

# A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais

*Adventure of an educator-artist teaching performing arts with children in the initial series*

*La aventura de un educador-artista enseñando artes escénicas con niños en os primeros años*

Theda Cabrera

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista

E-mail: [thedacabrera@yahoo.com.br](mailto:thedacabrera@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8066-8574>

Francisco Souza da Silva

Prefeitura Municipal de Cubatão/ SP

E-mail: [francisco\\_sociais@yahoo.com.br](mailto:francisco_sociais@yahoo.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6839-063X>

## RESUMO:

O presente trabalho reflete experiências da prática teatral com crianças de 7 e 8 anos das séries iniciais em uma escola do município de Cubatão/SP. Nos processos de ensino desenvolvidos buscou-se compreender como as narrativas das crianças, criadas por meio do jogo de improvisação possibilitam o aprendizado prático das artes cênicas e também oportunizam um espaço de fala das crianças sobre seus cotidianos. A investigação etnográfica possibilitou a descrição dos encontros das crianças com a arte, e ao mesmo tempo, os saberes e fazeres artísticos-pedagógicos do educador-artista. A estrutura de jogos de improvisação utilizadas nessas práticas oportunizou aos educandos e ao educador lerem seus mundos e também, em menor medida e mais modesta envergadura, recriar e criar novos mundos.

---

CABRERA, Theda; SILVA, Francisco Souza da. **A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais.**

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG.** v. 11, n. 23, set-dez. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

**Palavras-chave:** *Prática de ensino em artes cênicas. Teatro-educação. Teatro na escola pública. Jogos de improvisação. Autonomia em crianças.*

**ABSTRACT:**

This work reflects experiences of theatrical practice with children aged 7 and 8 from the Initial Series in a school in the city of Cubatão/SP. In the developed teaching processes, we sought to understand how the children's narratives, created through the improvisation game, enable the practical learning of scenic arts and also provide opportunities for children to talk about their daily lives. The ethnographic investigation made it possible to describe the encounters of children with art, and at the same time, the artistic-pedagogical knowledge and practices of the educator-artist. The structure of improvisation games used in these practices enabled students and educator to read their worlds and also, to a lesser extent and more modest in scope, recreate and create new worlds.

**Keywords:** *Teaching practice in performing arts. Theater-education. Theater in the public school. Improvisation games. Autonomy in children.*

**RESUMEN:**

El presente trabajo refleja experiencias de práctica teatral con niños de 7 y 8 años de la Serie Inicial en un colegio de la ciudad de Cubatão/SP. En los procesos de enseñanza desarrollados, se buscó comprender cómo las narrativas infantiles, creadas a través del juego de improvisación, posibilitan el aprendizaje práctico de las artes escénicas y además brindan un espacio para el discurso de los niños sobre su vida cotidiana. La investigación etnográfica permitió describir los encuentros de los niños con el arte y, al mismo tiempo, los conocimientos y prácticas artístico-pedagógicas del educador-artista. La estructura de los juegos de improvisación utilizada en estas prácticas hizo posible que estudiantes y educador leyeran sus mundos y también, en menor medida y más modestamente, recrear y crear nuevos mundos.

**Palabras-claves:** *Práctica docente en artes escénicas. Teatro-educación. Teatro en la escuela pública. Juegos de improvisación. Autonomía en los niños.*

## Introdução

[...] a pesquisa é sempre uma aventura nova sobre a qual precisamos refletir.  
(CARDOSO, 2004, p. 13)

A palavra *aventura*, segundo o dicionário Michaelis (2020), tem em seu primeiro significado a ideia de um “acontecimento imprevisto, incidente”. O presente artigo relata e reflete sobre uma investigação-aventura que se realizou em dois campos: primeiro na docência em artes cênicas para crianças de 7 e 8 anos, e o segundo na pesquisa científica. Ambas confluíram potencialmente na trajetória de descobertas de Francisco, o educador-artista que vivenciou o trabalho de campo.

A pesquisa foi realizada durante os anos de 2018 e 2020, junto ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES, no Instituto de Artes, da UNESP, sob orientação da professora Theda Cabrera, coautora desta escrita em função do diálogo profícuo durante a pesquisa, a elaboração da dissertação e do presente artigo.<sup>1</sup> A pesquisa de campo aconteceu em uma unidade de ensino da rede pública do município de Cubatão, no litoral do estado de São Paulo. O campo especificamente abrangeu seis turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas a reflexão apresentada neste artigo abarcou experiências vivenciadas com uma turma de 2º ano, cujas idades variavam entre 7 e 8 anos. Optamos por essas experiências pela relevância que tiveram durante o processo de investigação, em um movimento inicialmente desestabilizador e revelador de posturas e pensamentos diante do ser criança e da transformação nessas relações que levaram a novos olhares e práticas.

Antes de adentrar às cenas e reflexões desta aventura, situamos o lugar do pesquisador de campo no encontro com as turmas dos anos iniciais. Mais precisamente na primeira semana de julho de 2017, quando, ao participar da atribuição de aulas, foi surpreendido ao descobrir que não iria trabalhar nos anos finais do Ensino Fundamental, mas com anos iniciais, ou seja, com a faixa etária dos 6 aos 10 anos. Foi um tremendo choque para quem atuava há oito anos (desde 2011) como professor de sociologia, geografia e história no Ensino Médio, e não conseguia pensar como criar aulas de arte/teatro para crianças.

E este início foi bem desafiador, eram três turmas de primeiro anos e três de segundo ano, respectivamente 6 e 7 anos de idade, com 25 crianças em cada turma, dois encontros de 45 minutos por semana. As aulas iniciaram seguindo as sequências didáticas sugeridas no livro didático oferecido pela escola, um livro consumível com o título *A arte de fazer arte*, da editora Saraiva, publicado em 2009, mas utilizado nas escolas da rede municipal de Cubatão até 2019, quando os novos livros, escolhidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2018, chegaram às escolas.

Nestes primeiros meses, os planos de aula se basearam em propostas de apreciação de obras reproduzidas no livro e de recriação destas nas folhas do caderno de desenho. Em alguns momentos, procurava-se utilizar diferentes materiais, como pedaços de papel, somente lápis de cor, somente giz de cera, utilizando os dois, utilizando tinta e produzindo misturas.

Fazer as crianças ouvirem as orientações para as atividades era uma tarefa difícil para aquele professor, que não queria parecer ríspido e desejava demonstrar o “controle da situação”. Existe uma cobrança por parte da direção e dos funcionários das escolas com relação à disciplina que precisa ser direcionada pelo professor. Contudo, é preciso pensar qual concepção de indisciplina serve como parâmetro para indicar que o professor possui ou não o respeito da turma, e o que seria esse “ter a turma sob controle”.

Com relação às atividades próprias das artes cênicas, eram propostas atividades teatrais com base nos manuais de jogos teatrais como o *Fichário de Viola Spolin* (2012), *Jogos teatrais na escola* de Olga Reverbel (1989), *Metodologia do ensino do teatro* de Ricardo Japiassu (2001), e *200 exercícios e jogos para atores e não atores* de Augusto Boal (1979). De certa maneira, esses materiais eram os mais conhecidos e acessíveis naquele momento, recém-chegado ao ambiente escolar como professor de artes.

O professor preparava os encontros com um roteiro baseado em sequências de jogos teatrais, incluindo um aquecimento corporal, aquelas caminhadas com passos diferentes e níveis de velocidade, exploração de níveis (baixo, médio, alto), jogos de expressão gestual, e encerrava a aula com uma roda de conversa, seguindo rigidamente os critérios e até as perguntas registradas na sequência do jogo para avaliar o encontro.

Quanto à realização, nem sempre era tranquilo, a começar por ter que afastar as cadeiras e abrir o espaço, o que provocava muita euforia, porque mesmo com a existência de uma sala de artes<sup>2</sup>, esta era projetada para atividades manuais, com mesas agrupadas e pouquíssimo espaço entre os agrupamentos de mesas. As crianças pulavam, corriam, se jogavam e se agarravam naquele imenso espaço livre e demorava um certo tempo para que se acalmassem, e, assim, as atividades pudessem ser iniciadas.

Mas o quanto é tentador para as crianças verem aquele (pouco) espaço livre depois de algumas horas sentadas em fileiras, copiando, lendo, fazendo contas, sendo muitas vezes rigidamente silenciadas para manter a ordem? Nesse contexto, imagine sentir a possibilidade de estar livre... Elas queriam se movimentar, explorar aquele lugar, os colegas, a brincadeira solta, porque deveriam estar cansadas de ficarem tanto tempo sentadas. Desde o início foram registradas as reações das crianças ao espaço amplo e à novidade que este novo

lugar, ao ser configurado para a aula de artes, oferece, mesmo sem o direcionamento do professor; somente a alteração da disposição da sala fornece condições e desafios para o tempo de encontro.

A pesquisa nos levou a refletir e experimentar nesses momentos potencialidades para criar e descobrir na desarrumação do espaço, que era deixado pelas aulas anteriores. Mas demorou um pouco até a forma escolarizante<sup>3</sup> ser desmontada numa prática perto da criança em todas as suas imprevisibilidades. Aliás, constata-se como é difícil se desvencilhar dessa lógica enraizada, como aquelas árvores centenárias que são difíceis de ser removidas, ou quando levam consigo muita parte do terreno, deixando uma cratera a ser preenchida, exigindo a renovação existencial, criativa, político-pedagógica e artística.

A pesquisa seguiu caminhos tortuosos e incertos. É preciso pontuar que os métodos para essa investigação, baseados nos princípios da etnografia e cartografia, levaram a descrição dos encontros nas aulas de arte e, ao mesmo tempo, a cartografar saberes e fazeres artísticos-pedagógicos. Para observar e analisar os processos de ensino em que a interação entre educador-pesquisador e educandos foi o fio condutor da pesquisa, foi escolhida como metodologia a etnografia. Método reconhecidamente como próprio da antropologia e que vem sendo utilizado por diversas áreas para investigações científicas, cujos objetivos sejam a compreensão das relações humanas em diferentes âmbitos da vida social.

Incentivado pela orientadora, essas ações etnografadas e cartografadas adotaram cada vez mais ao longo da pesquisa uma perspectiva hermenêutico-fenomenológica, buscando significados múltiplos às experiências vividas, levando em consideração o emaranhado de imponderabilidades das relações ao serem experienciadas ações relacionais, não lineares e de cunho não desenvolvimentista.

Os estudos e a prática inicial do diário de campo foram desarmando e criando aberturas nas relações criança-criança, criança-adulto e criança-mundo. Esse processo conduziu a prática como professor cultivando uma percepção nova de

como se relacionar com as crianças, questionando como, enquanto professor, costumava subestimar as capacidades criativas das crianças. Descrever os encontros e associar os acontecimentos com as teorias advindas das reflexões, junto aos escritos de Marina Marcondes Machado (2010, 2013) e Clarisse Cohn (2000, 2005), levou à busca por perceber as crianças e suas manifestações tais como se apresentam, evitando incorrer no equívoco de idealizar o mundo das crianças com uma dinâmica afastada do mundo adulto ou estereotipar uma infância como se ela estivesse alheia aos acontecimentos do mundo. As crianças vivem no mesmo mundo que os adultos, compartilhando coisas, confrontando ideias, sentindo e questionando, procurando respostas. Escutam as conversas dos adultos; assistem (ou ouvem) os noticiários televisivos; leem e veem as manchetes das revistas nas bancas de jornais, enquanto passam na rua, acompanhadas de seus pais; veem os “memes” e as publicações nas redes sociais.

As crianças não apenas reproduzem os sistemas culturais nos quais estão inseridas, como também produzem relações e significados culturais. Entende-se a cultura como um sistema simbólico, em que é possível compreender que a criança não apenas incorpora gradativamente o que aprende sobre o mundo, mas também constrói significados para as coisas e sensações. Nesse sentido, a criança é um ser social que integra um grupo e interage com este mundo, formulando indagações e explicações, não separadas das interpretações dos adultos, inclusive incorpora estas, porém, age ativamente na construção de seus entendimentos e nas formas de agir na realidade.

A criança pode não dominar todos os mecanismos de apropriação da cultura, de interpretação sobre as ideologias que impregnam os aparatos culturais, porém não é uma tábula rasa. Ela carrega consigo as crenças e conhecimentos oriundos das convivências cotidianas, e são estas que capacitam a criança a inferir suas escolhas, questionar posições, regras e a constituição dos espaços, inclusive do ensino.

Durante a investigação, o exercício foi cultivar um processo de ensino em teatro, no qual o caminho metodológico se constrói no percurso, enquanto ele vai sendo Tateado, trilhado, diante da complexidade das questões que surgem, influenciando as escolhas e as soluções propostas pelo educador-artista, que vai aprendendo a ensinar enquanto ensina e ensinando o que aprende com as crianças.

Grosso modo, os procedimentos etnográficos utilizados nesta investigação se caracterizaram por três momentos: o olhar, o ouvir e o escrever. Os dois primeiros momentos constituem as percepções da realidade focalizada na pesquisa de campo, ou seja, são os momentos de contato direto do pesquisador com os pesquisados, constituindo-se numa ação de compreender o outro por meio da interação (OLIVEIRA, 2000).

Na observação participante, a pessoa pesquisadora assume um papel ativo na interação com os sujeitos estudados, abandonando uma posição “à margem”, para situar-se no interior dos acontecimentos sociais, assumindo responsabilidades e comportamentos com os demais agentes, ou melhor, se insere como objeto e sujeito da observação, uma experimentadora daquilo que observa.

Estes princípios metodológicos apontam que o agir da pessoa pesquisadora deve integrar-se aos grupos investigados, na tentativa de compreender as relações sociais e seus contextos. Somente por meio dos encontros face a face é que o conhecimento pode ser captado, pois nestes encontros são construídos e reconstruídos os saberes, e também podem ser descobertos e compreendidos, segundo a sua própria subjetividade.

No caso específico deste trabalho, o pesquisador não era um estranho na realidade escolar, mas um elemento integrante na constituição complexa desses espaços e tempos de ensinar teatro.

O movimento de planejar os encontros, realizá-los com as crianças e rever o que aconteceu, refletindo nos possíveis desdobramentos da prática, foi primordial para as escolhas dos próximos passos do processo de ensino que se enlearam

com os procedimentos de pesquisa. A atuação da pessoa educadora-artista pode ser esse caminho etnográfico/cartográfico de análise, comparações, levantamento de explicações sobre suas práticas docentes e as estratégias de ensino-aprendizagem que utiliza em seu trabalho, para, assim, conseguir organizar um currículo a ser desenvolvido em consonância com as necessidades e dinâmicas de suas turmas.

O trabalho etnográfico tem esse caráter de uma disciplina indisciplinada, que alia diferentes fontes, técnicas e perspectivas de análises que se complementam, fornecendo as informações necessárias para entender o que é observado e não somente falado, mas que se constitui como elementos relevantes e socialmente significativos, conferindo legitimidade às pesquisas que utilizam este método. Ao aliar diferentes técnicas e perspectivas, o etnógrafo consegue decifrar mais do que os fatos da vida de outros, mas a sua própria realidade social.

Ao reler os diários de campo, a pessoa pesquisadora revisita o objeto, no local e no momento descrito e guardado. Nessa reconstrução da realidade observada, são confrontados tempo e espaço, agora reavaliando, e, assim, é possível reformular hipóteses e orientar, ou mesmo reorganizar, os caminhos da pesquisa na construção das significações.

O educador-artista, além de reorganizar continuamente a pesquisa, reorientava conteúdos e práticas que integravam os processos de ensino. Considerando que, ao mesmo tempo que investiga, também é responsável pelo trabalho pedagógico com as turmas. Dessa maneira, mais do que compreender como os processos de ensino-aprendizagem podem auxiliar no desenvolvimento de posturas autônomas no ensino, a investigação também incluiu refletir sobre a postura e o envolvimento do educador-artista nestes processos.

A dinâmica desta pesquisa não se limitou a descrever as situações, ambientes e depoimentos, ela passou pela reconstrução das ações e interações das crianças e do educador-pesquisador, acessando pontos de vista, relacionando as categorias de pensamento e a lógica do campo com o aporte teórico. Nesse sentido, “as

categorias de análise não podem ser impostas de fora para dentro, mas devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo muito intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa” (ANDRÉ, 2016, p. 45).

É um movimento constante da prática a teoria, e desta para a prática, a fim de transformar as formas de ensinar, e efetivamente isso aconteceu. Como busca por possíveis respostas para a questão-problema, se seria possível processos de ensino-aprendizagem de teatro com crianças entre 7 e 8 anos com o compromisso de desenvolver a autonomia e compreender quais a potencialidades desse fazer a partir das relações e processos realizados com as crianças entre si mediadas pela presença de uma pessoa adulta educadora-artista.

Nesse sentido, afirmamos que a pesquisa foi planejada tendo um fio condutor, mas sem um itinerário fixo. Na bagagem, trazíamos as noções de jogo na perspectiva de Huizinga (2018), Caillois (1990), Joana Lopes (2017) e Augusto Boal (1979), além das experiências vividas carnalmente e de tantas outras vivenciadas pelas leituras realizadas.

Coletas de diversas teorias e práticas ainda que com suas características fragmentárias foram utilizadas conforme as demandas que o trabalho exigia. Essas coletas foram tomando importância no momento de planejar, mas principalmente do fazer, tendo em vista o pesquisador buscava uma etnografia das práticas de ensino do teatro, e ao mesmo tempo ser uma pessoa educadora-artista construindo uma bricolagem de propostas de práticas teatrais.

Concebe-se um modo de jogar que favorecia captar a dimensão social da emoção e da subjetividade. No caso, as reações das crianças e do educador-artista, diante das propostas de ensino e dos desdobramentos das práticas, formaram um conjunto de dados que, ao ser refletido posteriormente, impulsionava a permanecer em uma espécie de atitude do “vamos ver o que acontece”.

## 1. Entre incertezas e ousadia: relatos de algumas experiências

Partimos para o jogo *Mago, gigante e anão*. Os dois grupos se organizaram, combinaram os personagens e fizeram a disputa. Em um momento que a disputa ficou entre gigantes e anões, seguindo as regras do jogo, o grupo que faz o gigante vence, mas neste momento falei: “congela” (no meio deles com os braços erguidos), pois percebi uma oportunidade para desenvolver algo, e perguntei (abaixando na altura das crianças e com ar de mistério): “como os anões poderiam vencer os gigantes?”.

Um menino levantou um dos braços, com muita euforia, e respondeu: “vamos usar flechas”. Eu, surpreso e muito empolgado, disse: “então vamos descongelar!”.

Então descongelamos a cena e eles começaram a flechar os gigantes. Um menino (Gigante) caiu porque foi flechado, mas os outros continuaram avançando com os braços erguidos e as mãos levemente caídas, que lembrava os mortos vivos da coreografia de *Thriller*, do Michael Jackson. Alguns colocavam os braços em frente ao rosto para não ser atingidos, outros faziam movimento como que desviassem das flechas.

Nesse momento, alguns já começaram a se agarrar, derrubar um e outro no chão, uma menina pegou o outro menino e empurrou-o, eles sobem em cima do menino caído, e aí você perde o conjunto que estava sendo realizado, porque vira algo inexplicável, não tem mais gigante e nem anão, e sim duas crianças se agarrando e rolando no chão, começa uma gritaria.

Então entrei em cena, saltando no centro do espaço e gritando: “Congela”.

Congelando a situação novamente e pedindo para eles retornarem ao momento dos ataques das flechas dos anões, os gigantes que caíram ficariam no chão, e então perguntei: “Como os gigantes podem reagir às flechadas?”. Uma menina que fazia parte do time dos gigantes respondeu: “A gente pega um machado e acerta os anões”. Perguntei: “Preparados?”. A criançada respondeu: “Sim!”.

Eu então disse para finalizar: “Então vamos descongelar!”.

E foi algo como se fosse um martelo gigante que ao bater nos anões, achatava-os no chão, algumas crianças ficaram deitadas no chão, como se tivessem sido esmagadas pelas pisadas dos gigantes, outras ficaram agachadas ao máximo e andando em passos bem curtos como que achatados mesmo.

Aconteceu um episódio que interrompeu a nossa construção. Em seguida, dividi a turma em dois grupos e solicitei que criassem uma história com os personagens que utilizamos no jogo anterior.

O grupo 1 optou em ter uma narradora que iria dizer o que acontecia na história enquanto os outros interpretavam. A menina narrava, porém ninguém interpretava. Começou uma grande confusão, pois não conseguiram sincronizar o que era narrado com as ações, ninguém se entendia, a narrativa não acontecia.

O grupo 2 também tinha uma narradora, porém as ações aconteciam acompanhando a narração. A história era um piquenique entre anões e magos, cada um chegou com um item para a refeição, parecia que era na casa de alguma anã. Na sequência, os gigantes se aproximaram, e as crianças começaram a tremer, como se as pisadas fizessem o chão tremer e, conseqüentemente, elas também e tudo que estava na toalha.

Algumas crianças falavam ao mesmo tempo que fingiam perder o equilíbrio: mas o que está acontecendo? Está tudo caindo, segurem o bolo!

Então na hora que o gigante estava vindo para o piquenique dos magos e dos anões, eu congelei a cena.

Eu, em tom de dúvida e suspense): Mas ninguém quer saber por que os gigantes estão vindo? O que está acontecendo para eles virem e parece que com muita raiva?

Crianças gigantes: Estamos com fomeeeee.

Menino gigante: Não convidaram a gente pro piquenique.

(Nesse momento uma das crianças que interpretava uma anã levanta e fica na frente de todos os anões e magos, e diz: nós temos muita comida, vocês querem dividir nossa comida, podemos comer juntos.

(Dois gigantes aceitaram, mas um não, e ainda disse muito bravo): Eu quero comer a carne de vocês.

(Uma gritaria de todos os lados.)

Então pedi para congelar novamente, mas eles não me escutaram e começou uma criança a agarrar o outra, se jogarem no chão, outros irem por cima, uma começa a chorar.

Então... Aquela mesmo menina que trouxe a solução de dividir a comida saiu de cena, vai até um canto e abaixa e volta dizendo: eu tenho caixas de bombom!!!! Quem quer bombom?

E todos queriam bombons, menos o gigante que queria comer a carne deles. E este foi atacar a casa, os magos começaram a balançar suas varinhas e soltaram magia que paralisou o gigante.

Dois meninos (como magos) pegaram o gigante e disseram que levariam ele para a floresta. Eis que o gigante saiu do congelamento e voltou querendo bater em todo mundo. (SILVA, 2020, p. 385)

No relato acima, a prática é iniciada em um jogo de categoria *agôn* (competição), que tentamos transformar em *mimicry*,“ um jogo que pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulação, simulacro” (CABRERA, 2018, p. 92), deixando de lado quem iria vencer a disputa e construindo um espaço de jogo em que todos juntos precisavam encontrar um caminho para aquela história.

Caillois (1990) classificou os jogos em quatro categorias: *agôn* (competição), *alea* (sorte/azar), *ilinx* (vertigem) e *mimicry* (imitação). Dentre essas categorias de jogos, o que mais utilizo nos processos de ensino/aprendizagem são do tipo *mimicry*.

Nesta categoria os jogadores assumem personagens e vivem em um mundo imaginário, onde é permitido pensar, criar e sentir em um mundo diferente daquele em que vive. As regras e tudo o que acontece no decorrer do jogo está nas mãos dos jogadores, e por meio da criatividade libertam sua imaginação para vivenciar situações que desejam ou que conhecem, e assim podem agir com liberdade. Os jogadores podem se comportar de forma diferente do habitual, porque no jogo são outras instâncias que estimulam e orientam os comportamentos e as ações (SILVA, 2020, p. 377).

O contexto construído na dramatização estimula a capacidade de atuar como outro ser, e viver situações diferentes daquelas que fazem parte de seu cotidiano, ou evidenciam um repertório da criança.

Dessa maneira, a criança leva para o jogo o conhecimento que possui sobre os temas e contextos a serem dramatizados, por esse motivo é fundamental desenvolver os jogos com base nos tempos e espaços que as crianças trazem. Uma sondagem antecipada com desenhos, ou em uma roda de conversa, ou em um jogo com proposta aberta para que dramatizem o que desejam e sentem, oferece um material essencial para o desenvolvimento da prática.

Percebendo que nesta categoria de jogo existem diferentes gradações com jogos menos regrados (*paidia*), e jogos mais regrados e sistematizados (*ludus*), o que foi possível realizar foi uma *brincadeira dramatizada* (LOPES, 1989 *apud* CABRERA, 2018), em que as crianças, enquanto atuantes, foram constituindo as soluções para os conflitos encontrados. Utilizando-se do faz de conta, contaram uma história que se passava em uma época fictícia com seres inexistentes na realidade, mas com ações e atitudes que por vezes eram muito realistas, como oferecer caixas de bombons para selar a paz entre os grupos conflitantes.

O contexto desta experiência demonstrou que o professor, iniciante no ensino com crianças, ainda estava preocupado excessivamente com técnicas e a exatidão, numa representação mental de idealização das crianças e de como deviam se expressar. As estratégias escolhidas para os próximos encontros estiveram ligadas à utilização da técnica para avançar, ou alcançar, uma condição de atuante do teatro profissional.

Quando pensava em obter experiências mais “limpas”, o professor estava desejando a atuação dessas crianças similares às de pessoas estudantes de teatro profissional. E, na verdade, as crianças, ao se embolarem e rolarem no chão, revelaram que essas eram as suas soluções possíveis naquele momento dentro do jogo, recursos que não tinham a intenção de tumultuar, faziam parte do seu processo de fabulação e de maturação do faz de conta.

Entendemos que faz parte do processo o caos, a desordem, o ruído, afinal estávamos todas as pessoas ao mesmo tempo aprendendo a lidar com o próprio corpo e o dos outros, com o espaço, e mais ainda com um novo jeito de brincar. Essas experiências, aliadas a novos saberes e práticas sobre teatro, advindas das leituras e conversas entre orientadora e orientado, encaminharam o educador-artista a se abrir para as possibilidades do inesperado, se lançando no espaço de atuação também como jogador que erra, se engana e descobre a si mesmo diante das outras pessoas e na relação com elas.

Nos processos de ensino baseados em jogos de improvisação, a pessoa educadora-artista pode cultivar uma atenção ao desenrolar das ações, para que assim as possíveis intervenções sejam propostas adotando a persona de personagem ou mestre do jogo. Deste modo, a pessoa educadora-artista talvez possa contribuir com elementos que estimulem o jogo, para não deixar a energia dissipar, ou mesmo oferecer possíveis caminhos para a continuidade do jogo (LOPES, 2017).

A palavra *congela* foi uma estratégia pensada no ritmo do jogo para paralisar as ações e possibilitar que as crianças atuantes observassem o contexto, e também porque algumas delas começavam a se agarrar, enquanto outras reclamavam que o jogo estava sendo interrompido pelo que elas chamavam de bagunça.

A estratégia de congelar a trama para questionar as crianças atuantes a pensarem o contexto e a como se relacionar com as situações tem influência do método de construção do *drama* (CABRAL, 2006).

No *drama* uma das maneiras de interferir no jogo sem necessariamente se tornar um algoz do processo é ingressar na dramatização como um personagem que pode provocar, levantar questionamentos, ou seja, oferecer material para o jogo estando inserido dentro dela, adotando inclusive uma personagem (SILVA, 2020, p. 384).

Nas práticas investigadas, foi importante, como adulto-artista, esse ingressar no jogo, a fim de problematizar as situações dramatizadas que favorecessem as crianças atuantes e que pudessem prolongar a construção ficcional e criativa, numa intervenção sutil com objetivo de oferecer subsídios para a continuidade do jogo. Havia um cuidado do educador-artista em não interferir de modo a conduzir a dramatização para um lugar que fosse satisfatório de um ponto de vista 'adultocêntrico', para o educador, mas que as crianças pudessem continuar a dramatizar com a autonomia e se emancipando cada vez mais das representações mentais do adulto. No caso específico, o pesquisador não ingressou como personagem, mas como uma pessoa mestre do jogo, em uma atitude de provocar e instigar, como os *mestres dos jogos* de RPG (*Role Playing Game*)<sup>4</sup>, com uma atitude de observação atenta e cuidadosa que anseia pelo desenvolvimento do jogo e deseja alcançar a missão junto com os jogadores, e não os utilizando como instrumentos ou brinquedos de suas vontades. O *RPG* é um jogo de representação em que um grupo de jogadores cria seus personagens para vivenciarem uma aventura imaginária, guiado por um mestre que narra a história de forma oral, escrita ou animada, descrevendo desde os ambientes em que a trama acontece, o que os jogadores sentem, ouvem, veem, enfrentam, conquistam. Os joga-

dores descrevem suas ações diante das situações propostas pelo mestre, e assim o mestre narra os resultados e consequências. Nessa dinâmica, o mestre pode desafiar os jogadores, auxiliá-los em situações difíceis, apoiar e encaminhar o jogo (BATISTA; SALDANHA, 2009).

Dessa maneira, o *RPG* assemelha-se as propostas dos jogos de dramatização utilizadas nesse processo, pois a narrativa vai sendo construída na medida em que acontecem as ações. Atuando como mestre nesses jogos, também é preciso estar atenta e aberta para o que acontece, para saber quando e como interagir.

Em outro encontro, a proposta foi trabalhar com um objeto que poderia se transformar em qualquer outra coisa. Uma folha dupla de jornal foi apresentada à turma e distribuída para todas as crianças, com a orientação de que deveriam medir as dimensões da folha de jornal e comparar com as dimensões medidas nos corpos. Nessa exploração, as crianças foram colocando o jornal como vestimenta: capas, saias, e depois em objetos com diferentes utilidades, como chapéus, toalha, bengala, prancha de surf, binóculo, celular, bandeira, rabo, cabelo, cobertor.

Quando um menino usou o jornal como cobertor, colocou-o chão e se deitou, outros quatro também fizeram o mesmo e disseram que eram mendigos.

\*\*\*

Menina (*com indignação*): “Não. Não é mendigo. É morador de rua.”

Meninos (insistem gritando): “É mendigo!”

(Os meninos-mendigos começam a interagir entre si, ocupando lugares no chão da sala, próximo de um banco, com alguns se posicionando embaixo do banco, como que preparando para dormir. Em outra parte do espaço, duas meninas com jornal em forma quadrada simulavam o manuseio de um aparelho celular e

passavam rapidamente pelos meninos-mendigos, uma delas tirou fotos deles e começou a conversar com a outra. Dois dos meninos-mendigos se levantaram e começaram a pedir dinheiro, enquanto isso outras crianças ficavam sozinhas em suas experimentações. Até que um dos meninos-mendigo veio até o educador-artista, que acompanhava no centro do espaço o desenrolar da atividade, e pediu dinheiro. Então o educador-artista mudou a postura e voz.)

Passante-educador-artista: “Não tenho, porque já ajudei outra pessoa que pediu.”

Menino mendigo: “Aí, tio, pode ser qualquer moeda!”

(Com a negativa do educador-artista, o menino mendigo leva sua mão até seu bolso.)

Menino-mendigo: “Pronto, te roubei seu trouxa! (ele sai dizendo) Vou comprar várias coisas!”

Passante-educador-artista (dizendo alto e procurando ajuda): “Fui roubado, ele me roubou!”

(E nisso os outros mendigos foram na direção do menino, derrubaram-no chão.)

Menino-mendigo 2: “Seu rato, vagabundo, vai roubar aqui não!”

(Enquanto os outros meninos-mendigos simulavam chutes e tapas. Nessa dinâmica acabou que um dos meninos deu um tapa mais forte na orelha daquele que interpretava o ladrão, este ficou deitado com o rosto virado para o chão.)

Passante-educador-personagem (vai até o menino-mendigo, se abaixa até ficar bem próximo): “Moço, você está bem?”

(Menino-mendigo não respondeu nada).

Passante-educador-personagem: “Ajudem aqui vocês, ele foi agredido.”

(Duas meninas com o jornal em formato quadrado informaram a todos que estavam ligando para a emergência. Outras duas meninas fizeram barulho de sirene de ambulância e foram até onde estava o menino deitado, elas tentaram levantar ele para colocar em cima da mesa, outras crianças foram ajudar, mas perceberam que mais gente precisava ajudar, porque o risco de machucarem uns aos outros era eminente.)

(O Passante-educador-artista pegou o menino no colo e perguntou para as meninas)

Passante-educador-artista: “Onde ele deve ficar?”

Menina-enfermeira (com o jornal como avental apontou para duas mesas unidas): “Coloca na cama.”

(Forradas com um tapete, tendo um jornal dobrado como um travesseiro, foi organizada uma sala médica. Outras meninas entraram com jornais para usar como coberta; outra colocou um jornal dobrado na testa, um outro jornal foi colocado próximo ao braço, e elas disseram que era o soro. O passante-educador-artista se afastou e ficou observando o que acontecia: uma grande movimentação de duas meninas e outras duas ficavam próximas.)

Menina-médica (com um jornal como uma fita ao redor da cabeça): “Fizemos exames e o estado é grave.”

(Uma outra menina entra e se aproxima do passante-educador-artista e se apresenta como investigadora. A investigadora o interroga sobre o que havia acontecido, após ouvir as explicações, ela pergunta).

Investigadora: “Você tinha contato com a família dele?”

Passante-educador-personagem: “Eu acho que ele mora na rua.”

Menina-passante: “É isso que o tio disse. Uns caras bateram nele.”

(A menina-investigadora foi até os outros mendigos.)

Menina-investigadora: “Por que bateram nele?”

Meninos-mendigos (hostilizando): “Faremos o mesmo com você se você não for embora agora!”

(Enquanto isso, um grupo de três meninas diziam que alguém havia publicado nas redes sociais o momento da agressão e da entrada no hospital. Na sala de cirurgia, o diálogo era sobre a gravidade do caso, e a sugestão de uma das crianças era de que era preciso uma erva especial para curar o paciente.)

Menina-médica: “Vou ter que buscar em um lugar muito perigoso.”

Meninas-enfermeira: “Você tem que ir, porque o paciente está morrendo.”

(Neste momento, as outras crianças ficaram observando o que acontecia no centro do espaço. A menina-médica vai até o parque que fica na frente da sala, onde geralmente as crianças brincam durante o intervalo ou são autorizadas a frequentarem após terminarem as tarefas, e volta com uma flor.)

Menina-médica: “Foi muito difícil, mas eu consegui.” (mostra uma flor para todos.) “Essa é a flor Norte-Nordeste, muito rara e só ela vai curar o paciente.”

(A menina faz um movimento com as mãos, como se estivesse amassando a flor, e com as mãos em forma de concha leva até a boca do paciente.)

Menina-enfermeira: “Nada acontece. Estamos sem esperança.”

Menina-médica: “Tem uma planta mais forte, mas preciso de ajuda para ir buscar. Quem vai comigo?”

(Um dos meninos que estava sentado no chão assistindo a cena se oferece, a menina-médica pega uma folha de jornal em forma de bastão e os dois rumam para o parque. As outras crianças se posicionam na porta da sala e ficam obser-

vando os dois subirem no escorregador, indo até as árvores no fundo, dando a volta no balanço em uma incansável busca pela planta medicinal. Eles retornam após algum tempo.)

Menina-médica (chama todos, inclusive a plateia): “Vem todo mundo aqui (em volta da cama), todo mundo levanta os braços, pois assim vai funcionar.”

(A menina posiciona a flor no peito do paciente, eleva os braços e depois toca na testa do menino paciente, que abre os olhos levemente, levanta a cabeça e olha a todos ao seu redor. A menina-médica olha para todos e com sensação de alívio.)

Menina-médica (anuncia): “O paciente está salvo.

(O educador-artista, recobrando seu papel mais cotidiano, pede para que formem uma roda para conversarmos sobre o encontro e, sentados, pergunta como havia sido o encontro. As meninas disseram que tinham gostado muito, já os meninos... Alguns disseram que a cena foi chata, outros que não gostaram, e alguns que preferiam ter jogado bola.

Educador-artista: “Mas como os mendigos apareceram?”

Menino B: “Deixa eu responder. Tio, eles se cobrem com jornal no centro da cidade, por isso que a gente fez mendigos, entendeu agora?”

Educador-artista: “Mas e por que espancaram ele?”

Menino B: “É isso mesmo que acontece, ele roubou e teve o que merecia.”

Menino A: “Na favela é assim: roubou, apanhou.”

Educador-artista: “Esta foi uma história boa?”

(A maioria das crianças concordou que sim.)

Educador-artista: “Poderíamos deixar a história maior?”

(As crianças ficaram na dúvida, dizendo que já tinha os personagens certos e tudo que precisava acontecer.)

\*\*\*

As narrativas descritas acima trouxeram questões para além da reflexão sobre as técnicas artísticas utilizadas para a criação destas cenas. Os acontecimentos narrados pelas crianças trazem à tona uma série de problemas sociais, econômicos e ideológicos que permeiam a realidade do entorno da escola.

A violência demonstrada pelos meninos-mendigos ao lidarem com o personagem que cometeu o roubo, espancando-o para dar-lhe uma lição, lembra uma frase antiga, mas que tem sido pronunciada cada vez mais nestes tempos: “bandido bom é bandido morto”, demonstrando que a resolução dos problemas gerados pela violência estariam em combater com mais violência.

A questão da violência sofrida cotidianamente por pessoas pretas, pobres e periféricas foi evidenciada na dramatização de outro grupo de meninos em que um garoto é condenado por portar uma mochila que, na visão dos policiais, seria utilizada para transportar drogas. Uma acusação injusta, sem provas, acompanhada de uma série de abusos das autoridades (policiais e juiz) ao apreenderem e condenarem o rapaz, demonstra situações que infelizmente fazem parte da vida dos bairros de periferia, incluindo a vila onde se localiza a escola.

As autoridades são interpretadas pelas crianças como seres com muito poder e implacáveis. Um olhar daquele que é marginalizado, quando o menino narra que os policiais chegam batendo nas pessoas sem fazer perguntas, sem direito à um interrogatório adequado, deixa evidente o retrato do cotidiano que essas crianças vivenciam ou acompanham pela proximidade com situações como estas.

Outro ponto é como as meninas se relacionam com essas situações durante o jogo, ao invés de afirmarem a violência com que os meninos resolveram o roubo, elas criam condições para acolher o oprimido e curá-lo. A busca pela flor que cura é como uma salvação, uma esperança em um contexto desolador.

Um possível encaminhamento para dar continuidade às problematizações surgidas a partir das cenas seria dramatizar outros desdobramentos para os mesmos conflitos, e criar variações com desdobramentos de um mundo “melhor”, mais justo, menos excludente e preconceituoso, ou ainda de insurgência do oprimido contra o opressor, como um “ensaio para a revolução”, parafraseando Boal (2013, p. 124).

## **2 Compreensão e reconhecimento das potencialidades dessas práticas**

Considerando as definições de *jogo teatral* (SPOLIN, 2012), *jogo dramático* (RYNGAERT, 2009), *jogo dramático espontâneo* (LOPES, 2017), *teatro do oprimido* (BOAL, 1979, 2012) e *drama* (CABRAL, 2006), pensamos que os encontros com a arte, desenvolvidos nesta pesquisa, podem possuir um ou mais elementos desses tipos de jogos. Dessa maneira, optamos pelos termos “jogo de improviso”, “improvisação” ou “jogo” para nomear as práticas realizadas, após compreender que o que buscávamos para as práticas que não são, à rigor, nem jogo teatral, nem jogo dramático, nem *jeu dramatique* (RYNGAERT, 1981), nem drama, e nem jogo dramático espontâneo. Também preferimos não nos ater aos parâmetros classificatórios de Pupo (2005), mas procurar evidenciar esse modo de vivenciar carnalmente o teatro que foi sentido ao praticar os jogos com as crianças.

Existe um caráter de uma construção de dramatizações por meio do improviso que sustenta essas experiências vivenciadas, em uma base de compreensão do jogo fundamentada na concepção do antropólogo Johan Huizinga (2018): o jogo como situação temporária que ocorre em determinado tempo e espaço fora da vida comum, como um momento em que fazer de conta se mistura com as refe-

rências da realidade, o que torna a situação de jogo uma reflexão sobre a vida social. Nessa experimentação, o jogo assume formas e lugares que delimitam as maneiras de se relacionar com a materialidade e com outros jogadores.

Nos relatos acima, o lugar criado foi uma realidade muito próxima das crianças, algumas nomeavam “no centro da cidade” ou “na favela”, indicadores de um lugar com normas e dinâmicas muito específicas. Contudo, mesmo com essa proximidade tão carnal com a realidade das crianças, no momento do jogo, as leis e costumes cotidianos podem ser ressignificados ou confirmados, porque são estabelecidos outros parâmetros, que podem ou não ser condizentes com o real.

Quando a criança determina que a cura para o paciente está em uma flor que não é encontrada facilmente, e que precisa passar por lugares perigosos para conseguir coletar, ela está transformando o parque – que é um lugar conhecido para ela – em um outro espaço que servirá para a construção de uma história que passa no imaginário dela, e esta ficcionalização é compartilhada por meio de ações dramatizadas.

Neste contexto, o jogo é tido como um momento em que as pessoas podem recriar as representações simbólicas do tempo e espaço, ocupando lugares diferentes daqueles que lhes são habituais, em uma atitude de suspensão temporária das regras sociais vigentes para que todos possam estar em condições semelhantes na ação subversiva, porém efêmera, que transforma as posições que ocupam na vida cotidiana. Essa ação é chamada por Turner (1974) de *antiestrutura*, porque subverte as regras sociais de classificação dos indivíduos. Turner exemplifica os rituais de iniciação de neófitos, em que as condições para participação requerem os desprendimentos de vestes e *status*, simbolizando a supressão das diferenças sociais para que os indivíduos possam ser remodelados e adquirir novas capacidades para enfrentar suas novas condições de vida.

O jogo também possui um conjunto simbólico de representações que podem ser remodeladas e empregadas para estabelecer ou subverter limites. Nesse sentido, Turner considera os jogos também como *antiestructuras*, porque possibilitam abrir caminhos para novas situações, identidades e criar realidades, que podem influenciar as realidades sociais.

Nos jogos de improvisação, as crianças demonstraram que essa estrutura de jogo permite o reconhecimento da existência de regras, e a liberdade para alterá-las, gerando uma nova condição de jogo. Com regras e elementos comuns, as pessoas jogadoras se encontram nas mesmas condições para realizar as ações de construir histórias e significá-las.

O jogo envolve a exploração, o fluxo do risco na dinâmica ganhar-perder e o envolvimento total pela própria vontade dos sujeitos, não condicionado por uma autoridade superior que os rituais carregam. Nesse sentido, o jogo pode ser compreendido como processo de aprendizagem que permite perceber e conceber significados para as ações.

As pessoas jogadoras assumem personagens e passam a viver por tempo limitado em um mundo imaginário, onde é permitido pensar, criar e sentir de forma diversa daquele em que se vive habitualmente. As regras, e tudo o que acontece no decorrer do jogo, estão nas mãos dos jogadores. Por meio da criatividade, os jogadores libertam sua imaginação para vivenciar situações que desejam ou que conhecem, e assim podem agir com liberdade. O contexto construído na improvisação estimula a capacidade de atuar como outra pessoa e viver situações diferentes daquelas que fazem parte de seu cotidiano. Pode ainda evidenciar o repertório da criança, como a menina que interpreta a médica, e vai buscar a flor Norte-Nordeste, que afirmou que a avó costuma usar ervas para fazer chás e remédios.

Dessa maneira, a criança leva para o jogo o conhecimento que possui sobre os temas e contextos a serem dramatizados. Por esse motivo é fundamental desenvolver os jogos com base nos tempos e espaços que as crianças trazem. Uma

sondagem antecipada – com desenhos, ou em uma roda de conversa, ou um jogo com proposta aberta para que dramatizem o que desejam ou sentem – oferece um material essencial para o desenvolvimento da prática.

O jornal utilizado na prática descrita se encaixa na concepção de *objetos de largo alcance* (LEONTIEV, 2010), que seriam materiais versáteis que podem ser facilmente transformados em muitas coisas, devido às suas características não definidas, como: tecidos, tocos de madeira, uma série de materiais reaproveitáveis (outro chamados de sucata). Esses materiais alargam as possibilidades inventivas, porque de cada objeto deriva uma série de outros tantos objetos, mas que dependem da ação da criança para adquirir a materialidade e significados.

Em outro dia em que as crianças haviam escolhido o tema preservação do meio ambiente para o jogo, o educador-artista deixou disponível tecidos de diferentes cores e tamanhos, além dos materiais habituais do ambiente, como as cadeiras, mesas e material de papelaria. A história concentrou-se ao redor da preservação de um lago do ponto de vista de uma vendedora de tapiocas. Ela recebia visitantes e mostrava as belezas do lugar, quando então uma das visitantes jogou lixo no lago. As duas discutiram e do outro lado da sala um menino, agachado no chão e coberto por um tecido verde, começou a se movimentar. Logo, percebemos que se tratava de uma árvore nascendo e se desenvolvendo. Enquanto acompanhávamos a briga entre as duas personagens, que foi da discussão à perseguição, correndo pelo espaço aos gritos, o menino-árvore se levantou e esticou os braços se espreguiçando. Nisso, a menina que interpretava um peixe começou a se debater, fez uma levantada como se fosse seu último respiro de vida, e o menino-árvore começou a caminhar de forma lenta, não esquecendo de demonstrar que tinha raízes que dificultava sua locomoção.

O menino-árvore foi até o centro do espaço e fez um discurso em defesa do meio-ambiente, dando bronca em todos que estavam em volta formando a plateia. Depois se voltou para a menina-turista e disse que ela precisava limpar o lago e nunca mais poluir o parque.

Na roda de conversa, o menino-árvore disse que pensou que deveria fazer alguma coisa, porque a cena estava uma bagunça e não se resolvia nada em relação a poluição, ele foi lá e resolveu.

Essa passagem do menino se transformando em árvore e crescendo ao longo do jogo, ao mesmo tempo em que outros diálogos e acontecimentos se desenvolviam, a elevação calma e pontual do corpo para nos passar a noção de tempo de crescimento, e mesmo seu deslocamento para interagir com outros personagens, aproxima-se do conceito de *metamorfose* desenvolvido por Joana Lopes (2017).

A arte-educadora apresenta no livro *Pega Teatro* (2017), cuja primeira edição foi publicada em 1981, teoria e prática para o ensino do teatro, baseada no *jogo dramático espontâneo*. Por meio das narrações de experiências dos trabalhos que realizou entre os anos de 1960 e 1970 com operários no ABC paulista, com a comunidade na periferia de Londrina (1972 a 1975) e com outros grupos em São Paulo, a autora apresenta aspectos de seu trabalho artístico-pedagógico em artes cênicas.

No capítulo intitulado “Somos todos atuantes, alguns serão atores de profissão”, Joana desenvolve o conceito de *metamorfose*, definindo como um fenômeno básico para caracterizar um tipo de jogo, o jogo de categoria *mimicry* (CAILLOIS, 1990; CABRERA, 2016; CABRERA in LOPES, 2017).

A metamorfose é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. Entretanto, a visão do atuante sobre o personagem que este cria para si é a nova e passageira circunstância de vida no espaço delimitado física e intelectualmente pelo jogo dramático (LOPES, 2017, p.96).

A *metamorfose* seria o ponto mais alto da vivência de jogo, na qual a pessoa atuante desenvolve, mergulhado no processo criativo, uma compreensão de si mesma e das outras. Estas experiências permitem compreender que durante o jogo a atuante liga a dimensão estética a outras que definem seu lugar e papel

na sociedade. Ao criar as condições e narrativas de sua personagem também está incluindo suas interpretações e expectativas em relação ao mundo social. É a capacidade de imitar e criar vidas outras que transmite a sua relação com o mundo mais próximo e mais longínquo.

Em uma perspectiva mais contemporânea, o processo construído pelo jogo não resulta em um produto pré-definido de antemão, mas em um invento a ser construído por meio de uma construção coletiva, como algo que vai sendo gestado ao longo de um tempo.

A maturação da *capacidade de metamorfose dos atuantes* (CABRERA, 2016, 2017) é a realização da experiência do sensível e social, que auxilia na compreensão da realidade e impulsiona a transformação no contexto histórico em que os educandos se inserem, não mais como personagens esquemáticos de um texto dramático-literário definido de antemão, mas como sujeitos históricos que constroem e reconstroem um texto cênico, a partir do jogo dramático e das interações com sua realidade social.

Quanto mais a pessoa atuante cultiva a capacidade de metamorfose, ela desenvolve a alteridade e a empatia. E assim poderá ter liberdade de assumir papéis e, ao mesmo tempo, ter domínio linguístico da linguagem dramática, podendo exercer ou não a profissão de ator ou atriz, a partir do momento em que atinge uma maturação interior e recebe orientações éticas, poéticas e estéticas de outros, que podem ser parceiros de jogo, professores, educadores, diretores de teatro, entre outros.

A metamorfose como *espaço potencial* (WINNICOTT *apud* MACHADO, 2010) estrutura a experiência da criação cênica, como o lugar da ilusão, das trocas, da maior capacidade de imaginar, ou seja, do desenvolvimento das habilidades de criar, perceber, inventar e reinventar a vida social, e assim as crianças constroem narrativas coerentes com seus desejos e percepções em relação ao mundo. Ao buscar respostas para os desafios encontrados nas improvisações, as crianças

desencadeiam um processo em que “ultrapassam a si mesmas” (LOPES, 2017), elaborando propostas surpreendentes que apresentam modos de ser e estar no mundo diferentes de uma narrativa “adultizada” ou uniformizadora.

Um entrelaçamento com o pensamento freiriano sobre autonomia nos processos educativos está presente nessa aventura. A dialética de ensinar a aprender e aprender a ensinar vai além dos conhecimentos estruturados nos currículos oficiais e perpassa as maneiras de compartilhar conhecimento, como se faz no ensino da vida prática cotidiana.

Por diversas vezes, nas práticas realizadas, foi possível perceber que a observação das situações era uma ação do processo de ensino, sem muitas interferências no momento da realização dos jogos, procurando formas de retomar o que foi observado e refletindo, oferecendo elementos para que juntos, educador e educandos, pudessem descobrir e criar no próximo encontro, com as chaves evidenciadas naquele instante da realização dos jogos.

Compreendemos essa maneira de lidar com o acontecido como um procedimento experimental de ensino. Ao incluir as leituras de mundo realizadas pelas crianças nos encontros, busca-se de alguma forma oferecer referências e criar estratégias que valorizem os saberes trazidos por elas. Nesse movimento são unidas as leituras delas e da pessoa educadora-artista, com outras tantas leituras de mundo que circulam nossos contextos.

A estrutura de jogos de improvisação utilizada nessas práticas oportunizou aos educandos e ao educador lerem seus mundos e, também, em menor medida e mais modesta envergadura, recriar e criar nossos mundos. As crianças refletiram e criaram com relação às temáticas que estavam sendo trabalhadas. E para o educador-artista essa experiência permitiu olhar como as crianças apresentam suas leituras sobre o mundo. Nesse movimento dialético, é possível perceber-se e conhecer-se melhor como educador, bem como desenhar aquele educador que almeja ser.

A curiosidade foi um elemento importante nesse processo, as propostas de ensino provocavam nas crianças essa atitude de desejarem desvendar o mundo a partir das cenas improvisadas. Para o educador-artista, sentir essa curiosidade nas crianças ser acionada o ajudava a estabelecer um olhar crítico para a realidade.

Nesta investigação foi exercitada uma curiosidade criativa ou epistemológica, que não permanece na *chave da pura ingenuidade* (SILVA, 2016), porém que aceita a transmissão do conhecimento e percebe os meandros que permeiam as situações sociais. Coube também um ímpeto entusiasmado em se envolver na construção tanto do ato de conhecer como da produção de saberes, numa curiosidade como a pororoca que desconfigura e redesenha as margens do rio, e consequentemente a paisagem e a vida naquele ambiente.

Estimular a curiosidade epistemológica, 'crítica, insatisfeita, indócil' (FREIRE, 1996, p.32) nos estudantes - tarefa que não acontece sozinha e automaticamente, se nada for feito - faz parte da gama de responsabilidades éticas da docência, que sempre deve ter como meta a busca por uma pedagogia crítica, que também manterá acesa sua curiosidade durante o processo de aprendizagem (SILVA, 2016, p. 66).

Essa atitude curiosa manteve o processo ativo e criativo na elaboração e realização das propostas de ensino a partir dos desdobramentos dos jogos de improvisação. Porque levantar perguntas sobre como os jogos aconteciam gerava possibilidades para o trabalho. Quanto mais o educador-artista observava, questionava e era questionado pelas crianças, maior foi a busca por compreender os caminhos que poderiam ser percorridos para construir as histórias apresentadas.

A perspectiva de ensino de teatro construída a partir desta investigação pode criar espaços de reflexão por meio da improvisação. Ao invés de perguntar e as crianças falarem, podemos ir ao espaço e improvisar a partir do que as crianças sabem sobre o fato. A pessoa educadora-artista pode orientar novos contextos para a improvisação com base nas cenas realizadas, invertendo nos papéis das

peças atuantes no jogo; um pouco na linha do *Teatro do Oprimido*, em que os atuantes experimentam diferentes posições nas situações e, assim, outros olhares podem surgir para refletirmos as temáticas que estão o contexto do jogo.

As questões sociais e políticas expressas nos trabalhos das crianças revelam a curiosidade delas em saber mais sobre estes assuntos ou apresentam seus conhecimentos até aquele momento. Muitos destes trabalhos trazem questionamentos, mais do que conclusões e ideias definidas, bem como a dúvida, a queixa, o incômodo por algo que talvez não seja possível expressar em outros lugares, talvez pela ausência de espaços para que possa falar e demonstrar suas opiniões, ou porque os adultos que adotam uma visão reducionista não valorizam a voz das crianças.

Durante o campo, quando o educador-artista foi surpreendido por improvisações que explicitaram ações preconceituosas, buscou por meio do improviso criar formas de combater o *bullying*. E foram muito surpreendentes as rodas de conversa nestes encontros, pois tínhamos muitos parâmetros para perceber não apenas os comportamentos preconceituosos e violentos, mas também os exemplos de posturas e ações que poderiam ser consideradas como alternativas para combater essas práticas preconceituosas e racistas.

Esse caminho gerou a noção de *encontro com as artes*, ao invés de aula de artes. As crianças e as pessoas educadoras-artistas podem ampliar o repertório e problematizar diversas questões a partir das improvisações e retornar a elas para registrar novas problematizações, agregando outras camadas de significação.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

AVENTURA. **Dicionário Michaelis on-line uol** – Editora Melhoramentos, 2020. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/AVENTURA/>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BATISTA, José Roniere Morais; SALDANHA, Ana Alayde. A Concepção do Role-Playing Game (RPG) em Jogadores Sistemáticos. **Psicologia ciência e profissão**. João Pessoa, v. 29 n. 4, p. 700-717, 2009. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000400005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932009000400005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 24 mar. 2021.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 15. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec e Mandacaru, 2006.

CABRERA, Theda. A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry*. In: **Urdimento**, v. 2, n. 27, p. 397-417, dez. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/8225>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CABRERA, Theda. A maturação da capacidade de metamorfose no jogo *mimicry*. In: LOPES, Joana. **Pega Teatro. 3**. ed. Bragança Paulista, SP: Urutau, 2017. Disponível em: <<https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CABRERA, Theda. Educação como poiésis: o trabalho sobre si por meio da dramatização. **ILINX**, n. 13, p. 90-103, 2018. Disponível em: <<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/534>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARDOSO, Ruth. Introdução. In: **A aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Organização de Ruth C.L. 4. ed. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

---

CABRERA, Theda; SILVA, Francisco Souza da. **A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021. Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista Antropológicas**, São Paulo, v. 43 n. 2, p. 195-222, 2000. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0034-77012000000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012000000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 24 mar. 2021.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia M. E. Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino do teatro**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed., São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. 3. ed. Bragança Paulista, SP: Urutau, 2017. Disponível em: <<https://www.joanabizzottolopes.com/copia-ficha-tecnica>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11444>>. Acesso em: 21 mar. 2021.

MACHADO, Marina Marcondes. Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n. 49, 2013. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/913>>. Acesso em: 25 mar 2021.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O trabalho do antropólogo**: olhar, ouvir, escrever. 2. ed. São Paulo: UNESP; Paralelo 15, 2000.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 217-228, 2005. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462>>. Acesso em: 25 mar. 2021.

REVERBEL, Olga. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. São Paulo: Scipione, 1989.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar**. Coimbra, Portugal: Centelha, 1981.

---

CABRERA, Theda; SILVA, Francisco Souza da. **A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021  
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. Tradução de Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SILVA, Carmen Pinheiro. **Em busca de uma pedagogia artística crítica utópica com crianças, as transgressoras do tempo-de-agora**: catadoras de restos e trapeiras. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade do Estado de São Paulo, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143050>>. Acesso em: 26 mar 2021.

SILVA, Francisco Souza da. Jogo dramático, *drama* ou improvisações? Construindo propostas de processos de aprendizagem de teatro-educação em uma perspectiva do desenvolvimento da autonomia. In: \_\_\_\_\_. **Educar é um ato político**. Veranópolis, RS: Diálogo Freiriano, 2020. p. 375-396.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. Tradução de Ingrid Koudela. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

TURNER, Victor. **O processo ritual**: estrutura e antiestrutura. Tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis: Vozes, 1974.

---

CABRERA, Theda; SILVA, Francisco Souza da. **A aventura de um educador-artista no ensino de artes cênicas com crianças nos anos iniciais**.

**PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v. 11, n. 23, set-dez. 2021

Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

## NOTAS

---

1 Este artigo foi construído a partir do diálogo reflexivo entre orientadora e orientando, tomando como base parte da dissertação de Mestrado, defendida junto ao PROFARTES/UNESP, intitulada *Percursos de um arte-educador: a arte de se constituir educador nas práticas de ensino de teatro com crianças*. Disponível no repositório de dissertações e teses da UNESP: <<http://hdl.handle.net/11449/194262>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

2 Nestes quase quatro anos atuando na rede municipal de Cubatão, o professor esteve em cinco escolas diferentes. Dentre estas escolas, três tinham uma sala exclusiva para as aulas de arte. O que se considera um avanço importante, tanto na questão da organização dos materiais quanto na tentativa de ambientar um espaço e tempo diferentes da sala de aula, onde ocorrem as práticas dos outros componentes curriculares.

3 A partir de uma noção desenvolvida pelo pensador anarquista austríaco Ivan Illich (1926-2002), na obra *Sociedades sem escolas* (1985), a escolarização seria uma lógica de hierarquias que indicaria o desenvolvimento das capacidades e da inteligência, baseada em critérios que determinam o que aprender, e em que momentos aprender. Contudo, essas capacidades se relacionariam com uma dinâmica mecanizada de conteúdos e procedimentos rigorosamente disciplinados, com o objetivo de qualificar (eu diria moldar) os indivíduos dentro dos parâmetros do mercado de trabalho, sendo assim, um processo que eliminaria ou limitaria o desenvolvimento da autonomia.

4 O *Role-Playing Game* (RPG) surge, então, em um quadro em que o ato de jogar se encontra incluído na prática cotidiana de diversas sociedades nas mais variadas faixas etárias. E vai diferir de seus antecedentes por propor uma prática cooperativa e não competitiva entre seus participantes. Sua sigla vem do inglês e significa 'jogo de interpretação de papéis', foi criado nos Estados Unidos no ano 1975 e desenvolvido a partir de jogos estratégicos de guerra que simulavam batalhas em tabuleiros (BATISTA; SALDANHA, 2009, p. 702).