

Teatralidade instalada: Aproximações entre o teatro e os modos de ser e estar da criança

*Installed theatricality: Approaches between
theater and child's ways of being*

*Teatralidad instalada: Aproximaciones entre el
teatro y las formas de ser y de estar del niño*

Adriana Silva

Universidade Federal do Amapá

E-mail: drika_talentos@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6036-5405>

RESUMO:

Nesta escrita será apresentado o processo de elaboração da prática teatral realizada com crianças da Educação Infantil e denominado *Experimentação de texturas* ou *Tessituras cênicas*. Na trama que compõe esta escrita, algumas camadas se justapõem: o reelaborar do fazer teatral com crianças pequenas dentro da escola; outra compreensão sobre o ser e o estar da criança no mundo e a atual percepção da pesquisadora que dialoga constantemente com um tipo de teatralidade que é comum tanto às crianças da escola, em uma relação de apreensão do Teatro, quanto em seu cotidiano com o próprio sobrinho. Trata-se da “teatralidade instalada”, que emerge da experimentação de materiais e das demais relações surgidas entre criança-material, criança-espço e criança-corpo.

Palavras-chave: *Infância. Experimentação. Materiais. Teatralidades. Instalação.*

SILVA, Adriana. *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

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

ABSTRACT:

This essay presents the process of elaboration of the theatrical practice named **Experimentation of Textures or Scenic Textures**, which was carried out with children from Early Childhood Education. In a plot that composes the essay, some layers are juxtaposed: the re-elaboration of the theatrical making with young children inside the school; another understanding about the child's being and being in the world and the current perception of the researcher who often dialogues with a type of theatricality that is common both to school children, in a relationship of apprehension of the Theater, and in her daily life with her own nephew. It is the *installed theatricality* that emerges from the experimentation of materials and from the other relationships that arise between child-material, child-space and child-body.

Keywords: *Childhood. Experimentation. Materials. Theatricalities. Installation.*

RESUMEN:

En esta escrita Se presentará el proceso de elaboración de la práctica teatral con los niños de la Educación Infantil y llamada de **Experimentación de Textura o Costura Escénica**. La escrita se construye en una trama donde algunas capas se superponen: la reelaboración del hacer teatro con niños pequeños en la escuela; otra comprensión del ser y el estar del niño en el mundo y la percepción actual del investigador que encuentra un diálogo constante con un tipo de teatralidad que es común tanto a los niños de la escuela en una relación de aprehensión del Teatro, como en su vida cotidiana con su propio sobrino. Es la "teatralidad instalada" que surge de la experimentación de materiales y de las demás relaciones que surgen entre niño-material; niño-espacio y niño-cuerpo.

Palabras-claves: *Infancia. Experimentación. Materiales. Teatralidad. Instalación.*

1 Traçados e percursos iniciais na Educação Infantil

Este texto consiste em um exercício de revista do meu papel enquanto professora de teatro na Educação Infantil. As reflexões aqui propostas retomam as experiências que tive entre os anos de 2008 e 2018 – tempo de trabalho no contexto escolar de onde partem minhas angústias, análises, e descobertas – e chegam até o momento atual, em que exercito minha escrita em uma pesquisa de doutorado. Há uma transição da práxis para o momento corrente de conceitualização, análise e busca por significados poéticos, filosóficos e científicos nas experiências do ensino de teatro.

No entanto, mesmo antes de 2018, minha relação com a arte já se manifestava de outros modos e em outras instâncias. A arte me rondava desde criança, quando eu e meus primos e primas comíamos, às escondidas, muitas amoras, colhendo-as da árvore do vizinho. Havia ali um desejo pela ficção que, misturada à realidade, me causava prazer e presença. A ficção de sermos pegos em “flagrante” fazia-me sentir como uma daquelas heroínas dos desenhos da televisão, por me arriscar entre os galhos da árvore e o teto frágil do galinheiro que nos separava das tão saborosas amoras. Em contrapartida, havia naquela situação a real tensão de fazermos algo que nos colocava em certo grau de risco, o perigo imaneente de cair do pé de fruta ou de algum adulto chegar e aquela situação gerar uma “tomada de bronca”, daquelas de arrepiar e arregalar os olhos e ouvidos.

A arte se fazia presente no prazer de saborear, uma a uma, aquelas frutinhas. Era incrível! Mas, certamente, o mais intenso prazer residia em compartilhar essa explosão de cores, sabores e sentimentos com outras pessoas, no caso, meus primos e primas. Compartilhar: o princípio básico do fazer teatral e também das crianças.

Tal qual as crianças em suas experiências no mundo, quando faço teatro compartilho a mim mesma, porque algo pulsa: o medo, a coragem, o desejo, o grito que torce a garganta, a dor no peito e um desconforto que me leva a algum lugar: “Que fluxos são esses que se intrometem no meu corpo e me arrastam para esses abismos de sentido, revolvendo o chão firme em que acreditava pisar? De onde eles vêm? Que risco é esse que preciso aceitar?” (PRECIOSA, 2010, p. 3).

Na infância, eu ainda não sabia ao certo e, ainda hoje, pouco conheço as respostas para as perguntas da pesquisadora Roseane Preciosa. Entretanto, o teatro ocupa um lugar gelatinoso em minha vida. É geleia... se faz geleia... Geleia que, como bem disse Clarice Lispector, foi capaz de mostrar a “minha deformação essencial. Deformada sem me derramar” (LISPECTOR, 2016, p. 270), eu senti que podia lançar-me neste lugar. Passei, então, a devolver para o mundo, sob distintas formas, o meu transbordamento enquanto ser humano: estar como professora de teatro na Educação Infantil foi uma delas.

Em 2008 iniciei meu percurso como professora de Arte em uma escola da rede particular. As aulas eram destinadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II. Se eu estava com medo? Eu estava apavorada: como trabalhar teatro dentro de uma sala de aula? O que eu iria propor? Como assumir uma disciplina que há tempos era ministrada por um professor de Artes Visuais? O que eu iria fazer de Artes Visuais? E se a escola me exigisse este tipo de conteúdo? Nossa, quantos medos e incertezas eu tive naqueles primeiros anos – posteriormente, eu entendi que quando se trata de ser professora, esses sentimentos não desaparecem nunca, mas mudam as nuances, os tipos e, consecutivamente, mudamos o modo como lidamos com eles.



Fig. 1 – O menino e a escola. Desenhos entre galhos, folhas e canetinhas de colorir. Fonte: Arquivo pessoal. 2020.

Luís Felipe, meu sobrinho, tem 3 anos. Na Fig. 1, ele realiza uma atividade proposta pela escola que ele frequentava antes da pandemia. A escola, que pertence à rede municipal, mantém suas aulas em formato remoto, disponibilizando vídeos e atividades pelo site da prefeitura. Mesmo com este outro e novo formato, sei que são com essas experiências que ele construirá sua noção do que é uma escola.

No entanto, a prática sobre a qual aqui discorro – e que atualmente é também material de análise da minha pesquisa de doutorado em Teatro – tem como foco as aulas ocorridas somente na Educação Infantil (2 a 6 anos)¹ no ano de 2014. Elas aconteciam dentro da grade curricular, como aula de Arte, uma vez por semana e durante 50 minutos.

SILVA, Adriana. *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

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

No decorrer destas práticas realizadas junto às crianças pequenas, fui descobrindo metodologias, ideias e possibilidades de fazeres teatrais, como jogo dramático; contação de histórias; imitação; dramatização; expressão corporal e drama. Cada prática, com suas especificidades, me impulsionara a modificar a minha visão tanto sobre a infância quanto sobre a experimentação da linguagem teatral na Educação Infantil.

Na medida em que eu mergulhava cada vez mais no universo das possibilidades de encontros entre o teatro e as crianças, mais se configurava a trajetória “geleia” da qual falava a poetisa, ou seja, a jornada escorregadia, inconsistente, deformada, com uma malemolência que impregnava a minha vida pelos poros: de cores, suores, olhares, frustrações, medos, choro, riso e cansaço. Eu estava viva. A escola e as relações que lá eu começava a construir junto às crianças me fizeram, mais uma vez, conseguir “acordar-me a mim mesma” (LISPECTOR, 2016, p. 270).

2 Desvelar a infância e lançar novos olhares para a linguagem teatral

Estar com as crianças era estar aberta para compreender que nem tudo aconteceria como eu esperava, o que ainda é difícil para mim e para a maioria dos adultos com quem eu convivo. Talvez hoje seja mais fácil do que já foi um dia. A criança se faz presente de tantas formas, que agora para mim é inconcebível não perceber que partilhamos do mesmo mundo e das mesmas experiências (visão advinda dos estudos fenomenológicos de Merleau-Ponty²). Porém não cheguei a essas conclusões de maneira tão simples. Na época em que eu iniciava minha jornada com a infância, isso não parecia tão óbvio.

Na busca por outras propostas de experimentação teatral com crianças, foi preciso, primeiramente, encontrar diálogos que me ajudassem a compreender que a infância na qual eu passara a acreditar concebia o infante como uma “criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco,

SILVA, Adriana. *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

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

mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir” (MACHADO, 2010a, p. 119). Começar a ter outros olhares e percepções sobre as crianças aumentou meu desejo e anseio por seguir buscando o que mais era possível de se fazer na tal “aula de teatro com crianças bem pequenas”.

Inspirada e nutrida, especialmente pelas palavras, pelos trabalhos, pelas escritas e pelas imagens de duas mulheres artistas, professoras e pesquisadoras da relação arte e infância, Marina Marcondes Machado e Anna Marie Holm, iniciei em 2014 o aprofundamento das possibilidades teatrais a serem realizadas junto às crianças. Ambas assentam suas pesquisas sobre o universo da arte e da relação da criança com a mesma, a partir de uma perspectiva da contemporaneidade.

Primeiramente, conheci o trabalho de Marina Marcondes Machado. Em seu pós-doutoramento, a autora trouxe contribuições para se pensar a criança a partir dos estudos da fenomenologia do filósofo Merleau-Ponty e da sociologia da infância do professor Manuel Jacinto Sarmiento³. Trata-se de duas formas de perceber a infância que me impactaram e me desvelaram novas possibilidades acerca da experimentação da linguagem cênica com as crianças dentro do espaço escolar.

Em 2013, ganhei de presente de aniversário o livro *Fazer e pensar arte*, da artista visual dinamarquesa Anna Marie Holm, e me dediquei à leitura com afinco. Segundo a revista *Educação* (2007), a educadora é uma das principais responsáveis pela chegada da arte contemporânea às escolas brasileiras. Seu trabalho alterou o olhar voltado às crianças, pois ela as entendia como seres artísticos⁴. No entanto, o que mais me chamava a atenção em seu trabalho foi o fato de a artista centrar-se no processo artístico como uma experimentação vivida pelas crianças. O pensar de Holm estava vivo em suas palavras naquele livro, me sentia seduzida pelas imagens e pelos modos como ela demonstrava sua relação com as crianças em suas propostas e pelas impactantes imagens acerca da experimentação com objetos e materiais distintos e até impensáveis de serem utilizados em uma aula de arte na escola.

SILVA, Adriana. *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

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

Ana Marie Holm trabalhava com a simplicidade e com a potência dos materiais cotidianos, que quase sempre estão ali, ao nosso alcance, e talvez, por isso, passem despercebidos. Ana Marie Holm faleceu em 2015, deixou muitas gavetas abertas e ideias dependuradas em galhos que podem auxiliar na reinvenção das relações entre as crianças e a arte.

Foi preciso, portanto, reflexão e estudo sobre outras possibilidades para o ensino de teatro na Educação Infantil e sobre outros modos de se compreender a criança. Machado (2010a) aponta que é a visão que nós, professores(as), temos ou construímos sobre a infância que definirá nossas atitudes, dificuldades e descobertas em direção a um ou a outro tipo de ensino de teatro com as crianças. Logo, era a mudança do meu entendimento e da minha relação com a infância que me impulsionava a encontrar outras formas de experimentar o teatro. Qual visão foi esta de infância que comecei a construir?

Vou discorrer sobre esta visão, tanto pelo viés da fenomenologia quanto da sociologia da infância – áreas de estudos abordadas por Marina Marcondes Machado em sua pesquisa de pós-doutoramento –, e apontar como essas questões, ainda que não abordadas diretamente no trabalho de Anna Marie Holm, estabelecem diálogos e intersecções diretas com relatos e propostas apresentadas nos escritos da artista visual.

Professora e pesquisadora na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Marina Marcondes publicou em 2010 o ensaio “A criança é performer”. Nele, a autora compartilha conosco sua visão de infância, pautada nos estudos fenomenológicos, cujos princípios filosóficos partem da ideia de que “a criança compartilha o mesmo mundo do adulto” (MACHADO, 2010a, p. 117). Ana Cristina Delgado⁵ (2012) aponta que Manuel Sarmiento também expõe seu entendimento sobre essa questão ao destacar que a produção cultural das crianças não é somente a reprodução de crenças e valores do seu entorno. De acordo com o

SILVA, Adriana. *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

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

pesquisador, haveria uma maneira de simbolizar e representar o mundo a partir de modos especificamente infantis que estão em conexão com as formas culturais e sociais já existentes, das quais os adultos também são componentes.

No final do ano de 2020, eu testava uma performance. Espalhei farinha, coloquei a música e meu pai filmou a ação. Luís assistiu a tudo sentado ao lado do avô. Quando terminamos, ele se aproximou do círculo de farinha, sentou, logo depois trouxe um carrinho e ali ficou por um tempo. Aquele espaço, cenicamente construído, então transformou-se: era outra ação que, ainda assim, poderia ser parte daquela primeira. Era, mais uma vez, espaço e tempo compartilhados.



Fig. 2 – O menino e a farinha. A mão do menino corre de um lado para outro, está esbranquiçada. O carro azul na outra mão e os olhos no chão. Fonte: Arquivo pessoal. 2020.

É na relação com o outro que a criança irá elaborar e identificar-se com o mundo à sua volta, sentindo-se pertencente àquele lugar. Para um adulto que busca compreender a infância, é preciso articular as características que são comuns

entre as crianças e aquelas que as distinguem, em um tipo de análise que, segundo Sarmiento (2007), deverá considerar as diferenças entre crianças e adultos e entre criança e criança.

Mas, então, o que fazer com esta primeira percepção da infância que eu começo a construir? Por onde começar? Que tipo de ensino de teatro daria conta dessa infância que eu queria me permitir encontrar? Enxerguei no trabalho de Holm uma oportunidade de investigar novas possibilidades para o ensino de teatro com crianças. Eu sentia o desejo de ampliar e modificar o modo como estas aulas aconteciam, mas não sabia por onde exatamente começar. O encontro com a proposta de uso de materiais da artista me permitiu enxergar um caminho e me fez seguir reajustando sua proposta para meu contexto.

O trabalho de Holm é calcado na utilização de materiais diversos, a fim de que a criança possa encontrar seu próprio caminho no decorrer dos processos criativos e, por isso, a artista proporciona às crianças os mais variados tipos de materiais, ampliando, assim, a noção do que podem ser as oficinas e /ou aulas de artes para crianças pequenas.

As crianças eram participantes ativas nas aulas de teatro e suas presenças eram notadamente evidenciadas pelos seus corpos naquele espaço-tempo. Logo, eu precisava pensar em aulas de teatro cujas propostas criassem oportunidades para que elas expressassem seus dizeres fundamentadas nas convivências e nas situações que estavam ao entorno delas. A ludicidade era, a meu ver, inerente aos modos das crianças se colocarem corporalmente no mundo, no entanto, não se distanciavam da cotidianidade do ambiente escolar: o espaço, os objetos e a minha presença entrelaçavam-se com a ficcionalidade. Eu percebia que elas não estavam “presas” somente ao que estava lhes sendo proposto. Elas viviam a aula de Arte como parte inerente de seus fazeres no mundo. A cotidianidade da escola estava lá, mas era ora tragada pelo lúdico, ora escancarada pelas relações e situações que emergiam.

De acordo com os estudos fenomenológicos, as crianças não representam o mundo, nem mesmo em suas brincadeiras ou faz de conta, ou seja, não têm uma visão representacional, segundo a qual elas estariam apenas vivendo de modo intrínseco e incrustadas ao próprio mundo. A criança está no mundo, assim como o mundo está nela. Desse modo, a experiência infantil não é objetiva e realista, ela se dá nas relações (criança-outro; criança-espaco; criança-tempo; criança-corpo) e, portanto, não haveria para a criança uma separação dicotômica entre ela e o mundo.

A criança vivenciaria o mundo pelo corpo (corporalidade). O corpo dela está imerso no mundo, assim como o mundo está imerso em suas ações e pensamentos. A criança é o corpo que habita e explicita nele a capacidade de se colocar nas experiências. Assim, o corpo da criança não é apenas um esquema de ossos, músculos e órgãos, ao contrário, ele externaliza a cotidianidade da vida.



Fig. 3 – O menino e a areia. O menino observa a areia que cai do balde até o caminhão, repete a mesma ação por infinitas vezes e, em todas elas, Luís Felipe é cuidadoso, busca a precisão, mas não se atem a ela, olha os grãos caindo para fora do caminhão e segue. Fonte: Arquivo pessoal. 2020.

Na imagem acima vejo a tentativa de “materializar o imponderável, o inquieto, o inabordável, toda a intensidade desse cotidiano em que transitava. Era um irreconhecível outro, que trazia consigo uma maneira experimental de pensar, de viver, de ousar” (PRECIOSA, 2010, p. 7). Trata-se, segundo Machado (2010b), de um modo onírico – de se relacionar com o mundo, de presentificar as relações –, que indica a presença de fatos cotidianos, tempos e espaços não realistas com figuras que habitam os sonhos e a imaginação.

Anna Marie Holm também percebia a presença desse onírico nos modos de a criança se relacionar, principalmente, com o espaço-tempo, por isso, principalmente ao elaborar oficinas de arte para as crianças, ela as organizava tendo como enfoque uma relação de pesquisa. Esse olhar demandava maior atenção ao processo: testar, experimentar, inventar, fazer de novo, repetir várias vezes, tudo se alterando o tempo todo, ora tendendo para um modo mais cotidiano, ora mais fixo no plano onírico. Assim, o tempo do relógio não definia os “inícios” e tampouco os “finais”, mas era usado por Anna Marie apenas de modo objetivo, segundo a artista, para se conectar com o que acontecia ali no aqui/agora, participando e não o controlando.

O espaço – a espacialidade – no trabalho de Holm (2005) também estava ligado diretamente a esse estado onírico, uma vez que os materiais são vistos para além do seu uso cotidiano e óbvio, como uma possibilidade concreta de experimentação e investigação para a criança. Suas formas, suas texturas e suas cores acentuam a imaginação, provocam curiosidade e instigam reinvenções. Nesta perspectiva, o entorno, o contexto e o próprio corpo da criança são e compõem o espaço.

Lugar por onde se possa caminhar, estar no espaço da provocação, do encanto, da diversão, das cores, da luz. Foi um espaço assim que as crianças e eu criamos juntas. Crianças pequenas não dizem “aqui eu me sinto bem”, mas eu simplesmente observo [...] não fico decidindo por elas como cada uma vai sentar de cócoras ou em outra

posição de trabalho dinâmica. Frequentemente fico maravilhada com a quantidade de posições criativas deitadas, em pé, em movimento, que ficam enquanto trabalham (HOLM, 2005, p. 16).

O modo de experienciar o espaço-tempo na contemporaneidade é também problematizado por Manuel Sarmiento, que aponta que há um controle exacerbado pelo adulto, seja no sentido da restrição, da sobrecarga ou da ideia equivocada de um “tempo livre” a ser preenchido:

Nunca como atualmente o valor da autonomia e da cidadania da criança foi tão alargadamente proclamado e também nunca como hoje foi tão restrito o espaço-tempo da criança, com sobreocupação horária em múltiplas atividades, geralmente sobre o controle do adulto, e pela restrição da circulação no espaço urbano, pelo condicionamento intelectual imposto pela indústria cultural para as crianças, os jogos eletrônicos e demais produtos de mercado. Nunca como hoje se defendeu tanto a desinstitucionalização da infância, em nome da liberdade de crescer e aprender, e nunca como hoje se observou a presença quase obsidiante de organizações, empresas e instituições no cotidiano infantil, para se ocuparem dos seus “tempos livres” (SARMENTO, 2013, p. 17).

O modo fenomenológico, a visão sociológica de Manuel Sarmiento e os trabalhos de Anna Marie Holm me fizeram ter a percepção de que muito dos materiais que usávamos nas aulas de arte poderiam ganhar outras nuances caso fossem oferecidos às crianças em uma perspectiva mais investigativa e exploratória. Por que oferecer a pintura somente em folhas de tamanho A4? O que aconteceria se os papéis estivessem espalhados pela sala, em tamanhos e cores diferentes? E mais: o que poderia ser possível de construirmos teatralmente (teatralidades, interferências de signos teatrais ou elaboração de processos cênicos) se para além de pintar e desenhar, os materiais pudessem ser usados a partir do entendimento da corporalidade e da espacialidade?

“Deve-se observar as possibilidades existentes no local e ser flexível” (HOLM, 2007, p. 19), é o que nos diz Anna Marie Holm, cujo “conselho” fez com que eu começasse aquele ano de 2014 me dispondo a levar várias possibilidades de materiais para as aulas de arte, daqueles mais comumente usados por nós até alguns mais distintos do contexto escolar.

3 Experimentação de textura ou Tessitura cênica: o uso do material como dispositivo para a experimentação da linguagem teatral com crianças

Ao visitar e revistar o trabalho de Holm a palavra textura começou a ressoar na minha cabeça. As imagens das experimentações dos materiais feitas pelas crianças nas oficinas de arte que a artista nos apresenta em seu livro chamou-me a atenção. Concentrei-me na plasticidade dos materiais – cores, formas, maleabilidade, tamanhos – e como ela impactava no aspecto visual das experimentações: se o material era grande ou pequeno; pesado ou leve; áspero ou macio; se ele trazia e permitia a construção de determinadas narrativas e ações que não eram previamente estabelecidas, mas que intervinham na corporalidade da criança (qualidade de movimento, utilização de gestos, imitações e sonoridades), na espacialidade (o ambiente onde se realiza a experimentação e a escolha de quais lugares utilizar durante a prática) e na outridade⁶ (nos modos de se relacionar com o outro a partir do material usado: eu compartilho o material? O uso de um mesmo ou vários materiais altera as relações entre os pares?).

Passei a compreender que o uso do material seria o ponto de partida para as experimentações da linguagem teatral, visto que, ao experimentar os distintos materiais, a criança também manipularia os próprios elementos e signos teatrais a partir de seus desejos e intenções de agir e interagir com os materiais. Em suas oficinas de arte, Anna Marie Holm (2005) pauta-se nos seguintes pressupostos, que também foram agregados por mim nessa prática: a liberdade de experimentação; a criação de ambientes instigadores e a relação mais partilhada entre criança e adultos.

A liberdade de experimentação está pautada em oferecer à criança momentos em que ela se sinta instigada a pesquisar e a entrar em contato com o desconhecido. Seria preciso, portanto, cultivar um processo em que ela se sinta segura para intervir nos materiais sem receio do que seja certo, errado ou, ainda, de

SILVA, Adriana. *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

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

corresponder às expectativas que o adulto tende a depositar. Na medida em que há um aprimoramento das experimentações por meio de repetições, intervenções do adulto por meio de diálogos e um exercício de escuta, inicia-se um processo de partilha de anseio e desejos.

Criar ambientes instigadores e desafiadores para a experimentação da linguagem teatral seria um modo de cultivar o interesse da criança por aquela experiência. O adulto deve se perguntar, principalmente dentro do contexto escolar, se os espaços são enriquecedores para o encontro entre a criança e a linguagem teatral e, com isso, repensar até mesmo a disposição dos materiais no espaço. O espaço deve ofertar ambientações propícias para uma prática que seja movida pelo pensamento onírico da criança.

Por fim, Anna Marie Holm aconselha os adultos a olharem para si mesmos e enxergarem em si o entusiasmo, se abrirem para suas próprias limitações e escutarem a fundo o que as crianças dizem, porque elas sempre nos dizem algo. 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. O adulto é o primeiro olhar externo que carrega as intencionalidades de uma prática, cujo caráter na Educação Infantil é ser tanto pedagógica quanto artística.

Foi a partir destes pressupostos básicos da pesquisa de Holm (2005; 2007) com arte e infância que tive mais discernimento acerca de como planejar e iniciar a prática *Experimentação de texturas* (atualmente penso em chamá-la de *Tessituras cênicas*). Tendo em vista o que se delineava para mim enquanto modos de ser e

estar das crianças (olhar fenomenológico e sociológico) e os pressupostos aqui mencionados e presentes nos relatos que Anna Marie faz de seu próprio trabalho, a prática com o fazer teatral na Educação Infantil se estruturou em três momentos: a investigação, que consistia em criar possibilidades da criança ter informações sobre o material que seria utilizado (de onde vem, como é feito e como é por nós utilizado em nosso cotidiano etc.); a experimentação, momento em que crianças testavam na prática o material a partir de suas próprias ideias, sensações, emoções, percepções e ações; a composição, instaurada a partir das nuances poéticas emergida das relações que as crianças estabeleciam com os materiais, com o espaço, com outras crianças e com o adulto nas experimentações.

Luís Felipe olhou os materiais e quis saber o que eram: um escorredor de macarrão e uma lanterna. O quarto escuro, iluminado pela lanterna, dava indícios de uma experimentação entre a luz e as sombras (investigação).

Inicialmente, ele estava focado nos próprios objetos e, em seguida, em como seu corpo se colocava em relação aos mesmos: corpo, luz, escuro, sombras, lanterna, escorredor, o espaço e eu.

De repente, pronto: esta imagem estava posta. Ele me olhou e disse: “É uma tartaruga!” (composição = nuances poéticas).



Fig. 4 – O menino e a tartaruga. O menino sorri com o escorredor nas costas, se olha no espelho com misto de espanto e encantamento. A tartaruga ali permaneceu por um tempo. Fonte: Arquivo pessoal. 2020.

Esta primeira estruturação da prática subdivide a experimentação em outros quatro momentos, ficando, portanto, da seguinte forma:

- Investigação
 1. experimentação guiada: as crianças seguem instruções/estímulos iniciais dados pelo adulto;
 2. experimentação incorporada: há mais apropriação do material pelas crianças. Elas rompem com as instruções iniciais e, com isso, se tornam mais propositivas e ativas nas relações: criança-material; criança-espço; criança-criança;

3. experimentação provocada: ocorre a inserção de um outro material diferente daquele usado na experimentação anterior, com intuito de alterar significativamente as ações e relações já estabelecidas pelas crianças. É um momento de romper o que vinha sendo construído e buscar outras possibilidades diante dos materiais.
- Composição
4. experimentação compartilhada: compartilhamento com as famílias e/ou pares de outras turmas de um registro visual ou teatral emergido do processo de experimentação dos materiais.

Quanto ao uso e à escolha dos materiais, a *Experimentação de texturas* ou *Tessitura cênica* organizou-se em grupos de acordo com as especificidades das materialidades. As nomenclaturas que apresento a seguir para cada grupo de materiais usados foram inspiradas nas divisões feitas pelo pesquisador e artista Gandhy Piorski⁷ em referência aos brinquedos e as brincadeiras:

- grupo 1 - materiais de acolhimento: são materiais cuja textura oferece mais maleabilidade e flexibilidade na sua manipulação, tais como tecidos e figurinos. São moldáveis e retornam ao seu estado anterior sem muitos impactos na sua forma, cor, tamanho etc.;
- grupo 2 - materiais de resistência: são materiais que oferecem ductilidade na sua textura e, conseqüentemente, certa resistência durante sua manipulação. Há uma tendência em ocorrer alterações na sua estrutura (formato e tamanho), por exemplo: caixas de papelão e papel Kraft;
- grupo 3 - materiais da natureza: são materiais cuja principal característica é seu estado natural, tal qual conhecemos na natureza, por exemplo: areia, folhas secas e pedras;

- grupo 4 - materiais de construir: são materiais variados que, ao se juntarem, permitem a construção de formas estruturais. Apresentam em sua manipulação as possibilidades de empilhar, desmontar, tracejar, encaixar, por exemplo: fitas adesivas, fita de trânsito, cones e palitos de picolés.

A partir dessa estruturação, algumas percepções foram feitas e a prática foi sendo reelaborada e reajustada no decorrer de sua própria realização. Piorski (2016) destaca algumas observações de suas pesquisas sobre o uso das materialidades pelas crianças na construção do brincar e de seus brinquedos e que aqui também foram identificadas. Trata-se de perceber os impactos desta relação criança-material nos modos de apreensão do seu entorno - e, no caso desta prática, também da linguagem teatral. Portanto, destaco que, quando se trata da relação criança-material, observei que a criança era provocada pela aparência externa do material; a textura (forma, cores, tamanhos, qualidade) tinha efeitos nas sensações, impressões, sentimentos e nos corpos das crianças; o interesse da criança era menos pelo resultado e mais pelas substâncias que compõem os materiais e os materiais suscitavam o estado onírico e não representacional da criança, pois, segundo Piorski (2016), a matéria torna-se o suporte para o trabalho com a plasticidade, a criança absorve e amplifica a materialidade cotidiana, a fim de redimensionar o mundo.

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). O teatro que eu buscava experimentar com as crianças estava, portanto, nesse entremeio dos seus modos de ser e estar e as percepções acerca da relação criança-material que subsidiavam as propostas.

4 Teatralidade instalada: formas de coexistência entre o teatro e a infância

A partir de todos os entendimentos sobre infância e com a prática mais estruturada quanto aos seus pressupostos, modos de realização e materiais utilizados, a busca tornou-se por entender como que o manipular dos materiais nos colocava (eu e as crianças) cada vez mais próximas de uma apreensão da linguagem teatral.

Durante muitos momentos do meu fazer docente junto às crianças eu me questionei se aquilo que fazíamos era teatro. Até que passei a me perguntar: de que teatro eu estava falando? Com qual teatro eu gostaria de ter uma aproximação quando eu pensava na relação das crianças com essa linguagem? A afinidade com os trabalhos de Anna Marie Holm e Marina Marcondes Machado já me dava alguma direção acerca dessas respostas. Ambas assentam seus olhares estéticos para a contemporaneidade e trazem conceitos a ela vinculados para se pensar a relação arte e infância: Machado (2010a; 2010b; 2012) discute os termos performance e teatralidade, Holm (2004; 2005; 2007) lança seu olhar sobre a instalação.

Baseando-me nas discussões e perspectivas que essas autoras propõem acerca da contemporaneidade e da minha experiência com a prática *Experimentação de texturas* ou *Textura cênica*, arrisco-me a repensar a experimentação da linguagem teatral feita pelas crianças pequenas a partir de uma “teatralidade instalada”.

Além das características já apresentadas sobre os modos de ser e estar da criança a partir de uma visão fenomenológica – qualidade onírica e não representacional –, Machado (2010a; 2010b) traz também o pensamento polimorfo como mais um aspecto a ser considerado pelo adulto na sua busca por compreender a infância. “Trabalhar com o pressuposto de que a criança é polimorfa significa que

ela é capaz de muitas ações ao mesmo tempo, que possui grande capacidade de transformação e para a revisão (não intelectualista) do que fez anteriormente [...]” (MACHADO, 2010b, p. 86).

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:

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 dramatúrgico pronto, fechado, com começo, meio e fim - [...] presenciamos rupturas, repetições, *nonsense*; não há lógica formal, diversas lógicas convivem [...] 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, 2010b, p. 118).

Considerando o polimorfismo, a não representação nas relações que a criança constrói com seu entorno e sua capacidade onírica, sua elaboração diante de uma experimentação teatral ocorreria mais próximas das performances ou do teatro performativo. As performances, segundo Eleonora Fabião (2009), não estão enquadradas a um único tipo de proposta estética ou pensamento acerca da arte, pelo contrário, o performer as utiliza enquanto linguagem, enquanto meio para se colocar diante do mundo, seu corpo é aquilo que lhe expõe, como material de sua própria criação. É uma linguagem que lida com a ideia do

“agora”, por isso se mantém aberta para o diálogo com tudo que o momento presente lhe propõe: as pessoas, os objetos, as sensações, as questões, as interpelações e as objeções são partes constituintes da experiência.

Já o teatro performativo, segundo Josette Feral (2008), passa pelo viés da transformação do ator em performer; da valorização da ação cênica e não mais da representação do personagem e também da necessária participação do espectador. Assim, o performativo é sempre uma obra que está aberta, deixando o espectador livre para criar suas leituras dos signos. Machado (2010a), ao propor a relação entre criança e a performance, considera que

a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea (MACHADO, 2010a, p. 118).

Sendo assim, a criança vive uma aula de teatro como parte do seu cotidiano, guiando-se por uma lógica que é significativa nesse entendimento: o brincar. Ao discorrer em sua pesquisa de doutorado sobre a relação entre as brincadeiras das crianças e as construções dramatúrgicas, Viviane Juguero (2019) especifica que a brincadeira é a forma como a criança compreende e dialoga com o mundo à sua volta, ou seja, ela é parte da construção do pensamento da criança. Ela é o eixo de ligação entre o interior da criança e ao exterior do mundo. Por isso, seria comum ver as crianças projetarem em suas brincadeiras algo que gostariam de dizer e que refletiria seus pensamentos e sentimentos sobre determinadas situações do cotidiano.

As brincadeiras seriam parte de uma “experiência do viver” (WINNICOTT, 1975, p. 172). Uma experiência que se instaura no espaço-tempo como uma forma de viver da criança que habita uma área que oscila entre o onírico e a realidade,

proveniente do desejo de comunicação das crianças. Este onírico não é alucinatório, mas, por vezes, é fragmentário, porque advém da realidade externa, sendo elaborado pelo interno da criança a partir da brincadeira.



Fig. 5 – O menino e o foguete. Entra, sai da caixa; empurra, cai, desliza com o pé, coloca na cabeça. Ufa! Pronto. É o foguete. Pausa. Fonte: Arquivo pessoal. 2021.

Luís brinca, brinca o tempo todo. Nem consigo fechar meus olhos e não o imaginar fazendo outra coisa que não seja brincar. Constrói e destrói ambientes; monta e desmonta os brinquedos. Refaz. Insiste. Lida com a raiva e com a frustração quando a brincadeira não sai do seu jeito. Ajusta-se. Não quer dividir o brinquedo. Não, a brincadeira não é um momento específico em sua vida. Ele a vive intensamente enquanto condição de sua própria existência.

Se você observa crianças brincando, você se depara com cenas rituais. Não que elas remetam a qualquer origem – e aqui vai nossa diferença em relação a muitas abordagens que enxergam matrizes primordiais em tudo. Tais cenas nos remetem antes ao poder configurador da criança quando brinca livre e espontaneamente. Se a *encenação infantil nos lembra rituais, é porque o homem se inventa performativamente – dialoga com o mundo sensível – quando brinca. Esse, certamente, é o teatro da criança pequena*. E o melhor disso: ele é que renova o nosso fazer. O olhar de um adulto não deveria ser o de transformar em espetáculo. Mas antes de devolver ao espetáculo o poder da criação performática que busca sentido em si mesma, independentemente de qualquer ideia sobre comunicação (GARROCHO, 2009, grifo nosso).

A própria brincadeira, parte essencial da compreensão da criança acerca do mundo, a coloca neste entrelugar com a performance/performativo, no entanto, cabe ao adulto ser capaz de propor uma leitura que intercambia o brincar e o fazer teatral. Neste jogo, delinea-se o aparecimento de nuances poéticas – aqui entendidas como “um movimento que cria outras possibilidades de desenho no tempo-espaço” (GARROCHO, 2007a) –, a partir da manipulação de alguns signos do teatro pela criança: a desconstrução do espaço; o aparecimento de narrativas (não necessariamente lineares); as variações na qualidade corpórea; a instauração de uma relação de jogo entre os pares; a busca por comunicação, dentre outros.

Estas nuances poéticas, por vezes, se distinguem daquilo que eu, como adulta, projeto, espero e compreendo como teatral, pois são “movimentos que as crianças criam, que por momentos desnorream as referências das linhas costumeiras” (GARROCHO, 2007a). Logo, para além de proporcionar à criança a experimentação da linguagem teatral por meio da relação com as materialidades, eu precisava buscar em mim o que a professora Carmela Soares (2010) denomina de uma atitude lúdica, ou seja, um olhar que atribuía um sentido teatral às formas e às imagens que se manifestavam naqueles momentos, compreendendo que essas estão em um processo constante de transformação, onde não haverá, necessariamente, uma ordem ou uma geometria delineada, mas um desenho cênico que se constrói, desconstrói e reconstrói.

Diante destas nuances poéticas, o diálogo entre o ensino do teatro e a infância se fazia por meio de uma percepção que chamo hoje de “teatralidade instalada”. A teatralidade, de acordo com as pesquisas de Viviane Juguero (2019) a partir dos estudos de Josette Féral (1998), não estaria exclusivamente relacionada ao fazer teatral, mas se encontra presente em formas híbridas de arte e está entrelaçada à própria cotidianidade.

Juguero (2019) ainda relaciona a teatralidade ao próprio desenvolvimento da vida humana e constata que o futuro desenvolvimento da teatralidade em cada pessoa cresceria ainda no ambiente intrauterino, a partir da relação mãe-feto originada por meio dos sons externos e do próprio corpo da mãe. A partir daí, a teatralidade ocorreria por meio de uma relação entre a interioridade e a exterioridade da criança (aquele que faz e se percebe nas suas ações, seus gestos, falas) e o outro (o adulto que observa externamente), que tem a percepção do ficcional e da cotidianidade.

Como mencionado na minha pesquisa de mestrado⁸ sobre os estudos da teatralidade, esta estaria vinculada ao teatro na medida em que os signos e as estéticas vão se apropriando ou se reapropriando dos espaços e dos sujeitos. Diversos encenadores usaram a noção de teatralidade em um viés de oposição ao ilusionismo criado e estabelecido pelo naturalismo/realismo. Com o passar do tempo, outros encenadores – Augusto Boal, por exemplo – passaram a construir teatralidades diferentes, em diálogo profundo com características sociais, políticas e ideológicas do momento em que viviam.

Já em discussão sobre o surgimento da teatralidade no contexto escolar, Soares (2010, p. 64) chama a atenção para a confecção das “pequenas formas”, uma abordagem metodológica de ensino fundamentada nos pressupostos do teatro contemporâneo, visto que essa teatralidade na sala de aula traz em seu cerne características da contemporaneidade: o inacabamento, as superposições, a suspensão da noção de causalidade, a fragmentação e a relação com o seu redor. Isso significa que a professora compreende que os procedimentos de ensino/

SILVA, Adriana. *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

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

aprendizagem em teatro na escola permitirão o surgimento de “traços de teatralidade” (SOARES, 2010, p. 65), que, segundo a pesquisadora, não são menores e nem menos significativos, mas ainda necessitam de consciência estética por parte dos(as) alunos(as) sobre aquilo que está sendo criado.

Considerando estas diferentes percepções sobre a teatralidade e sem perder de vista os modos de ser e estar da criança aqui apresentados, proponho pensar a construção da teatralidade na prática *Experimentação de texturas* ou *Tessitura cênica*, considerando que essa noção possa se expandir para outros tipos de proposições e/ou abordagens. A teatralidade advinda dessa prática apresenta-se aliada aos pressupostos da instalação.

A instalação aparece como uma proposta no trabalho de Anna Marie Holm, em relação às experimentações com as materialidades. Holm (2005) considera que as crianças naturalmente são dotadas de uma capacidade de construir, visto que elas observam, experimentam as combinações entre os materiais e criam ambientes.

Muito frequentemente, escolhemos técnicas de desenho/pintura/modelagem para elas. Mas, pela minha vivência, quando as crianças têm a oportunidade de escolher materiais diferentes, elas o fazem. Elas encontram o que é mais adequado para elas. Fazem, produzem imagens, pintando e montando instalações a partir de materiais que os adultos nem sonhariam em juntar. De repente, fantásticos espaços e trabalhos vão surgindo. As crianças têm um gosto abrangente e magnífico (HOLM, 2004, p. 86).

A instalação seria uma das teatralidades que compõem a Arte Contemporânea e que explicitaria os modos de ser e estar das crianças, especialmente no que tange à sua corporalidade e aos modos de estabelecerem suas relações espaciais ao experimentarem os diversos materiais. Na corporalidade, a aproximação com a instalação se faz enquanto “a criança improvisa, ela encarna emoções em seu corpo, ela é capaz de fazer-se partitura enquanto usufrui a paisagem sonora dos lugares em que está, etc. [...]” (MACHADO, 2015, p. 59). O corpo imbricado em

tudo que se instaura naqueles momentos do aqui/agora se tona parte das composições. A teatralidade que ali se vai construindo é relacional: corpo-material-espço.

Quanto ao espaço, quando se tem “inúmeras possibilidades expressivas quando lhes era oferecido um ambiente composto por contextos sensíveis, inteligentes, vivos [...]” (MACHADO, 2010, p. 117), as crianças passam a construir ambientes diversificados, remodelando-o e alterando seu significado. Na prática *Experimentação de texturas* ou *Tessituras cênicas* havia um certo receio se haveria algum limite nessa experimentação quanto à espacialidade: posso rasgar o papel e a caixa? E se eu espalhar essa areia por toda a sala, haverá algum problema? A desconstrução da nossa relação organizativa e higiênica com o espaço foi, portanto, necessária e urgente. E, para tal, geralmente os materiais eram experimentados por mais de uma aula, se os papéis, por exemplo, estavam amassados, se as caixas de papelão estavam abertas ou se as folhas das árvores se tornaram esmiuçadas, era a partir daí que a aula seguinte acontecia.

A mudança nas texturas dos materiais implicava em transformações nas relações das crianças com os materiais e nos modos de acomodação dos mesmos no espaço. Mas isto não significava que aqueles materiais eram “ruins” ou inapropriados, pois havia muito o que se experimentar e ainda era possível encontrar outras teatralidades nas novas nuances poéticas que emergiam diante do mesmo material, com outras texturas (formas, tamanhos, cores). Por isso, a teatralidade nessa prática estava *instalada*. A cada dia, a cada momento, se instalava uma outra qualidade nos corpos, nos espaços, no tempo, nas narrativas e assim por diante, porque a mudança significativa das texturas dos materiais lançava as crianças a um outro, outro e outro lugar.

Como se pode ver na citação abaixo, as definições de instalações prescindem da relação entre os conceitos de espaço e materiais:

SILVA, Adriana. *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

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

[...] O foco da instalação está no modo como opera com o espaço no qual se instala, ou seja, a maneira singular de trabalhar um espaço aberto à experiência. Para a autora [Ana Maria Albani de Carvalho], uma obra configurada como instalação pode ser constituída por pinturas, esculturas, fotografias, monitores de vídeo, enfim, objetos quaisquer (espelhos, areia, luz, açúcar, etc.). No entanto, afirma que a definição de instalação prescinde da mistura de materiais diversos, pois uma instalação pode ser composta por um único tipo de objeto, desde que o mesmo conjugue com o espaço (XAVIER, 2019, p. 37).

A “teatralidade instalada” carrega, portanto, uma noção que nos leva a compreender a criança como visitante do que se chama de “instalação imersa”, ou seja, esse “visitante se sente num teatro, sem teatro e entende que ele vai ter que inventar uma história para aprender a andar neste espaço feito tanto quanto para o olho, quanto para o pé [...] De objeto de contemplação, a obra se torna projeto de espaço a viver” (ALBERGANTI, 2015, p. 7 *apud* XAVIER, 2019, p. 38).

A “teatralidade instalada” se insinua, se instaura e desaparece; realiza-se no cotidiano das experimentações e não há um momento específico para surgir; se modifica de acordo com todos os tipos de interferências (gestos das crianças, ruídos externos, presença do adulto, modos de organização do espaço, inserção de distintos materiais); rompe com as significações imediatas e emerge em um plano, por vezes, menos reconhecível pelo adulto; não há contemplação, a relação da criança com o teatro por viés da instalação é de imersão e, por fim, é tridimensional, ou seja, se coloca no entre, no ínterim e na interseção do corpo-espaço-material.

A percepção desta teatralidade foi sendo construída na medida em que a prática acontecia e, atualmente, unindo-a aos entendimentos acerca da instalação, demonstra-se como um caminho para a desconstrução e para a possibilidade de experimentação da linguagem teatral na Educação Infantil, que amplia o que se compreende tanto por infância quanto por ensino do teatro.

A elaboração, a experimentação, a análise dessa prática e a interseção com fatos do meu cotidiano vivenciado com meu sobrinho é um modo de apontar para o adulto que é possível se colocar em relação à criança de forma mais dialógica. A

partir dessa percepção de que eu enquanto adulto não sou quem controla, mas quem compartilha, várias mudanças aconteceram nas aulas: o planejamento se tornou mais maleável e aberto; a presença das crianças nas escolhas e nas tomadas de decisão sobre diferentes aspectos se tornou parte da proposta metodológica; o repensar o processo de apreensão de conhecimento teatral mais distante da ideia de erro/acerto. Além disso, a conversa e a escuta do que a criança tem a dizer passaram a fundamentar as ações seguintes da prática e a criação de ambientes na sala de aula, em que as crianças se sentissem disponíveis para movimentarem seus corpos, foi fundamental quanto à organização espacial.

As reflexões suscitadas desta busca por compreender melhor os modos de ser e estar da criança me lançaram diante de questionamentos a respeito do que é fazer teatro com crianças pequenas e, principalmente, me levaram a debruçar sobre qual era a perspectiva e a estética desse teatro que eu buscava ensinar e experimentar junto às crianças. O teatro que sigo buscando ainda hoje é o teatro da “criação de instalações corporais e com objetos no espaço. A imagem em movimento. A plasticidade das criações” (GARROCHO, 2007b). O viés da “teatralidade instalada” é a criança que sente, toca, veste, rasga, pula, corta e enfim... habita aquelas experiências numa relação corpo-espaço-materiais como uma extensão de si, ora em fusão, ora em intercâmbio que se afetam e se reconstroem mutuamente no cotidiano de uma aula de teatro.

Enquanto revisto esta prática e tento escrever o que parece ser indizível, por vezes, Luís é minha ligação mais palpável e subliminar com a infância. Na ausência das crianças e das escolas por onde eu trabalhei e na distância do fazer teatral que gosto de experimentar com elas, Luís Felipe me faz lembrar o prazer que sinto quando nós experimentamos a linguagem teatral. Então, sei a significância de reflexões como esta, por isto, SIGO.

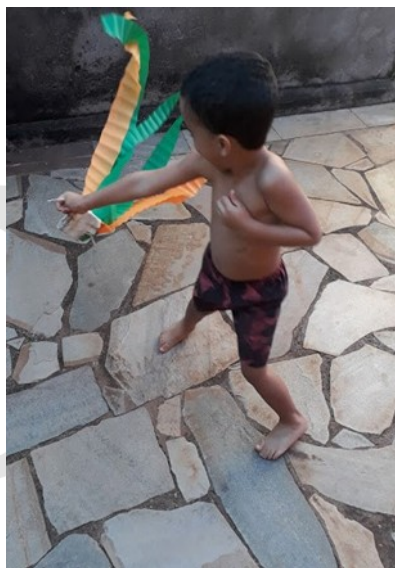


Fig. 6 – O menino e o pássaro. Corre, dá um nome, não ao brinquedo, mas ao papagaio que o menino manipulava nas mãos: Típica. Corre de novo, salva o pássaro, um papel se solta... É uma pena. Fonte: Arquivo pessoal. 2020.

REFERÊNCIAS

- DELGADO, Ana Cristina Cool. A emergência da Sociologia da Infância em Portugal. **Revista Educação**. São Paulo: Editora Segmento, p. 14-26, 2012.
- FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. p. 61-72.
- GARROCHO, Luiz Carlos. Linhas de errância. Blog Cultura do brincar: poéticas do brincar e suas linhas de errância- artes cênicas e educação, 2007a. Disponível em: <<http://culturadobrinca.redezero.org/linhas-de-errancia/>>. Acesso em: 3 nov. 2021.
- GARROCHO, Luiz Carlos. A criança pequena faz teatro? Blog Cultura do brincar: poéticas do brincar e suas linhas de errância- artes cênicas e educação, 2007b. Disponível em: <<http://culturadobrinca.blogspot.com/2007/12/criana-pequena-faz-teatro.html>> Acesso em: 3 nov. 2021.
- GARROCHO, Luiz Carlos. Se a criança pequena faz teatro. Blog Cultura do brincar: poéticas do brincar e suas linhas de errância- artes cênicas e educação, 2009. Disponível em: <<http://culturadobrinca.blogspot.com/2009/01/se-criana-pequena-faz-teatro.html>>. Acesso em: 11mar. 2021.
- HOLM, Ana Marie. **Fazer e pensar arte**. Tradução de Ana Angélica Albano e Du Moreira. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.
- HOLM, Anna Marie. **Baby Arte: os primeiros passos com a arte**. Tradução de Karina Dandanell e Miriam Modesto. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007.
- JUGUERO, Viviane Rosa. **Dramaturgias radicais: poéticas matrísticas para uma arte dialógica**. 2019. 427 f. (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação e Realidade**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 2, p. 115-138, maio 2010a. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/108>>. Acesso em: 20 jan.2021.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Merleau-Ponty e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010b.
- MACHADO, Marina Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. **Revista e-curriculum**: São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, abr. 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/view/625>>. Acesso em: 12.mar.2021.

SILVA, Adriana. *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
Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade**: sujeito e escritura em processo. São Paulo: Sulina, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (org.). **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007 p. 25-49. E-book.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marylena Camargo (org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Paraná: Champagnat, 2013, p.13-46. E-book.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral**: uma poética do efêmero. Ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar e a realidade**. Tradução: Jose Octávio de Aguiar Abreu, Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

XAVIER, Jussara Janning. Instalação na arte contemporânea brasileira: interrogações sobre composições visuais e cênicas fundadas na interação corpo-espaço. **Revista Interdisciplinar Internacional de Artes Visuais**, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 34-45, jun. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/issue/view/Art%26Sensorium%2011-1>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

NOTAS

1 Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases (2006) instituir o ensino fundamental obrigatório a partir dos 6 anos de idade, a prática que aqui será discutida também foi realizada com essa faixa etária por entender que ainda havia neste grupo de crianças um modo de experimentar os signos da linguagem teatral mais próxima da Educação Infantil – que nessa escola atendia crianças a partir dos 2 anos.

2 Maurice Merleau-Ponty é, segundo Machado (2010b), considerado um dos mais importantes filósofos franceses do século XX. Responsável pela cátedra de Psicologia da Criança e Pedagogia na Sorbonne, o filósofo ofereceu diversos cursos, cujos resumos foram publicados em todo mundo. Os cursos tinham como intuito promover um modo de pensar e situar a criança para além das teorias de desenvolvimento humano. A ênfase, portanto, era propor uma maneira de pensar a criança menos por uma psicologia e mais por um caminho de contextualizações, concepções e ações do adulto frente à criança.

3 Professor do Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho, Portugal, Sarmento despertou e chamou atenção para os estudos acerca das culturas das infâncias, priorizando o protagonismo das crianças em suas pesquisas, bem como nos diversos segmentos da sociedade.

4 “*Baby-Art – Os primeiros passos com a arte*, lançado no Brasil em 2007 pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), se tornou um livro de referência para quem trabalha com a primeira infância. Sua principal influência foi o uso de qualquer espaço ou material como fonte de criação artística”. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2015/07/07/novo-livro-de-anna-marie-holm-fala-sobre-a-relacao-com-a-natureza-em-atividades-de-arte-educacao/>>. Acesso em: 28.jan.2021.

5 Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, escreveu o artigo “A emergência da Sociologia da Infância em Portugal”, publicado em 2012 em uma edição especial da revista *Educação*, no qual as contribuições de Manoel Sarmento, tanto no contexto português como no Brasil, dão ênfase prioritariamente às perspectivas interdisciplinares trazidas pelo pesquisador para a Sociologia da Infância.

6 Segundo Machado (2010b, p. 91), outridade é “o conhecimento de quem é o outro, o inter-relacionamento e a capacidade de se identificar com ele; o desdobramento disso é poder ser solidário e hospitaleiro”.

7 Pesquisador e autor do livro *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*, Piorski traz reflexões sobre o brincar, os brinquedos e a imaginação a partir de uma pesquisa desenvolvida em alguns estados brasileiros, como Maranhão, Ceará, Pará e Rio Grande do Norte. Esse livro é o primeiro de uma coleção que abordará as relações entre os quatro elementos da natureza e as criações da infância. O autor inicia sua escrita, no entanto, a partir do que ele chama de “brinquedos do elemento terra” ou “brinquedos do chão” (PIORSKI, 2016, p. 20).

8 Pesquisa realizada em 2013 com enfoque no estudo e na presença das teatralidades contemporâneas no ensino de teatro com adolescentes no espaço escolar. A investigação ocorreu por meio do desenvolvimento de um processo criativo que acionava as relações entre os jogos teatrais da professora Viola Spolin e os conceitos improvisacionais dos viewpoints cunhados pela diretora norte-americana Anne Bogart.