registrar e, posteriormente, analisar as práticas teatrais com esta turma de crianças ao longo do ano letivo de 2024, provocou reflexões importantes sobre minha prática artístico-pedagógica nesse contexto, em temas como: as complexidades envolvidas nos processos de criação em teatro; a importância de um olhar sensível na atuação docente; a necessidade de aprofundamento teórico-prático em meus estudos e a aproximação entre elementos presentes em modalidades de improvisação teatral sistematizadas e elementos presentes na brincadeira infantil; as regras (tanto dos jogos, quanto dos planejamentos de aula) como um ponto de partida para ser transposto, superado e reinventado em conjunto com os estudantes; os modos de ser e estar da criança que dialogam com noções estéticas características do teatro pós-dramático; a compreensão da figura do professor enquanto artista - que contribui para estimular o repertório teatral dos alunos - e mediador, a fim de ouvir as crianças e acolhê-las a partir de seus pontos de vista, ou ainda, ao se retirar dos acordos dos grupos, dando espaço para as crianças exercitarem sua autonomia, buscando modos de negociar entre si por meio do jogo e da brincadeira.

No ano seguinte, em 2025, continuei oferecendo aulas para esta turma de estudantes. Três crianças, por motivos particulares, acabaram saindo do curso, e outras três, vindas de outra turma, se juntaram a nós. Levei como proposta de investigação deste novo ano letivo jogos e experimentações a partir da máscara do palhaço e, sem dúvida, a vivência e aprendizados do ano anterior potencializaram as dinâmicas das aulas, sobretudo no sentido do desenvolvimento da *capacidade de jogo* entre os estudantes e comigo, enquanto condutora dos processos.

O pesquisador francês Jean-Pierre Ryngaert, em *Jogar, representar* (2009), no capítulo *Capacidade de jogo*, delimita alguns mecanismos que freiam ou ampliam as possibilidades do ator ou não-ator em se empenhar no jogo. Alguns dos obstáculos que o autor apresenta são: a *inibição* - uma impossibilidade de abertura para o exterior; a *extroversão* - uma expressão transbordante, que não leva em conta a existência de parceiros; a *negação do jogo* - quando o jogador não se deixa iludir com aquilo que faz, estando a ponto de cessar seu engajamento a qualquer momento. Enquanto isso, Ryngaert aponta que algumas das qualidades favoráveis ao jogo dizem respeito à *presença, escuta, reação, imaginação e cumplicidade*.

Considerando que, “[...] quando falo do ‘jogo’ para designar o jogo teatral ou me referir às práticas dramáticas, não pretendo reduzir toda experiência lúdica apenas a essas manifestações” (Ryngaert, 2009, p.41), percebo que os mecanismos listados no parágrafo acima, foram desenvolvidos durante as dinâmicas de aula do ano anterior. Elas possibilitaram experimentar com a turma formas de fazer e pensar teatro que dialogassem com os modos de ser e estar próprio das crianças nos quais “[...] a trama do jogo se constitui no intervalo, a partir de materiais informes, de pulsões criativas, motoras e sensoriais” (Ryngaert, 2009, p.42).

Com o intuito de continuar investigando junto das crianças essa capacidade de jogo é que propus mergulhar com a turma na linguagem do palhaço. Utilizei como apoio metodológico a abordagem da professora e pesquisadora da UFU, Ana Elvira Wuo, a partir do livro *Aprendiz de Clown* (2019). Trata-se de uma iniciação que se dá por meio de jogos de comicidade e procedimentos que propõem um caminho pelo qual os aprendizes possam se desvincular de modelos ou de uma imagem preestabelecida do que seja o *clown*, de modo a poderem pensar em ser um *clown* pela via do “si mesmo” (Wuo, 2019, p.133). Também escolhi essa referência, por já ter sido “iniciada” enquanto palhaça pela própria Professora Ana Wuo, na época de minha Graduação e, por isso, já ter a experiência corporal de vivenciar alguns dos

procedimentos narrados no livro durante a disciplina cursada com a docente.

Ao longo do primeiro semestre de 2025, propus alguns dos procedimentos apresentados no livro, bem como outros de meu repertório artístico (apreendidos durante a graduação, especialmente nas disciplinas de Improvisação), além de dar continuidade na exploração de jogos tradicionais infantis. Apesar de planejar reproduzir os procedimentos conforme eles aparecerem no livro, eu sabia que, na prática, tais procedimentos seriam reapropriados e modificados pelas próprias crianças e durante a minha condução dos exercícios, demandando uma constante atitude de abertura para o jogo improvisacional entre as crianças e eu. Essa postura evoca a dimensão do professor como performer, descrita por Paulina Caon, ao analisar a prática docente de Getúlio Góis na escola básica:

O professor entra em jogo, performa, com uma espécie de intuito didático [...] ele apresenta o jogo jogando-o. É um corpo exposto. Coloca-se em risco, na mesma situação que em seguida os outros corpos estarão. Torna-se cúmplice. [...] Não há uma fala sobre como se deve fazer a cena ou algo que sublinhe a necessidade de cópia, mas há uma confiança na sua própria performance como propositora [...] de outras possibilidades de ação e reação em cena. Nesses momentos, a ação [...] se torna também um momento de fruição, em que a apropriação corporal que ele tem do fazer teatral ou daquela proposição específica é já uma provocação no processo de experimentar o fazer teatral pelos estudantes. (Caon, 2015, p.198)

Apresentarei a seguir três jogos e procedimentos utilizados por mim para a exploração da máscara do palhaço, que ilustram tanto essa minha atitude de jogar com as crianças, quanto o modo como elas, por sua vez, se apropriaram de elementos da noção de capacidade de jogo, conforme descrita por Ryngaert, demonstrando autonomia ao subverter e ressignificar as propostas originais.

Jogos, procedimentos e a reapropriação das regras.

Ao longo dessa nova trajetória teatral com a turma, realizei um exercício em específico, intitulado como “Travessia da corda bamba” (WUO, 2019, p.164), em que, de olhos vendados, o ator deveria se equilibrar, em uma corda estendida no chão, como se estivesse no alto entre dois arranha-céus. Ao conduzir a proposição

na turma, antes da travessia corajosa de cada criança, eu brincava de entrevistá-la com um microfone imaginário: perguntava, preocupada, se os pais estavam cientes do risco que ela estava prestes a correr; perguntava dados pessoais (nome completo, telefone), que as crianças inventavam na hora; testava a confiança delas para o desafio; e criava novas perguntas a partir das respostas de cada uma.

Figura 45. Travessia na corda bamba



Fonte: Arquivo pessoal

Esse jogo contava sempre com a cumplicidade do público, que se divertia com o diálogo inusitado da entrevista e que verdadeiramente torcia pelos colegas durante a travessia, soltando gritos preocupados quando o colega quase caía, dando dicas de onde pisar e comemorando a chegada ao outro lado. Conforme o jogo foi se repetindo, algumas crianças da plateia começaram a se revezar, brincando de ser passarinhos que passeavam pelo céu, abrindo as asas e fazendo sons de assobio, entrecortando a trajetória do equilibrista. Os passarinhos, porém, não tinham a intenção de atrapalhar ou trombar com o equilibrista, fazendo-o propositalmente cair da corda, mas, sim, trazer mais tensão para o acontecimento. Esse foi um movimento espontâneo das crianças, como se quisessem preencher a imagem daquele cenário no qual elas estavam imersas, ao mesmo tempo assistindo e co-criando-o coletivamente.

Outra situação de jogo que foi recriada em sala pelas crianças foi a clássica

brincadeira “Batatinha frita 1,2,3²⁰”, na qual a turma inventou uma nova figura no jogo: os guardas. A princípio, os guardas tinham a missão de conferir e denunciar ao mestre sobre quais estátuas estavam se mexendo. Aos poucos, fomos aprimorando as regras: os guardas não podiam tocar nas estátuas e tinham um tempo máximo de interação. Até que, posteriormente, essa função foi se modificando, deixando de servir como um “dedo-duro”, e passando a ter como objetivo desestabilizar as estátuas por meio do riso. Assim, a função dessa figura transitou da vigilância para a brincadeira, com caretas e poses corporais inusitadas, indo ao encontro da noção de “desforma”²¹, proposta por Ana Wuo e desconstruindo a sua corporalidade cotidiana.

Figura 46 - Jogo “Batatinha 1,2,3”



Fonte: Arquivo pessoal

Outro jogo que exploramos foi a proposta de improvisação de uma cena muda, na qual dois jogadores começavam sentados em um grande banco. A única regra era: um deveria tocar o outro, enquanto o outro deveria fugir do contato. Quando um consegue encostar no outro, a cena acaba. Essa tensão entre pegador e fugitivo começava despretensiosa e, aos poucos, ia escalonando até chegar no ápice da perseguição seguida do arremate final de cena - um encostava no outro.

²⁰ O jogo consiste em avançar em direção a um objetivo enquanto o mestre está de costas, devendo congelar imediatamente como uma “estátua” toda vez que ele se vira ao finalizar o comando vocal. É uma dinâmica de perseguição e imobilidade que exige prontidão física e controle do movimento.

²¹ A noção de um corpo sem forma, “desforme”. Vivenciam esse momento por meio dessa noção na intenção de subtrair as referências do mundo social, da identidade pessoal. Individualmente, são livres para agir a partir da interação com o inusitado (Wuo, 2019).

Figura 47 - Improvisação: pegador e fugitivo



Fonte: Arquivo pessoal

Nessa relação de comunicação privilegiada, os jogadores disponíveis no espaço, atentos às inversões repentinas, compreendem com facilidade propostas que enriquecem o jogo e asseguram resposta da mesma natureza. Isso não é específico do jogo teatral; encontramos o equivalente no esporte, quando jogadores de uma mesma equipe parecem reinventar a cada instante as próprias regras do jogo, superando seu *savoir-faire* e sua bagagem técnica. (Ryngaert, 2009, p. 59)

A partir da dinâmica que esse procedimento apresenta, e do pensamento de Ryngaert, gosto de pensar na noção de capacidade de jogo partindo da metáfora do “cabo-de-guerra”: entre as duas pontas há uma disputa, um conflito, que é tensionado por ambos os lados. É importante que nenhum dos dois lados afrouxe a corda, isso seria como “desistir de jogar ou não se entregar ao jogo”. Entretanto, se um lado puxa forte ou rápido demais, o outro cai e o jogo termina. Por outro lado, se os dois mantêm o tempo todo a mesma força, o jogo não se desenvolve, fica previsível, monótono. É preciso, então, manter essa tensão em movimento, num balanço que pende ora para um lado, ora para o outro. Essa capacidade de manter a corda tensionada, mas, ao mesmo tempo, em movimento só é possível se existir uma verdadeira cumplicidade por detrás da disputa aparente entre as duas partes: ora eu puxo, ora cedo; ora eu pergunto, ora respondo; ora eu acato, ora proponho.

A capacidade de jogo e a criação com as materialidades: Avaliação do percurso

[...] a partir de um fragmento de figurino, esboça-se individualmente a construção de um personagem. Inicialmente, esse fragmento – chapéu, gola de casaco, capa – é apenas um objeto externo, escolhido pelo participante. Pouco a pouco, o ato lúdico promove uma espécie de fusão entre a sua materialidade – cor, textura, peso, forma – e o aqui e agora do jogador. Desse processo surge o signo metonímico de um figurino, inseparável da constituição de um personagem que ele, jogador, pouco a pouco, faz nascer. (Pupo, 2001, p.186)

A apropriação dos figurinos e adereços da sala como indutores de criação, como vinha acontecendo desde o último ano, foi uma característica que permaneceu em muitas das nossas experimentações de comicidade e da máscara do *clown*. A vestimenta e experimentação de adereços, principalmente, era um mecanismo que transportava as crianças a esse universo de brincar com o ridículo a partir de si. No segundo semestre, já trabalhando com a máscara, eu reservava o início da aula para que as crianças se paramentassem com roupas e adereços, para que então partíssemos para os jogos de comicidade ou de criação de cenas curtas.

- *Tia, será que hoje eu vou de detetive?* - dizia Ana, com nariz de palhaço, vestida com um casaco xadrez, chapéu e olhando para o chão desconfiada através de um objeto que sugeria ser uma lupa. Trocava rapidamente o casaco por um xale, modificando sua expressão facial, e ao apertar os olhos e a boca, envergar as costas e simular se apoiar em uma bengala imaginária, dizia, com um outro registro vocal: - *Ou de velhinha?*

Em outro dia, me ausentei por um tempo do bloco do teatro, deixando o grupo trabalhar autonomamente. Quando retornei uma das crianças interrompeu meu percurso no corredor que chega até a sala, que estava com a porta fechada, puxando uma conversa aparentemente sem propósito. Ela me interrogava sobre diversos assuntos: como e em qual teatro seria a apresentação de final de ano, qual seria a “matéria” da minha próxima aula, etc. Era notável que as perguntas sempre giravam em torno de um “universo do adulto”, como uma estratégia da criança para ludibriar minha atenção para mim mesma, e não para o ocorrido na sala fechada.

Enquanto eu respondia às perguntas, entrando no jogo da criança que

exercia o papel de me distrair, perguntava ora ou outra sobre o que acontecia na sala, enquanto tentava espiar pelas janelas de vidro a movimentação lá de dentro. Aos poucos, as crianças da sala abriram a porta revelando que estavam planejando algo: uma surpresa. “Espera, tia, só mais 5 minutos”, “Tia, agora pode entrar!” .

Figura 48 - Circo montado com materiais da sala



Fonte: Arquivo pessoal

Quando entrei na sala, as crianças anunciaram “Seja bem-vinda ao *Circo-teatro Maximus!*” (nome criado por eles em referência ao circo que estava na cidade na época). Eles me convidaram para entrar no circo. Ao me agachar e passar pela porta do picadeiro, literalmente me senti na ação de “agachar na altura da criança”, como cita Marina Marcondes Machado (2010b), sendo convidada a entrar na brincadeira a partir da perspectiva corporal espacial deles. Foi interessante perceber que as crianças construíram paredes “ocas”, com um espaço entre elas, através das quais elas conseguiam transitar, simulando o espaço de circulação da entrada e saída do público, situado entre a arquibancada da plateia e a lona de circo como a conhecemos. Ao chegar no centro do picadeiro, algumas se colocaram como espectadores enquanto outras, ao centro, brincavam de apresentar truques de mágica, como ressuscitar o colega que estava “morto”, trazendo-o de volta à vida.

Presenciei, “à altura da criança”, um acontecimento que sintetizou diversos aprendizados vivenciados pela turma até então: a apropriação dos elementos materiais como dispositivos para a criação de uma encenação/ ficção; a cooperação e capacidade de jogo entre toda a turma em prol de uma criação coletiva, na qual cada um desempenhou determinado papel (de distrair a professora, de montar o circo, de recepcionar o público, de performar o mágico, de performar a plateia, etc.); a apropriação de elementos da máscara do palhaço a partir de elementos de sua própria cultura (o circo que estava na cidade).

Nesse sentido, essa situação serviu como uma síntese dos aprendizados da turma, em que foi possível realizar uma avaliação de como os procedimentos teatrais estavam sendo compreendidos e incorporados pelas crianças. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Madalena Freire (1986) acerca da discussão sobre a avaliação em artes, um exercício de apropriação no qual a criança toma posse do seu percurso e das suas descobertas.

Pois ao meu ver, não existe processo sem intervenção, sem direção do professor. É a intervenção que possibilita a avaliação. E não existe processo sem avaliação. Entendo avaliação como apropriação do processo pela criança, ela mesma. Para isso, portanto, o professor precisa estar vivendo o mesmo processo.

Dirigir o processo não significa ser autoritário. Muito pelo contrário, é assumir a instrumentalização do processo da descoberta, de crescimento, da criança, do adulto.

Educador que não assume a orientação, direção desse processo, perde a oportunidade de fazer educação. Com medo de ser autoritário, cai no espontaneísmo, abandonando a condução de um processo que a ele cabe assumir como educador. (Freire, 1986, p.92)

Ao observar a autonomia das crianças durante a atividade, a partir dessa instrumentalização de conhecimentos teatrais experimentados ao longo de todo o percurso da turma, percebo que minha atuação se alinhou a essa perspectiva de Freire. Ao intervir e mediar os jogos teatrais e os procedimentos voltados à comicidade do palhaço, não interditei o impulso criativo das crianças (na reapropriação das regras dos jogos, por exemplo), me opondo a essa noção do professor enquanto figura autoritária, como a autora aponta. Entretanto, é importante ressaltar que os processos artístico-pedagógicos vivenciados (desde o início da pesquisa, em 2024), também não advém de um aprendizado espontaneísta, pois estive por meio da observação atenta aos modos de ser e estar da criança (como já

discutido a partir de Marina Marcondes Machado), bem como propus intervenções que foram conduzidas a partir de meu próprio repertório enquanto artista/ performer, dando o suporte para que tais aprendizados fossem corporeificados pelas crianças.

O nascimento dos clowns: desdobramentos

A fim de concluir esse capítulo, gostaria de contar sobre a experiência referente ao “Dia do nascimento dos clowns” (Wuo, 2019, p.178), quando a turma vestiu a máscara do palhaço pela primeira vez. Tal procedimento, descrito no livro, também foi vivido por mim, quando realizei a iniciação com a professora Ana Wuo. Destaco aqui que, ao mesmo tempo em que estava realizando o processo de iniciação ao *Clown* com a turma de crianças, eu também estava trabalhando esta mesma linguagem com a turma de adolescentes e adultos. Ao longo de todo o processo, foi muito interessante ver como minha maneira de trabalhar numa turma, influenciava e enriquecia o trabalho na outra e vice-versa.

O “dia do nascimento”, conforme é descrito no livro, acontece a partir de um exercício de visualização, individual e imaginativo: “Peço que se deitem [...], fechem os olhos e ouçam atentamente a minha voz.” (Wuo, 2019, p.178). E, assim, a narração do percurso ritual começa, provocando o iniciante a imaginar cenários de um mundo encantado, começando da base de uma montanha, trilhando caminhos estreitos que passam por riachos de águas cristalinas, onde os peixes conversam conosco, e úmidas florestas, com pássaros e borboletas, até a chegada à um castelo, no qual enfrentam uma série de desafios até conseguirem resgatar a valiosa “pérola vermelha”. Somente no final da narrativa, após os neófitos vestirem a máscara do palhaço, é que o iniciante “acorda” e pode experimentar o corpo em movimento nesse novo modo de estar no mundo a partir da máscara.

Entretanto, ao realizar o procedimento com a turma de crianças algo diferente do esperado aconteceu. Quando comecei a conduzir o percurso imaginativo para os iniciantes, as crianças abriram os olhos, foram brincando e corporificando ações a partir da narrativa que ia sendo contada. Elas fisicalisavam a caminhada pela floresta, dando “oi” aos peixes e passarinhos do trajeto, escalando montanhas, saltando sobre as armadilhas escondidas no castelo, ora individualmente, ora em

coletivo, ajudando uns aos outros a passar pelos desafios, até, enfim, alcançar a pérola vermelha.

Peça permissão ao guardião, pegue a pérola vermelha, sinta o seu calor, perceba como ela pulsa e aproxime do coração... Posicione na direção do nariz. Fechem bem os olhos. Estejam a postos em frente ao portal. Prontos, colocaram a pérola? Podem passar. (Wuo, 2019, p.25)

Figura 49 - O nascimento dos clowns (turma de crianças)



Fonte: Arquivo pessoal

Ao final da dinâmica, após encontrarem a pérola vermelha e colocarem os narizes, as crianças se vestiram com alguns tecidos e chapéus que já estavam dispostos no espaço, e então saímos para uma brincadeira coletiva com a máscara do palhaço pela escola. Coincidentemente, como estávamos próximos das festividades juninas, as crianças puxaram uma quadrilha improvisada, brincando com um repertório cultural que elas estavam imersas naquele momento, seguido de outras brincadeiras que foram surgindo no caminho, por meio da relação com o espaço e os materiais disponíveis no espaço.

Figura 50. Brincadeiras com a máscara do clown (turma de crianças)



Fonte: Arquivo pessoal

A partir da intervenção e recriação do exercício pelas crianças, decidi levar esta proposição da dinâmica do nascimento também para a turma de adolescentes e adultos, que prontamente aceitaram mergulhar na narrativa do “ritual de nascimento” de maneira corporificada. Desse modo, vivenciaram numa perspectiva lúdica os acontecimentos da narrativa e descobriram, por meio do corpo e de um brincar imaginativo, à medida que o procedimento ia sendo contado por mim, essa figura que vai em busca do ridículo de si mesma.

Figura 51. Nascimento dos *Clowns* (turma juvenil/ adulto)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 52. Brincadeiras com a máscara do *clown* (turma juvenil/ adulto)



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 53. Brincadeiras com a máscara do *clown* (turma juvenil/ adulto)



Fonte: Arquivo pessoal

A crença, a fé no território do encantado é a aceitação de um convite para as propostas deste trabalho, em que atravessamos cordas bambas em cima do precipício, subimos altas montanhas, passamos, enfim, por diferentes provas, as quais levam ao conhecimento e a um aprendizado durante o rito de iniciação. A existência desse mundo depende da crença presente nas pessoas e do relacionamento estabelecido com a iniciadora, com os outros colegas e com o mistério do ser *clown*. (Wuo, 2019, p.208)

Ao atuar enquanto professora em diferentes processos de iniciação e criação teatral no espaço da escola, torna-se parte do cotidiano as contaminações artísticas que vão se cruzando entre os processos. A experiência de abordar o mesmo conteúdo em duas turmas de faixa etária diferentes contribuiu muito no sentido das crianças me mostrarem caminhos possíveis no processo de resgatar essa ludicidade, característica da máscara do palhaço, junto aos estudantes adultos/adolescentes.

Essa percepção ampliada de jogo, no qual as categorias do jogo teatral e do jogo dramático se encontram e cruzam as fronteiras entre si, também encontrou um terreno fértil em procedimentos voltados para a palhaçaria. Na dinâmica de Nascimento dos Clowns, o engajamento das ações corporais e de uma atitude imaginativa (no ouvir e deixar-se agir a partir de uma narrativa fictícia), colocava os

iniciantes numa lógica muito próxima às concepções da palavra drama, apresentada por Peter Slade, que em seu sentido original, advindo do grego “drao”, significa “eu faço, eu luto” : “No drama, [...] no fazer e lutar, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva, que é o jogo dramático” (Slade, 1978, p.18).

Esses foram alguns exemplos dos desdobramentos deste trabalho com a turma ao longo do processo da pesquisa, e que, sem dúvida, também reverberaram em outros acontecimentos, turmas e projetos. A jornada de experimentos a partir da máscara do *Clown* permitiu o aprofundamento de minha reflexão sobre a construção da capacidade de jogo, a continuidade na exploração das materialidades de sala como disparadores de criação cênica, a apropriação de procedimentos por parte das crianças, que configuram uma forma de avaliar o processo de aprendizagem em artes. A descrição e análise desses desdobramentos também possibilitou, mesmo que brevemente, pensar sobre meu papel, como professora-performer, que media e interfere nos procedimentos por meio de uma atitude artística (em contínua transformação), que joga, expõe-se e atua, tornando-se cúmplice no processo de aprendizagem dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu da intenção de apresentar, discutir e compartilhar com o leitor questões que perpassam a minha prática cotidiana em processos de criação e iniciação teatral, enquanto docente em uma escola que oferece ensino específico em arte. A pesquisa partiu de uma concepção fenomenológica sobre a infância, advinda de estudos de Marina Marcondes Machado, relacionando-se com pedagogias voltadas a um fazer teatral norteado por paradigmas da cena contemporânea.

Para adentrar nas dúvidas, discussões e descobertas da pesquisa, dialoguei com elementos da cartografia e da etnografia como abordagens metodológicas, com o objetivo, por um lado, de de imergir e mapear os meus próprios processos de constituição como docente. De outro lado, com o objetivo de sustentar o registro do trabalho em campo e uma atitude atenta ao cotidiano de minha prática e de minha relação com as crianças, para construir não apenas uma descrição densa do processo, mas também gerar questionamentos acerca desse percurso. Nesse sentido:

A experiência corporal como *embodiment* do professor é fonte, atravessamento em sua atitude pedagógica, para além de um suposto isomorfismo pedagógico apenas. Não se trata de uma questão técnica, em que o professor utiliza apenas as ferramentas, metodologias ou condutas desenvolvidas ao longo de sua formação inicial como professor. [...] Trata-se, sim, da diversidade de experiências vividas ao longo da vida e em diferentes esferas da vida, antes, durante e depois dessa formação na graduação. Trata-se também da abertura corporal, disponibilidade para experiência, uma espécie de plasticidade, em que esse ser humano se permite se transformar, questionar-se e reelaborar a própria prática. Permite-se também compartilhar seus anseios estéticos mais autênticos. Permite-se continuar seu próprio processo cognitivo, afetivo, estético, diante e junto de um grupo de estudantes. (Caon, 2015, p. 201)

A fim de melhor contextualizar a escola na qual a pesquisa se desenvolveu e refletir sobre seu papel frente ao ensino de arte, considerando também o contexto das escolas regulares, pude realizar um estudo acerca da evolução da Arte Educação no Brasil, contextualizando o Movimento das Escolinhas de Arte no Brasil, e a passagem da noção de “Educação Artística” para “Ensino de Arte”. Também analisei brevemente duas outras propostas de escolas voltadas ao ensino específico

de Arte, na intenção de reconhecer semelhanças, diferenças e especificidades de um espaço voltado ao ensino e iniciação artística, compreendendo que o espaço da escola, a fim de constituir uma organização de seus currículos e identidade pedagógica, exige dos profissionais uma constante abertura ao diálogo para as adaptações e transformações que vão se mostrando necessárias nesse percurso.

No decorrer do texto, debruçei-me especialmente sobre o percurso artístico-pedagógico vivenciado em 2024 e início de 2025, com uma turma de crianças para refletir sobre a trajetória de criação cênica e a compreensão das crianças sobre elementos teatrais. O percurso foi documentado por meio de registros fotográficos e escritas em caderno de campo, suscitando discussões que emergiram da própria pesquisa em processo. Ao acompanhar e registrar os encontros busquei descrever situações, questionamentos e impressões dos acontecimentos das aulas. A partir de uma perspectiva etnográfica, me deparei com dúvidas e limitações acerca de questões voltadas à metodologia dos jogos teatrais e da brincadeira dramática infantil. Ao mergulhar neste estudo pude compreender e dialogar sobre os modos da criança vivenciar o fazer teatral.

Por meio da exploração de materialidades da sala (tecidos, objetos, figurinos e adereços), trilhei junto com as crianças da turma um processo criativo em teatro no qual a manipulação desses materiais estavam à disposição das crianças. Isso, juntamente com a imersão em contextos ficcionais a partir de momentos de leitura e contação de histórias, tornaram-se potencializadores para a criação cênica. Nesse percurso, busquei lançar mão de modos de trabalho que incentivaram a autonomia, o diálogo e a negociação entre as próprias crianças, me colocando como mediadora desse processo.

Na construção do texto observei momentos e situações do processo vivido com as crianças que pude aproximar com discussões próprias da cena contemporânea, como a difusão entre as noções de palco e platéia, a exploração de espaços não convencionais, a ênfase por uma atuação não representacional, o jogo como dispositivo de criação e a descentralização do texto dramático.

Por fim, discuti de que maneiras o processo criativo realizado com a turma de crianças ao longo do ano, reverberou no iniciar de um novo ano letivo, no qual o conteúdo desenvolveu-se em torno da iniciação à máscara do palhaço. Nesse sentido, percebo que o trabalho de construção de cenas a partir da livre exploração de materiais, trouxe ganhos significativos quanto à noções de capacidade de jogo

(como descrita por Ryngaert) e no qual pude avaliar a apropriação dos processos de aprendizagem teatral, pelas próprias crianças.

A abertura para a modificação do meu planejamento de acordo com os acontecimentos de aula, a atitude de “agachamento”, de modo a perceber os interesses das crianças durante o processo, a ressignificação de jogos e procedimentos a partir de proposições dos estudantes, e o movimento de exposição, ao me lançar e me colocar em jogo com a turma, sobretudo nas dinâmicas de palhaçaria, também ampliaram minha percepção quanto a minha atuação, indo ao encontro da noção de professor performer. Tal atitude reitera a compreensão de que:

O professor não “transmite” informações ou conhecimentos para outros corpos porque os profere verbalmente ou porque os mostra em gestos. Ele não “doa”, não “passa” nada. O professor, numa tessitura lenta e cotidiana, não linear, expõe condutas e referências estéticas, questiona verbalmente outros corpos, interpela em ações outros corpos em ação. Ao fazer isso [...], atravessado pelas experiências pregressas e atuais, sedimentadas e em constante transformação, o professor conduz, media, convida, é provocado e provoca as pessoas com quem convive nos saberes, nos fazeres do teatro, que são saberes e fazeres no mundo. (Caon, 2015, p.191)

Nesse sentido, ressalto a importância de manter-me numa constante atitude de investigação a partir de um olhar e de uma atitude artística no espaço da escola. Visto que este torna-se um lugar potente para o desenvolvimento de processos criativos, estimulando a ampliação do repertório estético e artístico dos estudantes e do docente, mas que exige de nós a abertura para experimentação do novo, o constante estudo e refinamento de procedimentos e a confiança na sua própria performance enquanto propositor.

BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, V. G. **Da Experiencia Artística a Poética Docente: Ações Estratégicas e Táticas de Artistas Docentes no Ensino Universitário de Teatro**. 1. ed. Lisboa: Chiado, 2016.

AZEVEDO, Fernando Antônio G. de. Abordagem histórica: do ensino de arte especial ao ensino de arte inclusivo. **Caderno de Textos**, Arte, Inclusão. No I - setembro/ dezembro 2002.

BARBOSA, Ana Mae . Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Polyphonía - Revista do Programa de Pós-Graduação em ensino na educação básica do CEFAE/UFG**, Goiânia, v. 27, p. 19-39, 2016.
<https://doi.org/10.5216/rp.v27i2.44693>

BARBOSA, Ana Mae ; CUNHA, F. P. . **Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2.

BARROS, Ângelo Roberto Silva . Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais: uma breve revisão. In: **Anais do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil - CONFAEB**, 2016, Boa Vista, Roraima, Brasil. XXVI Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil / Políticas públicas e ensino da arte: Interculturalidade e processos educativos em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Boa Vista, Roraima, Brasil: Universidade Federal de Roraima - UFRR, 2016. v. 1. p. 477-486.

CABRAL, Biange. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento** (UDESC), Florianópolis, v. 10, p. 39-48, 2008.

CABRAL, B. A. V. . Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia. In: IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, 2007, Belo Horizonte. **Memória ABRACE XI**. Belo Horizonte, 2007.

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

CARVALHO, D. H. B. . CARVALHO, Dirce Helena. **A efervescência das pesquisas acadêmicas no âmbito da Pedagogia Teatral e as práticas em sala de aula.** 2010, sem paginação. (Apresentação de Trabalho/Comunicação)

CARVALHO, Dirce Helena Benevides de. **Cena contemporânea e escola básica:** experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - USP. / São Paulo, 2016.

Dicionário Grego-português (DGP)/ Vários autores. - Cotia,sp. Ateliê Editorial, 2006.

DEUS, Roberta Liz de Queiroz Sousa de. **Jogo, Corpo e Espaço:** encontros de uma professora com a primeira infância. Dissertação de Mestrado. PROFARTES - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, São Paulo, n. 8, p. 197-210, 2008.
<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v8i0p197-210>

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas** - Rio de Janeiro: LTC, 2008.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 21, n. 44, jul./dez. 2015, p.21-36.
<https://doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>

LIMA, Sidiney Peterson F. **Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos**. In: Anais do 21º. Encontro Nacional da ANPAP (Online), Rio de Janeiro, 2012.

LISPECTOR, Clarice. O ovo e a galinha. In: **A Legião Estrangeira**. 10ª ed. Editora Ática, 1991.

MACHADO, M. M. . Mapeie-se! E busque modos criativos de ser e estar no mundo para relacionar-se com a artisticidade das crianças. **Revista Teatro: Criação e Construção de Conhecimento**, v. 4, p. 14-22, 2016.

MACHADO, M. M. . A Criança é Performer. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, p. 115-137, 2010a.

MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**: seguido de A linguagem indireta e as vezes do silêncio e A dúvida de Cézanne. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

NEVES, A.L.T. . Escola Livre de Artes Arena da Cultura: erigindo pontes entre formação e inclusão cultural de jovens e adultos. **Cadernos de Sociomuseologia**. vol. 60. no 16, p. 189-202, 2020.

NEVES, Marcia F., **A criação em dança e a impulsão da autonomia no Arena da Cultura**, 2018, 148p.

PUPO, M. L. S. B. . Além das dicotomias. In: Seminário Nacional de Arte e Educação. Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural, 2001, Montenegro, RS. **Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação**. Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001. p. 31-34.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico: uma aventura teatral** - São Paulo: Perspectiva: 2010.

PUPPO, M. L. S. B. . O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta** , São Paulo, v. 1, n.1, p. 181-187, 2001. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v1i0p181-187>

REIS, Alice Casanova dos. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia** (UFRJ. 2003) , v. 63, p. 75-86, 2011.

ROCHA, Ana Cristina Rossetto . Dos encontros entre a Educação Musical e a Experiência Estética. **REVISTA FERMENTARIO** , v. N.9, Vol.2, p. 1, 2015.

ROSSETTO ROCHA, Ana Cristina. **Memórias de iniciação artística e a criação de si**. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. - São Paulo : FAPESP : Annablume, 2004.

SEQUEIRA, Rosane Preciosa. **Rumores discretos da subjetividade**. RS: Sulina, 2010

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

SILVA, Adriana Moreira. **Práticas cênicas na Educação Infantil: materialidade, teatralidade e teoria do caos**. 2022. <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2021.32875>

SILVA, Adriana Moreira. Teatralidade instalada: aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021.

SOUZA, Karla Beatriz Soares de. **Professores de música e prosumo de materiais didáticos: práticas pedagógicas cotidianas em uma escola pública de arte**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de

Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2024.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: O fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001

WUO, A. E. . **Aprendiz de clown**: abordagem processológica para a iniciação à comicidade. 01. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.