



Licenciatura em Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



Taís Ferreira

Teatro para Crianças: Encenações e Estéticas

Teatro para Crianças: Encenações e Estéticas

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
LICENCIATURA EM TEATRO

Taís Ferreira

Teatro para Crianças: Encenações e Estéticas

Salvador
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira

Vice-Reitor: Penildon Silva Filho

Pró-Reitoria de Extensão

Pró-Reitora: Fabiana Dultra Britto

Diretor da Escola de Teatro:

Prof. Claudio Cajaiba Soares

Superintendência de Educação a
Distância -SEAD

Superintendente

Márcia Tereza Rebouças Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEAD

Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional

Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB

Andréa Leitão

Licenciatura em Teatro

Coordenador:

Prof. Mateus Schimith

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
CTE-SEADNúcleo de Estudos de Linguagens &
Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação

Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto Gráfico

Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Imagem de capa: Flickr

Equipe de Revisão:

Julio Neves Pereira

Simone Bueno Borges

Equipe Design

Supervisão:

Haenz Gutierrez Quintana

Danilo Barros

Editoração / Ilustração:

Ana Carla Sousa; Anatríz Souza;
Gabriela Cardoso; Matheus Morais;
Thalles Purificação; Tamara Noel

Design de Interfaces:

Danilo Barros

Equipe Audiovisual

Direção:

Haenz Gutierrez Quintana

Produção:

Rodrigo Araújo dos Santos;
Iasmin Santos;
Juliana Bispo

Câmera, teleprompter e edição:

Gleydson Públio

Edição:

Lucas Machado;
Marília Gabriela

Animação e videografismos:

Melissa Araujo;
David Vieira

Edição de Áudio:

Igor Macedo;
Leonardo Mateus;
Lua Lemos

Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema Universitário de Bibliotecas da UFBA

F383 Ferreira, Taís.

Teatro para crianças: encenações e estéticas / Taís Ferreira. - Salvador: UFBA, Escola de Teatro; Superintendência de Educação a Distância, 2023.

81 p. : il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Licenciatura em Teatro na modalidade EaD da UFBA..

ISBN: 978-65-5631-111-1

1. Teatro e crianças. 2. Teatro na educação. 3. Teatro - Estudo e ensino (Superior). I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. II. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. III. Título.

CDU: 792

Sumário

Sobre a Autora	06
Introdução	07
Unidade Temática 1 - As Infâncias, a Educação e a Produção Cultural .	09
1.1 O teatro + a educação além dos muros das escolas	09
1.2 Múltiplas linguagens: as crianças do teatro à internet.....	12
1.3 Propostas de desdobramento do capítulo.....	16
1.4 Sugestões de material audiovisual complementar	17
Unidade Temática 2 - História (Lacunar) do Teatro para Crianças no Brasil	18
2.1 Panorama histórico	18
2.2 Propostas de desdobramento do capítulo.....	24
2.3 Sugestões de leituras complementares	25
Unidade Temática 3 - Características do Teatro para Crianças	26
3.1 O teatro para crianças a partir de programas de espetáculos.....	29
3.2 Representações de infâncias nos palcos: como são os personagens-criança?..	39
3.3 Propostas de desdobramento do capítulo.....	52
3.4 Sugestões de leituras complementares	53
Unidade Temática 4 - Crianças Espectadoras, o Professor Mediador e Escola como Mediação Institucional	54
4.1 Cinco (ou mais) perguntas sobre a criança-espectadora e quatro (incertas) resposta.....	54
4.2 Por uma (des)necessária pedagogia do espectador	59
4.3 Professoras, crianças e texto cênico: dramaturgias do espectador	69
4.4 Proposta de desdobramento do capítulo	75
4.5 Sugestões de leituras complementares	75
Referências	77

A close-up photograph of a person's hands writing in a notebook. The person is holding a pen in their right hand and resting their left hand on the notebook. The background is blurred, showing a desk and some papers. The image has a soft, warm color palette.

Ilustração: Vecteezy

Sobre a Autora

Taís Ferreira é docente pesquisadora da área de Teatro da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atriz, escritora e mãe solo da menina Anita. Doutora em Arti Visive, Performative e Mediali, pela Università di Bologna, Itália e doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação e bacharel em Artes Cênicas pela UFRGS. Trabalha há 20 anos em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), na formação inicial de professores(as) de teatro e de dança, de pedagogas e na formação continuada de educadoras. Pesquisadora das infâncias e de suas relações com as artes cena, da produção cultural para crianças e da formação de espectadores(as) e por muitos anos também professora de história do teatro, possui diversos artigos publicados nas áreas supracitadas, é autora de livros voltados para formação docente e de um livro de minicontos para crianças. Atualmente coordena o Programa de Extensão Hanna (que atende educadoras e crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais, trabalhando teatro, dança, performance e contação) e a pesquisa Observatório do Teatro na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹.

¹ <https://www.instagram.com/projetohanna/?hl=pt>, <https://www.ufrgs.br/projetohanna/> e e-mail: taisferreirars@yahoo.com.br.



Ilustração: Pexels

Introdução

CARTA AOS FUTUROS PROFESSORES E PROFESSORAS DE TEATRO

Querida(o)(e) estudante da Licenciatura em Teatro

Muitos(as) de vocês podem estar se perguntando: por que preciso estudar ou conhecer a produção teatral para crianças? O que isso tem a ver com meu futuro trabalho docente, com minha constituição como um artista-docente? Nem só de jogos e de processos de criação em sala de aula se faz uma pedagogia do teatro contemporânea, que deveria ter na formação de espectadores um de seus alicerces.

Este livro didático, portanto, tem como objetivo contribuir com a formação dos futuros docentes como espectadores das artes da cena - especialmente aquela produzida tendo como público-alvo as crianças -, para que estes possam agir de modo profícuo tanto na formação de plateias como na educação estética consciente de seus estudantes.

O material aqui apresentado é a compilação de um conjunto de artigos de minha autoria, alguns deles publicados - haverá sempre a referência em nota de rodapé de qual foi a publicação original - em periódicos da área e outros em sites especializados, que versam sobre diversas facetas do teatro para crianças e da relação das infâncias com a produção cultural a elas destinadas.

A partir de cada um dos artigos, proponho alguns desdobramentos práticos, investigativos e/ou reflexivos, já que este se trata de um material didático voltado à formação inicial de professores(as) de teatro no âmbito da Licenciatura em

Teatro (EAD) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Apresento também, ao final dos capítulos, sugestões de leituras ou de material audiovisual complementar ou de aprofundamento. Nas sugestões comento alguns dos principais referenciais acadêmicos, bibliográficos e de divulgação do teatro para a infância e juventude, disponíveis no Brasil atualmente, a fim de dar suporte às pesquisas, investigações e curiosidades vindouras dos(as) estudantes.

Cada capítulo deste livro se propõe a ser um conjunto de textos que possa ser lido, estudado e trabalhado de forma independente, já que composto por artigos de minha autoria que versam sobre produção cultural para crianças, teatro para infância e juventude, crianças espectadoras e a escola (e os(as) educadores(as)!) como mediadora desta relação.

Espero que vocês possam ter profícuas discussões, reflexões pertinentes à construção de uma prática pedagógica em teatro interessada tanto nas produções das culturas infantis como naquelas produzidas por adultos para as crianças, pensando em um saber-fazer cênico atravessado pela dimensão da construção de identidades de espectadores de estudantes e professores(as).

Um forte abraço e sigamos na luta pela arte, pela educação e pelas nossas crianças e jovens do Brasil!

Taís Ferreira

Porto Alegre, outubro de 2022 a maio de 2023.



Ilustração: Freepick

Unidade Temática 1 - As Infâncias, a Educação e a Produção Cultural

Neste primeiro capítulo trataremos algumas discussões sobre as relações intrínsecas entre o campo da educação – e da instituição escolar propriamente – e a produção cultural para crianças, bem como temos como objetivo iniciar um debate sobre as múltiplas infâncias que coexistem na contemporaneidade e como elas estão presentes no teatro infantil.

Dois artigos são trazidos e uma proposta de atividade a ser realizada coletivamente a partir deles, articulando observação empírica e memórias dos professores em formação.

1.1 O teatro + a educação além dos muros das escolas²

Diversos assuntos e temas atravessam aquilo que podemos encontrar na intersecção entre o teatro e a educação: tudo o que podemos nomear como “pedagogias do teatro”, que vão desde as relações de ensino e aprendizagem na formação de atores até o teatro como disciplina da educação básica, passando pelo teatro didático de Brecht, pelo teatro comunitário e amador, até as políticas públicas para a formação de plateias, entre outros aspectos.

No entanto, eu gostaria de tratar aqui neste primeiro momento de algo maior e mais amplo que as relações, as metodologias, os conceitos, as noções e os procedimentos que atravessam o teatro em suas dimensões educativas e pedagógicas: gostaria de abordar – de modo bastante simples e direto – o conceito de educação atrelado ao teatro.

² Este texto é parte integrante do artigo homônimo publicado no site *Primeiro Sinal*, do Galpão Cine Horto, Belo Horizonte, em outubro de 2012, na seção Opinião.

Quando pensamos em educação, a primeira imagem que vem à baila é, sem dúvida, a escola. Em segundo lugar, sendo nós os adultos que somos, pensamos na infância, período este privilegiado aos processos formativos. Mas será que a escola é o único lugar onde se aprende? E a infância seria a única fase da vida em que somos formados e ensinados? Obviamente a escola é lugar preferencial das relações de ensino e aprendizagem, bem como a infância uma etapa da vida onde aprendemos nos espaços de educação formal e informal, desde que nascemos.

Contudo, é importante lembrarmos que nunca paramos de aprender: mesmo que não frequentemos mais a escola e não sejamos mais crianças, há diversos artefatos culturais, grupos sociais aos quais pertencemos, lugares que frequentamos, discursos que nos atravessam e nos constituem, ou seja, que nos ensinam modos de ser e estar no mundo, modos de ser homem e mulher, de ser professor e artista, de ser filha, mãe, amante, profissional etc.

Tratando-se das artes da cena - pensando em dança, teatro, circo e performance -, cumpre notar que aprendemos a nos relacionar com as linguagens cênicas em diversos espaços e tempos de nossas vidas e ao longo destas. As experiências, aquelas que nos afetam de modo significativo e deixam rastros em nossa existência e constituição identitária, elas se dão em diferentes instâncias de nossas vidas: um culto religioso pode ser uma referência cênica, as festas populares, os filmes e os programas de televisão também nos ensinam modos de compreender a dança, o teatro, o trabalho dos atores e bailarinos, assim como as brincadeiras infantis, os espetáculos e manifestações culturais diversas a que assistimos, entre outros.

Mas por que falar sobre isso, sobre esta educação que não se faz dentro da escola de educação básica, das escolinhas de arte ou da escola de teatro, desta educação que se faz além dos muros das escolas? Parece-me, ao longo dos estudos que venho empreendendo sobre teatro, educação, crianças, recepção teatral e formação de professores, que as experiências todas que cercam o ensino formal de teatro são não somente potencializadoras destes processos de ensino e aprendizagem, *como são relações de ensino e aprendizagem em teatro*.

Levar em consideração as experiências de um aluno com a cultura *hip-hop*, por exemplo - citando uma manifestação cultural muito presente em todas as regiões do Brasil - levará o professor e a turma a perceber as relações performáticas e cênicas presentes na atuação e na presença dos MCs, DJs, B-Boys e B-Girls, dos grafiteiros e dos skatistas em ação. Estão em todas as regiões do Brasil os slams presentes como manifestos

da performance viva das juventudes e de suas poéticas. Muitos dos elementos das linguagens cênicas poderão ser desenvolvidos levando-se em conta essas experiências anteriores, essa bagagem cultural, esse repertório de alunos e atores aprendizes com diferentes manifestações cênicas cotidianas, banais e corriqueiras e também com aquelas extracotidianas, como a ida ao teatro, ao circo ou à ópera.

Ignorar que as crianças e os jovens hoje chegam à escola e ao teatro repletos de informações e de vivências como espectadores de diversos artefatos e linguagens seria impossível (FALKEMBACH; FERREIRA, 2012). Bem como uma pedagogia do ator deveria levar em consideração expectativas relacionadas às nossas experiências contemporâneas com linguagens cênicas e audiovisuais, com as imagens e sons que banham nossos cotidianos, com o trabalho desenvolvido nas esferas do teatro estudantil e amador, que muitas vezes ensina preceitos valiosos de uma ética da vida na arte que nenhum curso de graduação em teatro ou curso de formação técnica poderá ensinar. O espectro de lugares e situações possíveis através das quais se aprende e se ensina teatro pode ser infindável, e é importante que redimensionemos esta questão ao falar de teatro e educação, expandindo nossa compreensão do que viria a ser a educação e de qual o lugar onde ela deveria acontecer.

Proponho que este tipo de postura apresente perspectivas novas para elaboração de projetos e de espetáculos que envolvam caráter pedagógico. Pensemos, assim, também, novos currículos para as aulas de teatro. Aprendemos a ser e a estar no mundo todos os dias, (re)construindo-nos a todo momento. Por que o ensino das artes cênicas deveria estar atrelado somente aos conteúdos e situações escolares?

A sala de espetáculos é uma sala de aula de teatro (FERREIRA, 2010), a rua e suas performances cotidianas são uma profícua arena de ensino e aprendizagem de elementos das linguagens artísticas. E isso não quer dizer que a escola e a sala de aula tradicionais não devam se transformar em palco das mais diversas experiências cênicas, em que professoras e alunos tornem-se atores e espectadores (FALKEMBACH; FERREIRA, 2012)!

Creio que ao ampliarmos a compreensão do conceito de educação para além dos muros das escolas, redimensionamos também as possibilidades de se pensar, ver, fazer e aprender teatro, dança, circo e performance, entendendo estas manifestações como parte integrante de nossa sociedade e das culturas cambiantes e voláteis que nos ensinam a todo momento no mundo contemporâneo.

1.2 Múltiplas linguagens: as crianças do teatro à internet³

Estamos vivenciando um período de rápidas transformações, através das quais a compressão espaço temporal passa a fazer parte da pauta de discussão do nosso cotidiano. Uma avalanche de informações invade diariamente nossas vidas através de artefatos midiáticos de grande circulação, interferindo nas diferentes formas de nos relacionarmos com o mundo globalizado (HARVEY, 2002). Em segundos sabemos o que está acontecendo do outro lado do globo através da internet, de imagens via satélite que ultrapassam distâncias e chegam a nós através das telas de nossos televisores e de nossos celulares, convocando-nos a participar destes acontecimentos.

Guerras, conflitos étnicos e religiosos, pandemia, discursos mentirosos de presidentes, a queda do poder aquisitivo e a volta do país ao mapa da fome, o narcotráfico, crianças assassinadas por balas “perdidas” ou pelas polícias, aumento do dólar, são algumas notícias que se mesclam a nossas atividades diárias. Na vivência de grande parte das crianças, sejam elas pobres ou ricas, une-se a esses “fatos da vida real” veiculados pela mídia, uma imensa quantidade de produtos culturais destinados ao seu consumo, com características que procuram adequar-se a uma pretensa “infância idealizada”: frágil, dócil, desprotegida, carente de conhecimento, dependente dos adultos.

Acontecimentos, práticas e artefatos que coexistem em um mesmo universo, e geram questionamentos a respeito das múltiplas formas como temos compreendido nossas crianças, que postadas diante de telas que exibem um mundo no qual a efemeridade do tempo cede lugar a novas organizações espaciais, passam a compartilhar dos fatos, espetáculos e discursos endereçados aos adultos.

Perguntamo-nos: onde andam nossas crianças neste mundo (des)territorializado? Será que ainda existem crianças? Estes novos/velhos tempos prenunciam uma nova era da infância? Com que linguagens e artefatos se deparam as crianças na contemporaneidade? Como lidar com a imensa diversidade de informação e de possibilidades que o mundo contemporâneo oferece a nós, os adultos, e também aos nossos “outros”, as crianças?

Pensando esses múltiplos artefatos e discursos com os quais as crianças se relacionam, veiculados nas mais diferenciadas linguagens – virtual, audiovisual, escrita, oral, gráfica, corporal, cinestésica –, poderemos entrar em contato com importantes constituintes das identidades e subjetividades infantis, já que estes artefatos e discursos não somente reproduzem ou comunicam conteúdos e formas e sim constituem os próprios sujeitos que os consomem, através dos modelos e das representações que veiculam.

3 Esse artigo é de autoria de Rodrigo de Saballa Carvalho (docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faced/UFRGS) e de Taís Ferreira (docente Faced/UFRGS) e foi publicado originalmente em *Revista Digital Art&* - Ano II - Número 2 out. 2004. ISSN 1806-2962. Aqui neste livro, apresentamos uma adaptação à conjuntura contemporânea do original.

Filmes, livros, *sites*, jogos, peças de teatro, brinquedos, músicas, revistas, programas de TV, *youtubers*, *tiktokers*, enfim, toda a gama de produtos - que estimulam e legitimam determinadas práticas, como as de consumo, por exemplo - aos quais a grande maioria das crianças tem acesso na contemporaneidade contribuem para a sua formação enquanto sujeitos sociais, ensinando-lhes modos de ser e estar no mundo, modos de olhar para si e para os contextos a sua volta, modos de conferir significado aos eventos, práticas, imagens, sons e pessoas com os quais convivem.

No contexto da contemporaneidade, coexistem múltiplas infâncias, descentradas, enigmáticas, inscritas culturalmente a partir de artefatos que procuram enunciá-las como o “outro” que deve ser conhecido e fixado. Dessa forma torna-se fundamental desconstruir as metanarrativas sobre infância que fazem parte do “imaginário social”, dando visibilidade a várias formas de compreender a infância como construto social, pois podemos identificar diversos modos de ser e estar criança e de vivenciar diferentes infâncias na contemporaneidade. Infâncias que, conforme Heywood (2004), devem ser contextualizadas em relação ao tempo, local e cultura, tendo como variantes as categorias de etnia, gênero e classe, entre outras.

Dessa forma, podemos pensar que não existe algo como a infância ou a criança (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), um ser em estado essencial esperando para ser descoberto, mas muitas crianças e muitas infâncias, (re)elaboradas em um conjunto ativamente negociado de relações.

Torna-se necessário incidirmos olhares, discutirmos saídas inventadas, problematizarmos tensionamentos que viabilizem as trocas que estabelecemos com elas. Nesse intuito, trazemos um contraponto entre duas linguagens tão diferenciadas como a digital e a teatral, percebendo, entretanto, como ambas estão presentes e vivas no cotidiano das infâncias sobre as quais buscamos refletir. Ainda que díspares, comungam o espaço-tempo das experiências infantis, entre tantas outras formas e conteúdos, constituindo-as.

O teatro é uma linguagem ancestral. Acompanha a humanidade, estando presente nas manifestações de cunho sagrado e ritualístico desde a pré-história. A linguagem virtual é recentíssima. Possibilitada pela evolução tecnológica que o homem conheceu nos últimos dois séculos, faz parte da vida cotidiana das massas há poucas décadas. Há alguns anos, seria impensável comunicar-se, de dentro de sua sala ou quarto, com qualquer parte do mundo, enviando e recebendo informações, imagens, sons e cores. A pandemia levou essa vivência a patamares devastadores, mesclando espaços públicos e privados, de trabalho e domésticos, em dois anos que geraram famílias exaustas e crianças solitárias e hiper expostas às telas.

Ao longo da história ocidental do espetáculo, crianças e adultos assistiam às peças de teatro juntos, seja nas arquibancadas dos anfiteatros gregos como nas ruas e praças medievais, nas missões jesuíticas espalhadas pela América Latina, nos palácios da Idade Moderna, em festividades reverenciando reis, rainhas e príncipes. Agora, adultos produzem um “tipo” de teatro - bem como de literatura e de filmes - especialmente dirigido às crianças, que supostamente “fala a língua das crianças” e ensina-lhes “coisas que necessitam aprender”. É o teatro infantil, primo-irmão da literatura infantil, tio dos filmes e desenhos animados para crianças, provavelmente avô ou bisavô dos *blogs*, *chats* e *sites* endereçados aos pequenos internautas no início dos anos 2000 e dos *youtubers* e *tiktokers* em meados de 2020.

As novíssimas gerações, segundo Garbin (2001), poderiam ser chamadas de “gerações digitais”, tal a intimidade apresentada por jovens e até por crianças nas mais tenras idades com as máquinas e suas minúcias, interfaces virtuais de um computador, TV ou celular conectado à rede, ligando lares, colocando a todos em um mesmo emaranhado de fios, ondas e bites, tornando-nos uma ínfima parte da rede infinita, sem começo nem fim. Os “pequenos sabe-tudo” ensinam seus pais e professores a manipular a tecnologia que nasce com eles, que eles manejam e dominam, na qual (re)criam e expressam-se, através da qual aprendem e são também apreendidos. Invertem-se os papéis: a habilidade das crianças adquirida diante das telas de computadores e das televisões as faz perspicazes “marinheiros”, navegando por mares e praias anteriormente permitidos somente aos adultos. Esta infância digital existe e suas “crianças parecem ser inteligentes, aceitadoras da diversidade, curiosas, autoconfiantes, com autoestima e orientação global” (TAPSCOTT, 1999, p. 101). Entretanto, torna-se necessário que nós, os “outros” de gerações anteriores, encontremos na “infância sua presença enigmática diante da exigência que este mundo traz consigo” (LARROSA, 1998, p. 71).

Contudo, na contramão da intimidade que mantêm com as tecnologias digitais, as crianças ainda vão ao teatro: contentes e festivas, geralmente buscam tirar o máximo proveito das relações efêmeras e presenciais que a linguagem teatral possibilita, a experiência estética que por vezes é negada pelos artefatos midiáticos e de consumo.

As mesmas crianças que coordenam canais do Youtube ou têm milhares de seguidores em redes sociais, que produzem e consomem conteúdos nestas e em outras plataformas, também brincam de faz de conta, jogando solitárias ou com

outras crianças seus jogos de imaginar: cenas, lugares, eventos, pessoas. Enfim, a base da linguagem teatral, a materialização de outro que não sou eu, que a princípio vive somente em minha imaginação e ao qual eu dou vida encarnando-o através de meu próprio corpo, de meus gestos, palavras, ações e movimentos. Ser um super-herói, um cantor ou uma princesa é possível na brincadeira de faz de conta, é possível através dos jogos virtuais e das interações nas redes; é possível através dos filmes e peças que assisto, dos livros que leio.

Pensemos então: essas crianças que “agem” e “constroem” mundos, seres e a si mesmas em suas práticas simbólicas cotidianas, sejam elas virtuais ou teatrais, e no contato com a diversidade de artefatos culturais disponíveis, podem elas ser consideradas indefesas, débeis e inaptas? Cai por terra, então, a representação de infância dominante desde a modernidade.

Crianças diante de jogos nos celulares, grupos de meninos reunidos em salas escuras às voltas com jogos eletrônicos, olhos úmidos que acompanham bolinhas de malabares nos semáforos e esquinas, meninas tristes e suas rosas nos bares e noites, garotos descalços que puxam carrinhos de papel com a força de homens, grupos alegres e falantes que vão ao teatro ou ao cinema, pequenos atarefados: ou muitas aulas, ou muito trabalho, ou ainda muitos irmãos para cuidar.

Nas casas-ilhas, isoladas por cercas elétricas, nas ruas sem calçamento, com os pés na lama, sob as marquises do centro da cidade, nos quartos coletivos dos abrigos, em meio ao burburinho das praças de alimentação dos *shoppings centers*, nas rodas gigantes dos parques em tardes ensolaradas: são muitos, são diferentes, são crianças. Entretanto sujeitadas e sujeitos de infâncias díspares, infâncias múltiplas, pós-modernas. Contextos que diferem, discursos que se contrapõem, sujeitos “formatados” de muitos jeitos.

Teatro, cinema, TV, Youtube, brinquedos, propagandas, redes sociais, músicas, livros, revistas, outdoors, jogos eletrônicos, roupas: tudo que lhes ensina também a serem o que estão sendo, a significarem o visto de determinada maneira, a constituírem-se também através destas múltiplas linguagens com as quais as diversas infâncias deparam-se na contingência cotidiana, do presencial do teatro ao virtual das tecnologias digitais.

Nas cenas de nossa vida pós-moderna, percebemos diversas infâncias que tangem as vidas das pessoas, figuras de um devir que nos acompanha, independente de idades cronológicas, tornando-se a condição de afetar e ser afetado (KOHAN, 2003) com as quais manipulamos e somos manipulados. Infâncias, imagens, cenas de alteridade que provocam, desconstroem e remontam memórias. Memórias que

ao serem lembradas, conforme Lyotard (1997), proporcionam a desconstrução mesma das concepções preferenciais que circundam as famílias, escolas, ruas, guetos, praças, ou seja, todos aqueles locais onde as infâncias se fazem presentes.

A polissemia de concepções sobre as infâncias contribui para compor novos mapas conceituais que buscam problematizações, descontinuidades presentes em seus próprios pressupostos. Pensar em crianças é aventurar-se nas histórias de infâncias que nem sempre são contadas da mesma forma, que possuem diferentes narradores, mas que possibilitam às pessoas rumos e escolhas diferenciados a partir da perspectiva com a qual lançam seus olhares.

Observar as infâncias que emergem no cotidiano, ver os(as) filhos(as), sobrinhos(as), netos(as), alunos(as) ou qualquer criança com a qual se tenha contato e redescobrir o “enigma” que está inscrito dentro de cada uma delas. Perceber as múltiplas linguagens com as quais estas crianças têm contato e que as estão constituindo também enquanto sujeitos das culturas, que constroem culturas assim como são construídos por elas. Olhar as infâncias como muitas, e não como “a infância”, aquela idealizada pelos “outros” que somos nós. Percebermo-nos também como infantes, não os que fomos, mas os que seremos sempre, latentes em um devir que nos acompanha, indelevelmente.

Propomos assim um refletir-agir acerca das infâncias inscritas pela pós-modernidade, seus cenários, objetos, figurinos, personagens. Múltiplas linguagens, crianças descentradas, infâncias desterritorializadas: cenas da vida pós-moderna.

1.3 Propostas de desdobramento do capítulo

- I. Após a leitura dos dois artigos curtos trazidos neste capítulo primeiro – que pode ser realizada coletivamente em aula ou anteriormente –, propomos que os(as) estudantes descrevam em alguns parágrafos suas infâncias: o que faziam, do que brincavam, como era a estrutura familiar, comunitária e escolar, que espaços frequentavam, quais suas obrigações e deveres, quais os artefatos culturais que consumiam. Após essa escrita, compartilhar com a turma e comparar como cada estudante pode ser criança e vivenciar (ou não) sua infância. É importante frisar o debate sobre o consumo cultural infantil em cada geração, desde os artefatos da cultura popular até aqueles midiáticos. Essa troca pode gerar diversas reflexões sobre a produção cultural para crianças ao longo das últimas décadas no Brasil e no mundo.

II. Como atividade a ser realizada em campo, fora da sala de aula, propomos a observação e posterior escrita descritiva de alguma criança ou grupo de crianças atualmente: como se relacionam com seus pares, quais suas brincadeiras, seus interesses, sua relação com artefatos culturais etc. Podem ser crianças da família ou alunos de escola em que trabalham, crianças da vizinhança - desde que autorizada a observação pela família - etc. Orientamos que haja momentos de observação e, se possível, de interação: um jogo partilhado, uma brincadeira ou uma conversa podem auxiliar essa aproximação. Esse material escrito-descritivo deverá ser compartilhado com os colegas, pensando nas relações entre as infâncias vividas e as infâncias contemporâneas. Relatos de pessoas mais velhas como avós, pais e tios também podem compor esse mosaico ilustrativo e reflexivo sobre as múltiplas infâncias que ainda convivem lado a lado no Brasil, guardadas as questões regionais, culturais, étnicas e de classe social.

1.4 Sugestões de material audiovisual complementar

I. Vídeos e filmes do projeto “Território do Brincar”, do Instituto Alana, que demonstram através de documentários a imensa variabilidade dos brincares nas culturas das infâncias no Brasil.

Disponível em: <https://territoriodobrincar.com.br/>

II. O clássico documentário *A invenção da infância* (1996), de Liliana Sulzbach, que investiga as disparidades entre diferentes modos de ser criança em um Brasil desigual e diverso.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h1WiZoQ6Sj8>



Ilustração: Freepick

Unidade Temática 2 - História (Lacunar) do Teatro para Crianças no Brasil

Neste capítulo, a fim de contextualizar a produção teatral para crianças no Brasil, levantaremos algumas narrativas desta possível história do teatro para crianças, mas sem a pretensão de darmos conta das situações locais e regionais. Para tanto, indicaremos bibliografia complementar e propomos pesquisas realizadas pelos estudantes. Aqui tão somente faremos um breve panorama, que pode trazer pistas para investigações futuras que cada professor engendrará em suas regiões, município, bairro e em sua escola.

2.1 Panorama histórico⁴

Entendemos o teatro infantil enquanto um campo específico da produção humana, ainda que atrelado (ou obedecendo) a princípios de um campo maior que é o campo teatral, e indelevelmente ligado a muitos outros campos componentes das estruturas sociais. Consiste esse campo do teatro infantil em uma espécie de subcampo que, concomitante a sua relativa autonomização, só existe enquanto decorrente e consequente da existência de um campo teatral que abarca todas as manifestações dotadas de teatralidade, incluindo as produções teatrais para crianças. Buscamos, então, descrever algumas práticas e eventos envolvidos nos processos de formação do campo.

Como chegamos, nós que fazemos teatro infantil hoje, a tais modelos e padrões, por vezes rígidos, de estéticas, temáticas e estilos, que denotam determinadas representações de infância(s)? A forma como produzimos e o produto desses esforços – os espetáculos – os valores e conceitos envolvidos nesta produção, demonstram o quanto os modos

⁴ Apresento aqui excertos do artigo que pode ser conferido na íntegra no site do Centro Brasileiro de Teatro para Infância e Juventude (CBTIJ): <https://cbtij.org.br/historia-teatro-para-criancas-rio-grande-sul/>.



de endereçamento envolvidos no processo de produção de um artefato cultural irão determinar o objeto mesmo, assim como sua recepção?

Até pouco tempo, a bibliografia sobre teatro para crianças era escassa ou quase inexistente no Brasil. Hoje já contamos com autores, acadêmicos e organizações que produzem conhecimento, registro, memória e reflexões sobre o teatro para crianças. No final deste livro há uma seção na qual comento alguns trabalhos acadêmicos recentes (das últimas duas décadas) que versam sobre o teatro para crianças, o que ampliou em muito a reflexividade sobre esta produção específica do campo cênico.

As observações empíricas de minha vivência teatral fazem-me perceber a intertextualidade e a articulação entre os campos do teatro e da literatura para crianças. Seja através de adaptações da literatura infantil para suas versões cênicas, seja pela encenação dos clássicos, pela importância dada aos textos dramáticos e autores na década de 1950 – período de instituição do campo do teatro infantil – ou por uma coincidência não só de públicos como de temáticas, estilos e estéticas, os dois campos convergem a um mesmo ponto, são linhas que se interceptam em determinado momento de suas trajetórias, nem sempre paralelas.

A história que contarei aqui, construindo-a a partir de outras – que se fizeram a partir de outras e outras e tantas outras, *ad infinitum* –, é bem mais recente. Mal completou meio século e muitos de seus atores ainda estão vivos. Entretanto, está sendo esquecida e, dela, restam poucos registros, já que fixar o efêmero teatral tem se mostrado de uma total impossibilidade – restam comentários, impressões e anotações de artistas e espectadores, memórias e *folders*, cartazes e fotografias, alguns vídeos, mas nunca o evento em si.

Não se podendo fixar a memória da experiência daqueles que jogaram o jogo do teatro para crianças desde o início da formação deste campo, pode-se arriscar uma tentativa de reconstituir seus caminhos, mesmo que seja inútil tentar resgatar seus eventos.

As crianças sempre foram espectadoras de teatro no ocidente. Há indícios de que crianças frequentavam os anfiteatros gregos, havia crianças nas plateias das arenas romanas, o teatro litúrgico da Idade Média – realizado nas igrejas e posteriormente em praça pública – também era assistido por crianças e adultos, da mesma forma as peças das trupes mambembes da *Commedia dell’Arte*⁵, o teatro elisabetano⁶ – de cunho extremamente popular na Inglaterra do século XVI –, os autos teatrais jesuíticos que catequizavam os índios brasileiros no século XVI; em todas as épocas pode-se encontrar registros de plateias formadas por pessoas de todas faixas etárias. O teatro de bonecos indiano também era teatro para adultos e crianças. Enfim, até o século XX, crianças e adultos iam juntos ao teatro, não havia uma produção específica direcionada à infância, o que não significa que estas não frequentassem as praças públicas e salas de espetáculos.

Ariès, em *História social da infância e da família* (1991), exemplifica vários aspectos da invenção da infância moderna, ou seja, da construção cultural (e não biológica) ocorrida em meados dos séculos XVI e XVII e que fez da infância uma fase particular da vida, marcada pela instituição de determinadas características posteriormente consideradas inerentes à condição infantil.

A partir de trechos do diário do príncipe Luís XIII da França, escritos por seu médico, Ariès exemplifica a construção do infantil e algumas práticas e dispositivos que buscam entendê-lo, capturá-lo e discipliná-lo. Em alguns momentos, pode-se perceber a presença das crianças em manifestações artísticas e lúdicas, que estas compartilhavam com os adultos. Narra-se o teatro de bonecos e o teatro feito por atores, assim como a dança, enquanto elementos presentes na vida do pequeno aristocrata:

Tudo indica que a idade dos sete anos marcava uma idade de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar. [...] pois embora não brinque mais ou não deva mais brincar com bonecas, o Delfim (Luís XIII) continua a levar a mesma vida de antes. Ainda é surrado e seus divertimentos quase não se alteram. Ele vai cada vez mais ao teatro, chegando em pouco tempo a ir quase todos os dias: uma prova da importância da comédia, da farsa e do balé nos frequentes espetáculos de interior ou ao ar livre de nossos ancestrais (ÀRIES, 1991, p. 87).

5 Forma teatral existente desde o século XVI, que atinge seu ápice na Europa do século XVIII, na qual os atores eram integrantes de trupes mambembes que se apresentavam em carroças nas ruas, praças e feiras; a criação era coletiva e a improvisação marcava as encenações, baseadas nos tipos fixos ou máscaras, em representações onde o jogo corporal era fortemente marcado (PAVIS, 1999).

6 Todo o drama e o espetáculo criados na Inglaterra no período compreendido entre o fim da Idade Média e o fechamento dos teatros profissionais pelo Parlamento Inglês em Londres, em 1642. Trata-se de um dos períodos mais fecundos da criação teatral de todos os tempos e William Shakespeare é o principal dramaturgo deste período (VASCONCELLOS, 1987).

Tanto como o teatro, a literatura também não possuía uma categoria distinta para as crianças, ainda que houvesse leituras consideradas adequadas às mulheres, às classes desfavorecidas, aos intelectuais, aos aristocratas, não havia, até o século XVII – quando Charles Perrault compila alguns contos folclóricos na França e os nomeia *Contos da mamãe gansa*, dedicando-os a uma das pequenas princesas da França –, notícias de artefatos que pudessem classificar-se dentro da categoria literatura infantil. Ainda seguindo Ariès (1991, p. 88), “os mesmos jogos eram comuns a ambos, crianças e adultos”, assim como os contos populares, o teatro de marionetes, as comédias, as danças, os jogos dramáticos, a música e a literatura também eram compartilhados por crianças e adultos. Esse mesmo autor coloca que “a mudança se faz insensivelmente nessa longa sequência de divertimentos que a criança toma emprestada dos adultos ou divide com eles” (ÀRIES, 1991, p. 88).

No Brasil, a literatura para crianças já vinha se desenvolvendo a partir de fins do século XIX e o mercado editorial do centro do país iniciava seus investimentos em tais artefatos. Formava-se um mercado consumidor composto por crianças que passavam, a partir de então, a contar com uma série de artefatos culturais (principalmente literários) produzidos especialmente para elas.

E é só a partir desse período de consolidação da literatura infantil que podemos encontrar uma produção teatral concebida e abertamente dirigida ao público infantil, que também passa a estruturar a formação de um campo do teatro infantil, na década de 1950.

Ainda que tenha se convencionado a apresentação de *O casaco encantado*, de Lúcia Benedetti, no ano de 1948, em São Paulo, como marco de surgimento do teatro para crianças no Brasil, um espetáculo no qual desde o texto dramático até os figurinos e horários de apresentação, buscou-se contemplar um público eminentemente infantil, Lothar Hessel, em seu estudo *Teatro no Rio Grande do Sul* (1999), nos traz a notícia de que no ano de 1847, foram encenadas três peças teatrais destinadas ao público infantil e, em 1887, na cidade de Porto Alegre, dentre as tantas agremiações de teatro amador, surge a Sociedade Dramática Infantil. Provavelmente, a exemplo do que vinha acontecendo em Porto Alegre, em outras cidades do Brasil peças teatrais montadas por grupos teatrais amadores e familiares, em residências particulares ou em caráter beneficente, também tivessem como público-alvo crianças e jovens (o pesquisador Leidson Ferraz tem diversas obras publicadas sobre o teatro para crianças em Pernambuco que atestam essa hipótese, por exemplo). Representações cênicas e recitais, realizados pelos alunos e alunas de escolas e ginásios, principalmente em comemorações cívicas, eram (e são ainda

hoje) comuns. Porém, o teatro do qual tratarei aqui é aquele feito por adultos para as crianças espectadoras.

Em linhas gerais, no âmbito nacional, segundo artigo de Isa Viana - decorrente das comemorações do cinquentenário do teatro infantil no Brasil, em 1998 -, o campo do teatro infantil estabelecia-se da seguinte forma: “Até 1948, crianças assistiam aos espetáculos teatrais, crianças representavam, mas nunca se pensara numa dramaturgia para crianças, numa linguagem específica do universo infantil” (VIANA, 1998, p. 2). Entretanto, ainda que no Brasil e na maior parte dos países ocidentais o teatro para crianças seja uma invenção do século XX, em outros países como China e Rússia, o teatro para jovens e crianças tem se desenvolvido há muito mais tempo, conferindo-lhe credibilidade e reconhecimento junto ao campo teatral e aos seus componentes.

Viana segue sua exposição do histórico do teatro infantil no eixo Rio-São Paulo comentando as principais iniciativas surgidas no período e responsáveis pelo início da formação do campo específico da produção teatral para crianças:

Logo depois da estréia de 1948, foram fundadas companhias de teatro infantil formadas por atores, diretores, autores e produtores profissionais. No Rio de Janeiro, Pernambuco de Oliveira e Padre Veiga fundam o Teatro da Carochinha e, no mesmo ano, Tatiana Belinky e Julio Gouveia fundam O Teatro Escola de São Paulo (TESP), e estreiam com Peter Pan a série de espetáculos teatrais para crianças baseados em contos clássicos (VIANA, 1998, p. 2).

No Rio Grande do Sul, como em todo Brasil e em muitos países do mundo, a obra de Maria Clara Machado é encenada praticamente por quase todos os grupos que se dedicam ao teatro para crianças: Nilton Carlos Scotti (em Caxias do Sul), o Teatro Infantil Permanente (TIP) de Sayão Lobato, o Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação (TIPIE) de Olga Reverbel e até o Teatro de Equipe em Porto Alegre. Isa Viana (1998, p. 2) aborda o surgimento de O Tablado no Rio de Janeiro:

Em 1951, Maria Clara Machado funda o Teatro Tablado e o teatro infantil dá a grande largada da sua curta mas produtiva trajetória. Seu primeiro espetáculo para crianças, O Boi e o Burro a Caminho de Belém (53), um auto de Natal originalmente escrito para o teatro de bonecos, foi só o começo da carreira de grandes sucessos da autora. Podemos considerar clássicos da dramaturgia infantil obras como Pluft, o Fantasminha, O Rapto das Cebolinhas, Tribobó City, A Bruxinha que era Boa, dentre muitas outras.

Marco Camarotti, em seu artigo *História do teatro para crianças em Pernambuco*, comenta o surgimento do campo do teatro infantil no Nordeste do país:

Nos estados do Nordeste a situação não parece ter sido muito diferente. Nesse mesmo período, ele se tornou uma realidade cada vez mais viva, não apenas nas capitais, mas também em muitas cidades do interior. Em Recife, um dos principais pólos de produção teatral do país, as últimas décadas têm-se caracterizado por um grande número de produções para o público infantil, superando em número aquelas destinadas ao público adulto (CAMAROTTI, 2003, p. 1).

Assim, podemos depreender que, ainda de modo específico e desigual, a produção teatral para crianças começa a se constituir e proliferar no Brasil a partir dos anos 50, chegando hoje a patamares de profissionalização e especialização elevados, com a presença de festivais específicos, alguns já tradicionais como o FENATIB - Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau (SC), o FIL - Festival Internacional Intercâmbio de Linguagens (RJ) e o FENATIFS - Festival nacional de Teatro Infantil de Feira de Santana (BA), outros recentes como o Festival Tėti (Caxias do Sul/RS), TIC - Festival Internacional de Teatro Infantil do Ceará (CE), entre tantos outros que merecem pesquisa específica para sistematizar esta rede.

Dando continuidade às questões da formação de um campo do teatro para crianças, notamos que com o andamento da modernidade - e de seus mecanismos de disciplinamento, classificação e normalização - instituíram-se fases da vida humana distintas em obrigações e direitos: crianças, jovens e adultos passam a contar cada qual com seus próprios artefatos culturais, voltados para seu nível específico de desenvolvimento cognitivo e formação moral. Brinquedos, literatura e roupas para crianças só poderiam veicular conteúdos adequados àquilo que estas pudessem conhecer. Cria-se uma barreira entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, que envolve diferenciações relativas ao poder-saber. Temas como a sexualidade, as guerras, a violência, os preconceitos, a política, a pobreza e a morte são banidos das experiências formais de aprendizagem infantil das classes abastadas. Há coisas que só os adultos podem saber. Às crianças ficam destinados a inocência, os mundos oníricos, tudo aquilo que é belo e bom.

Chegamos à segunda metade do século XX e o advento da cultura de massa e da midiaticização do cotidiano transformou essas fronteiras entre crianças e adultos: agora, novamente, as crianças e jovens têm pleno e ilimitado acesso ao mundo dos adultos, através das mídias e das tecnologias da informação. A popularização - não a democratização, porque ainda há muitas pessoas alijadas do acesso digital - da internet

fez das crianças consumidoras ávidas de novos formatos como os vídeos de Youtube, as redes sociais, os canais de *streaming* e os jogos virtuais.

Dispomos hoje, para aquém e além das culturais digitais, de um verdadeiro arsenal de livros, filmes, músicas, vídeos, *sites* na internet, imagens, revistas, roupas, jogos, programas televisivos e peças de teatro, entre outros artefatos, perfeitamente inseridos no circuito da cultura, impulsionando o consumo e a circulação de bens simbólicos, cada qual voltado para determinado grupo de idade, ainda que o controle ao acesso seja muito problemático no caso dos “artefatos de conteúdo impróprio”. Identidades e subjetividades constituem-se a partir deste consumo e o teatro não foge à regra.

Nesse caldo cultural, o teatro para crianças assume certas características que lhe conferem especificidade e certa autonomia em relação ao campo teatral: a intertextualidade e mestiçagem com campos como o educacional/escolar, o da cultura de massa e o das culturas populares, o da literatura, o campo dos saberes médicos e psicológicos relativos ao infantil e o campo econômico confere-lhe peculiaridades estruturais, funcionais, de conteúdo e de inserção no circuito da cultura que permitem pensar a sua existência.

O teatro infantil goza, hoje, no Brasil, com o mérito de ter muitas salas de espetáculo lotadas e de estar presente dentro das escolas de educação básica, portanto, estabelece-se um lucrativo mercado para grupos e produtores teatrais. Em decorrência disto, ainda pode-se notar um tom pejorativo na maior parte das referências relativas ao teatro infantojuvenil, devido à ampla inserção deste setor em circuitos comerciais de produção, circulação e consumo, entre outros fatores.

No capítulo seguinte vamos nos debruçar sobre algumas características desta produção teatral no Brasil, mas agora, na sequência desta leitura introdutória, vamos propor duas ações de desdobramento e aprofundamento sobre o tema.

2.2 Propostas de desdobramento do capítulo

- I. Dando sequência à construção de um panorama que contemple a produção contemporânea e atual de teatro para crianças - e dança, já que podemos falar também nesta área produzindo artefatos para crianças nas últimas duas décadas -, sugiro que a turma de estudantes seja instigada a fazer uma pesquisa individual e compartilhar com o grupo seus resultados: cada estudante (ou duplas/trios) poderá escolher um grupo ou coletivo ou artista que trabalhe com artes cênicas voltadas para o público infantil e fazer na internet uma pesquisa tanto de materiais audiovisuais e textuais da produção artística - vídeos, fotografias de espetáculo, cartazes, *folders*, dramaturgia - como de material sobre o grupo (reportagens de jornais e revistas, trabalhos acadêmicos, depoimentos de artistas, textos de sites e de divulgação etc.). O professor do componente curricular poderá propor uma lista de grupos ou artistas

previamente selecionados por ele, que forem julgados significativos para a construção deste panorama, ou optar por categorias (panorama internacional, nacional, estadual ou regional) e permitir que os estudantes escolham. Também pode-se partir dos interesses individuais de cada estudante e deixá-los escolher e compartilhar suas descobertas com os colegas. É importante que o grupo de estudantes coletivamente construa um registro desse “mosaico”, em uma bricolagem das pesquisas individuais através de texto, de *slides*, de *cards* ou em outro formato (textual, imagético, digital) que julgar pertinente, para que cada estudante possa ter em mãos este panorama construído pelo próprio grupo de futuros professores sobre distintos produtos e produtores cênicos para crianças e suas características.

2.3 Sugestões de leituras complementares

- I. Excelente exemplo de pesquisa histórica regional sobre o teatro para crianças são as publicações do pesquisador Leidson Ferraz sobre o teatro infantil em Pernambuco e mais especificamente em Recife. Nesse link pode-se conferir, por exemplo, na íntegra, o livro *Teatro para crianças no Recife - 60 anos de história no século XX*, que através de textos e imagens evoca esta rica história: <https://cbtij.org.br/categoria/revistas-e-livros-completos/revista-teatro-para-criancas-no-recife-60-anos-de-historia/>.
- II. Sugerimos aqui dois artigos acadêmicos que discorrem sobre a genealogia do campo do teatro e da educação no Brasil – de um ponto de vista sudestino, cumpre notar – e traçam um percurso no qual a produção teatral feita por crianças ou no âmbito escolar se separa daquela realizada por adultos voltada para crianças, que vai se tornar o campo do teatro infantil no Brasil. O pesquisador Sidmar Silveira Gomes tem se dedicado à temática e essas leituras podem ser preciosas a quem tiver interesse em se aprofundar na compreensão destes processos.
 - GOMES, Sidmar Silveira, AQUINO, Júlio Groppa, (Universidade de São Paulo – USP, São Paulo/SP, Brasil), Uma breve genealogia do teatro e educação no Brasil: o teatro para crianças. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/82416>.
 - GOMES, Sidmar Silveira. Uma revisão do teatro infantil: entre o teatro escolar e o espetáculo de arte. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 36, p. 484-504, 2019. DOI: 10.5965/1414573103362019484. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/15478> . Acesso em: 18 maio 2023.



Ilustração: Pixabay e Pexels

Unidade Temática 3 - Características do Teatro para Crianças

Neste capítulo vamos identificar e problematizar algumas especificidades, temas e estéticas presentes no teatro para crianças. O objetivo dessa observação, seguida de reflexão, é apontar uma produção galgada em estereótipos de infância e de arte para crianças e também abrir os horizontes de expectativas dos professores ao desnaturalizar modelos em voga. Isso deve reverberar também no teatro feito em sala de aula com crianças e jovens. Não estamos aqui afirmando que toda a produção teatral contemporânea para crianças é realizada baseada nessas características, mas elas ainda estão muito presentes nos artefatos teatrais em circulação e é relevante que pensemos sobre elas.

As peças de teatro para crianças contam com algumas características formais, estéticas e de conteúdo peculiares. Ainda que sejam espetáculos cênicos, que se valham de elementos componentes do próprio campo do teatro, encontra-se certa recorrência a algumas representações estereotipadas do infantil e tentativas de busca de uma linguagem que seria própria ao entendimento das crianças ou à atração dos jovens. Na maioria das vezes, esses recursos “peculiares do infantil ou juvenil” nada mais fazem que subestimar a capacidade de interação das crianças e jovens com a linguagem teatral, veiculando estereótipos culturais e estéticos.

As representações mais assíduas de infância, ao longo da história do teatro infantil no Brasil, são aquelas que se referem à infância moderna, vendo a criança como um ser frágil, indefeso, puro, inocente, desconectado da realidade e vinculado a mundos oníricos e paralelos, inapto, a negação da vida adulta, que seria a completude e o objetivo final dos empreendimentos pedagógicos postos em prática durante a infância e juventude dos sujeitos.



Já os jovens são representados como superficiais, irresponsáveis, inconsequentes, inseguros, hedonistas, egoístas e despreparados. Ou seja: em que medida as representações de jovens e crianças nos palcos dão conta das múltiplas infâncias e juventudes que hoje coexistem na pós-modernidade? E mais: de que forma a cena corresponde ao horizonte de expectativas de espectadores crianças e jovens, ao tratá-los como sujeitos ligados a padrões identitários e subjetivos modernos, desconsiderando a contemporaneidade líquida, móvel e cambiante na qual estamos imersos?

Há algumas dessas representações que perpassam a maior parte dos espetáculos, mas dentro deste universo existe uma variabilidade considerável de temas abordados, técnicas e tecnologias utilizadas, bem como inúmeras linhas de fuga: trabalhos que se apresentam dissidentes do corriqueiro, das representações e dos conteúdos convencionados como infantis ou juvenis, que não se atrelam a determinadas convenções do campo, transformando-as e outras instituindo no ato mesmo de contestá-las. Não se nega neste espaço que haja bom teatro para crianças e jovens, não se busca empreender juízo de valor, e sim problematizar o que se observa com maior frequência no campo do teatro infantil.

O teatro contemporâneo se caracteriza pela atomização, pela diversidade e coexistência pacífica de poéticas e concepções estéticas, é o “cânone da multiplicidade” que se faz presente. E essa multiplicidade encontra-se tanto no teatro adulto quanto no infantil, no qual, a partir dos anos 1980, passam a conviver diversos gêneros, técnicas e estilos: teatro de atores, de bonecos, de formas animadas, de sombras, musicais, mímicas, danças, as linguagens circense e *clownesca* dentre outras.

Quanto à dramaturgia, dentre os tipos ou estilos mais comumente observáveis em espetáculos do campo do teatro infantil, pode-se destacar: a) a transposição cênica de contos de fadas ou contos folclóricos tradicionais; b) a adaptação de obras literárias destinadas ao público infantil para a forma dramática e sua encenação; c) textos

dramáticos para o teatro infantil já consagrados através dos anos por diversas montagens, a exemplo da dramaturgia de Maria Clara Machado, Sylvia Orthof, Ilo Krugli, Ivo Bender; e d) os textos inéditos, de autores locais em sua maioria, e as criações coletivas de grupos teatrais.

Acerca das características das encenações, destaco o uso de recursos como bonecos e formas animadas como frequente nesses artefatos. A presença abundante da cor e da estilização de cenários e figurinos, na tentativa de criar universos fictícios e oníricos e de chamar a atenção através da percepção visual das audiências infantis é também um fato quase que consensual. Efeitos tecnológicos especiais, além da iluminação tradicional, têm sido regularmente utilizados; tentativas por vezes infelizes de plagiar meios audiovisuais como a televisão e o cinema. Elementos como a música e a dança parecem ser integrantes das características dos artefatos do campo do teatro infantil, se pensarmos na frequência com que aparecem nas cenas.

Quanto às temáticas veiculadas e abordadas nas peças, encontra-se uma ampla gama de assuntos, com marcada presença de questões paradigmáticas variadas como higiene, ecologia e os temas transversais propostos pelos currículos escolares. Há também questões relativas à formação moral e ética da criança, às relações familiares e interpessoais e um forte resgate da ludicidade presente em jogos e brincadeiras tradicionais, na poesia e sua sonoridade. A formação de uma identidade regional e sentimentos de brasilidade também estão presentes.

É possível fazer uma relação direta desses temas com os conteúdos curriculares da maioria das instituições de ensino fundamental do país, começando aí a constatar-se a intertextualidade com a escola que vem progressivamente constituindo e caracterizando os espetáculos de teatro infantil. A comicidade e a instauração de atmosferas lúdicas são recursos recorrentes, bem como jogos de pergunta-resposta, visivelmente inspirados nas experiências pavlovianas.

Ficam as perguntas: como chegamos, nós que fazemos teatro infantil hoje, a tais modelos e padrões, por vezes rígidos, de estéticas, temáticas e estilos, que denotam determinadas representações de infância(s)? Ou seja: quais são as crianças presumidas do teatro infantil? Como artistas e produtores veem a infância e a apresentam em cena? As infâncias e os discursos sobre a infância apresentados no teatro para crianças correspondem às crianças reais e às vidas que levam estas crianças (ou às infâncias às quais pertencem)?

Os dois textos que dão seguimento a este capítulo problematizam as questões acima.

3.1 O teatro para crianças a partir de programas de espetáculos⁷

Apresentamos aqui um esboço analítico fundamentado em estudos sobre gêneros discursivos e textuais, realizado sob a ótica dos Estudos Culturais e de seus pressupostos de reflexão e análise. Os artefatos culturais que compõem o *corpus* de textos para análise são 24 programas de espetáculos teatrais para crianças, realizados em Porto Alegre no período compreendido entre os anos de 1998 e 2003.

Buscamos reconhecer certas características presentes nos artefatos “programas de espetáculo”. Características estas que se fazem pertinentes na análise dos próprios espetáculos de teatro infantil e de grande parte da produção artística/cultural destinada às crianças nos primeiros anos dos anos 2000 e ainda fortemente presentes em boa parte da produção contemporânea, tecendo relações que tomam o teatro como produto constituído pela cultura e também como instrumento que veicula discursos que constroem os sujeitos.

Partindo do pressuposto de que “[...] texto é modalidade composicional; produto comunicativo; unidade de informação vinculada à vida interativa” (MACHADO, 1999, p. 49), os artefatos escolhidos por mim a fim de serem analisados foram programas de espetáculos teatrais infantis, ou melhor especificando, programas de peças de teatro produzidas para o público infantil.

O gênero “programa de espetáculo” é exemplar no sentido de que tem sofrido, com o passar dos tempos, notáveis processos de sofisticação material – de suportes e propostas de projetos gráficos – e hibridização em termos de sua função específica e dos formatos apresentados. As formas discursivas presentes nesses artefatos têm demonstrado mudanças que acompanham as evoluções gráficas e tecnológicas dos meios midiáticos. Contudo, é sua intrínseca relação com os gêneros espetaculares, a evolução técnica e a inserção mercadológica destes produtos culturais, que fazem desses textos um rico objeto de análise. Sendo os programas de espetáculos de teatro artefatos culturais que só encontram o sentido de sua existência e veiculação atrelados aos produtos aos quais fazem referência, neste caso os espetáculos teatrais para crianças produzidos e apresentados em Porto Alegre entre 1998 e 2003, pretendo realizar uma pequena contextualização desta produção. A finalidade desse panorama é perceber como as modificações do campo do teatro infantil determinaram as

7 Originalmente publicado em: FERREIRA, Taís. Programas de espetáculo como gênero: relações com a produção teatral para crianças. *Expressão*, Santa Maria, v. 1, p. 43-55, 2007.

transformações na forma e conteúdo dos programas que acompanham esses espetáculos.

Nesse sentido, cabe aqui uma breve explicação contextualizando as especificidades do teatro produzido para crianças em relação ao teatro enquanto linguagem artística em sua amplitude. O teatro infantil, enquanto uma forma expressiva que compartilha e ao mesmo tempo se especializa em relação ao macrocampo teatral, possui certas regras de funcionamento específicas, mesmo que compartilhe com o teatro para adultos vários elementos.

O teatro infantil desfruta, hoje, do mérito de ter as salas de espetáculo praticamente lotadas. Um grande número de crianças em idade escolar também tem acesso aos espetáculos teatrais através de contratos firmados entre grupos e/ou produtores e as instituições de ensino. Projetos de descentralização e de acessibilidade cultural de entes públicos e privados também colaboram para o número crescente de crianças que têm contato, se não frequente, ao menos esporádico, com o teatro produzido para elas.

Ainda se pode notar certo tom pejorativo na maior parte das referências relativas ao teatro infantil, devido justamente à ampla inserção deste setor em circuitos comerciais de produção, circulação e consumo. No próprio meio teatral, o teatro feito para crianças tem sido considerado como uma “arte menor”, um trampolim econômico e a maneira mais fácil de inserção nas comunidades teatrais. Porém, paralelo a esses pré-conceitos que têm sua origem em fatos concretos da experiência empírica, cresce e se consolida em todo o Brasil um amplo movimento de valorização da importância da arte e dos produtos culturais destinados ao público infantil. Na esteira desse movimento, surgem grupos, artistas e diretores com uma sólida e contínua produção desses artefatos. Inevitavelmente, sem o olhar maniqueísta de que tudo que é comercial, ou seja, feito para ser consumido dentro de um circuito capitalista, é produto menor, também esses grupos lutam para se inserir no mercado cultural, podendo, assim, fazer com que seu trabalho tenha alcance cada vez maior de públicos diversificados. E, obviamente, garantindo a sobrevivência de artistas, obras e públicos.

Como já foi dito anteriormente, os programas de espetáculo são artefatos que encontram sua razão de existência somente na relação que estabelecem com os produtos que são seus referentes, os espetáculos. Dessa forma, pode-se tomar esses programas enquanto um gênero, que conta com características típicas e recorrentes

que o identificam, mas o fato mais pertinente da existência desses textos é, sem dúvida, sua vinculação atrelada a outro produto, o teatro.

Os programas são objetos que significam enquanto elementos constitutivos paratextuais de um texto mais amplo que é a obra artística/ espetacular em questão. São signos que têm o espetáculo como referente e mediador dos significados que veiculam, apesar de apresentarem *per se* significados e significantes que extrapolam, muitas vezes, o sentido do próprio espetáculo, que ampliam sua função e lugar nas relações de consumo e produção da arte.

Podemos definir como paratexto “tudo que acompanha o texto, formas verbais ou não verbais, ‘que o circunda e o prolonga para apresentar, torná-lo presente, garantir sua presença no mundo’. É através do paratexto que o texto se dá e se propõe como tal aos leitores” (CUNHA, 2002, p. 63). A partir desse conceito, podemos fazer uma analogia entre os programas de espetáculo e os prefácios e introduções das obras literárias, bem como com as informações contidas na capa e “orelhas” de uma publicação. Dessa forma, esses programas também servem para guiar, orientar, mediar e instigar a leitura dos receptores de produtos culturais espetaculares.

A escolha dos programas se deu pelo fato de ter percebido que a utilização desses programas no teatro infantil extrapolava a simples função de um informativo do espetáculo, de uma maneira de tentar imprimir no papel um pouco da efemeridade que caracteriza o fenômeno teatral. A partir dessa primeira constatação, formulei uma série de perguntas, que não tenciono responder de forma absoluta.

Quais as especificidades desses programas? O que os diferenciava dos demais programas de espetáculos? Qual era o público ao qual eles realmente se endereçavam? O que esses artefatos mostravam-me do teatro feito para crianças? A análise que tecerei a partir deste momento procurará contemplar não as respostas a essas perguntas, mas terá essas questões como norteadoras de um possível olhar sobre esses artefatos culturais e sua inserção nas relações de produção e recepção teatrais.

3.1.1 Teatrinho, programa de criança? - Os programas de espetáculos teatrais infantis

Algumas especificidades presentes nos programas de teatro para crianças chamavam minha atenção desde o momento da assistência a determinados espetáculos. Eram, a princípio, três:

- a) espaços destinados à divulgação de contatos das produções dos espetáculos, com visível intuito comercial;
- b) a presença de atividades de caráter lúdico ou pedagógico direcionadas às crianças espectadoras; e
- c) enunciados que têm como público-alvo explícito professores ou escolas.

Dentro do universo de 24 programas que tive a minha disposição pude constatar quantitativamente a presença das características que determinam o gênero da seguinte forma:

Textos/discursos presentes nos programas:	Número de programas que os apresentam:
1. Ficha técnica.	24
2. Textos explicativos sobre o espetáculo (sinopses, comentários, depoimentos).	12
3. Logotipos de patrocinadores e apoiadores culturais.	21
4. Contatos (telefone, e-mail, endereço, <i>home-page</i>) com a produção.	20
5. Atividades lúdicas e/ou didático-recreativas.	10
6. Enunciados direcionados a professores e escolas.	5

Fonte: Autora

3.1.2 Dinheiro, diversão e arte? - O caráter comercial

A presença de elementos textuais como ficha técnica do espetáculo e os logotipos de patrocinadores e apoiadores é senso comum em programas de qualquer tipo de espetáculo cênico. A presença dos logotipos em todo material de divulgação gráfica e midiática de um espetáculo é prática comum, que serve como uma contrapartida às empresas, órgãos estatais ou políticas públicas de financiamento e/ou fomento que colaboraram para a realização. Já a ficha técnica é uma forma de informar ao espectador quem são os muitos artistas e técnicos envolvidos na feitura da obra, sendo as artes cênicas - dança, teatro, teatro de bonecos, espetáculos circenses, óperas, entre outros - eminentemente produções coletivas. A partir dessas duas características já podemos observar o caráter legitimador de um programa de espetáculo, no sentido de ser uma tentativa, sempre improdutiva, de fixar em um tempo (da leitura) e um espaço (o da folha de papel) a brevidade e necessidade presencial do teatro.

Todo material de divulgação de um espetáculo passa a divulgar não só o próprio espetáculo, como todas as empresas e pessoas que doaram seus serviços ou seus impostos, nos casos das leis de incentivo fiscal estadual e federal. É favorável ao *marketing* de uma empresa “apoiar” projetos de cunho cultural, sendo que, em muitas das vezes, os espetáculos que recebem estes incentivos contam com estéticas duvidosas, elencos eminentemente “globais” e temáticas e linguagem de baixo calão.

Voltando a meu mote inicial, constato que a presença de contatos explícitos com as produções revela um intuito fortemente comercial presente em grande parte da produção teatral para crianças. Vender e divulgar o espetáculo tornou-se um dos objetivos centrais dos programas, antes artefatos que somente guiavam e situavam a leitura e assistência dos espectadores. A tarefa da divulgação era restrita aos cartazes e filipetas distribuídos nas ruas e espaços culturais. Vendiam-se ingressos, agora se vende os espetáculos como um todo, sendo que teatros são prescindíveis e as peças geralmente adequam-se a espaços alternativos.

A inserção do teatro infantil no circuito comercial colaborou para mudar radicalmente a relação entre os artistas que realizam estes produtos, os públicos e as próprias obras, que contam, em muitos casos, com fortes apelos comerciais, vinculados às temáticas ou autores. Se há anjos nas novelas televisivas, surgem espetáculos com estes personagens; o mesmo aconteceu nos últimos anos com gnomos e vampiros, ambos personagens de novelas veiculadas pela TV Globo com grande audiência e sucesso principalmente entre as crianças.

Legitimar as peças de teatro baseando-as em clássicos da literatura infantil ou em livros de autores consagrados da literatura para crianças, como o mineiro Ziraldo, parece ser outra estratégia de *marketing* muito comum. Sem desmerecer autores como o supracitado, que tem uma consistente e qualificada obra literária para crianças publicada no Brasil e exterior, percebe-se que a proliferação de peças baseadas em seus livros, *best-sellers* para o padrão brasileiro de vendas no mercado editorial, garante também público nas salas e legitimam estes produtos perante pais e professores, sem nenhuma contestação quanto a real qualidade teatral destas produções. Somente em Porto Alegre, nos últimos anos, cinco de seus maiores sucessos literários foram transpostos à cena: *O Menino Maluquinho* (1994 e 1996), *Uma professora muito maluquinha* (1997), *Flicts* (em cartaz há 15 anos), *O Menino Maluquinho 2000* (2000) e *Bonequinha de pano* (2004). É importante salientar que todas as montagens gozaram imenso sucesso de público e crítica, angariando vários troféus na premiação para o teatro infantil porto-alegrense, o Prêmio Tibicuera, concedido pela Secretaria Municipal de Cultura. Algumas realizaram temporadas no interior do estado e no eixo Rio-São Paulo, o espetáculo de teatro de bonecos *Flicts*, do Grupo Camaleão, continuou realizando apresentações desta montagem por duas décadas.

Outros autores como Érico Veríssimo e Mário Quintana foram e estão sendo encenados, bem como clássicos como *Peter Pan*, *A Pequena Sereia*, *Branca de Neve*, *Pinocchio*, *O Patinho Feio*, *A Bela e a Fera* e *A Bela Adormecida*, entre outros, todos ancorados no sucesso dos filmes homônimos da Disney, e muito menos nos contos tradicionais compilados pelos irmãos Grimm e Perrault no século XVII, ou escritos pelo italiano Antonio Collodi e pelo inglês J. M. Barrie.

Ainda encontramos uma considerável produção que não é baseada em adaptações da literatura, sendo fruto de um trabalho que parte de textos dramáticos escritos especificamente para o teatro infantil. Muitos autores se lançam dessa forma como dramaturgos, por acharem que é este um “teatro mais fácil”, jargão comum inclusive entre as pessoas do “meio teatral”.

Os programas acompanharam esta transformação no caráter do teatro infantil, sendo que sua profissionalização nos grandes centros urbanos também contribuiu ao acirramento do caráter comercial destes espetáculos e de seu reflexo nos programas. O teatro para crianças, que nos anos 1950 e 1960 era essencialmente feito por grupos amadores e domésticos, começa a profissionalizar-se nos anos 1970, sendo que, hoje, diversas companhias e grupos dedicam-se a estas produções e a este público, conforme discutido no capítulo anterior.

Mas os discursos de venda nesses programas são francamente direcionados ao público de pais e professores que assistem a esses espetáculos, remetendo-nos à questão das condições de liberdade de escolha das crianças em relação ao teatro que consomem. O endereçamento desses discursos pressupõe o tipo ideal de pais e professores, preocupados em enriquecer o universo cultural de suas crianças, propiciando a elas momentos lúdicos e inesquecíveis.

O texto que segue está no programa do espetáculo *Ou Isto Ou Aquilo*, adaptação das poesias de Cecília Meireles do livro homônimo, apresentado na temporada 2003, em Porto Alegre. O já citado resgate da ludicidade e do encantamento estão presentes no discurso que se direciona explicitamente aos adultos, tentativa de também resgatar o prazer mágico da “infância perdida” das crianças de hoje a da “infância esquecida” dos espectadores adultos.

Em meio à violência propagada pela televisão (mesmo em desenhos animados), ao ritmo alucinante da vida urbana e à desenfreada evolução tecnológica, o espetáculo OU ISTO OU AQUILO se propõe a resgatar a poesia – não apenas a literária, mas também aquela poesia que aparece nas brincadeiras mais singelas, no cheiro da comida caseira, nos sons da natureza. As crianças são convidadas a viver em um universo poético, que passa pelos cinco sentidos, integrando a literatura a sons, cheiros, toques, gostos e imagens. E como a infância, assim como a poesia, não tem prazo de validade, bem-vindos sejam todos os adultos.

3.1.3 Ao mestre com carinho! - O didatismo

As escolas – principalmente da rede privada de ensino – aparecem no cenário atual como um amplo filão de consumidores da produção cênica para crianças e, a exemplo do encontrado na literatura infantil (GOULART, 2000), há o intuito de veicular conteúdos didáticos e aprendizagem moral, bem como a possibilidade do crescimento psicológico e intelectual de seus pupilos, utilizando o teatro como uma ferramenta.

A assistência de espetáculos surge como uma possibilidade de aula extraclasse, momento de festa e alegria, porém sempre em favor dos objetivos didático-pedagógicos da escola. Questões como a apreciação estética, a formação de plateias ativas e conscientes e análise crítica dos espetáculos passam muito longe do horizonte de expectativas da maioria dos professores e coordenadores de escola em relação ao teatro que os alunos assistem e ao valor que estas experiências podem ter na vivência destes.

Com isso, uma imensa quantidade de produções tenta adequar-se aos padrões escolares, demonstrando em seus programas tudo que a criança terá possibilidade de aprender em contato com suas peças teatrais. Uma criança que contesta, questiona e produz, também enquanto espectadora, em atitude “responsiva ativa” (BAKHTIN, 1992), não faz parte das identidades infantis às quais se endereçam esses artefatos. Sendo assim, esses pressupõem espectadores que não coincidem com as infâncias que percebemos de fato, tanto vendendo balas nos sinais de trânsito como diante de sofisticados computadores. As falas direcionadas aos professores nos programas são esclarecedoras do didatismo ao qual venho me referindo.

Em contraponto à retomada de uma infância quase que idílica de *Ou Isto Ou Aquilo*, *O Menino Maluquinho 2000* traz na capa do programa o conhecido personagem

de Ziraldo tendo em mãos um manual de computador, sua cabeça dentro de um monitor, um teclado aos seus pés e um *mouse* pendurado em seus braços. O texto que se apresenta também na capa é o seguinte:

O espetáculo enfoca o mundo infantil do novo milênio, retratando o encanto que a criança tem com a tecnologia e sua relação com a família e a educação, possibilitando o equilíbrio de suas relações sociais.

Invocando um tipo de infância muito comum nas classes média-alta e alta, o texto direciona-se aos professores e pais que têm contato com este público específico e as escolas privadas que estas crianças frequentam. Outro fator relevante no enunciado é a forma como ele generaliza que “todas as crianças do novo milênio” têm o mesmo tipo de encantamento pela tecnologia, construindo assim um modelo de criança que acabará por definir e construir os conceitos de infância desses pais e professores. As possibilidades de “aprender e crescer” com o espetáculo estão pressupostas no enunciado.

Dirigindo-se diretamente aos que trabalham com crianças na sala de aula, o texto constante no programa do espetáculo *Abracadabra*, também apresentado em Porto Alegre no primeiro semestre de 2003, é um exemplo claro de como esses enunciados têm como público-alvo escolas e professores.

O espetáculo infantil ABRACADABRA conta de uma maneira diferente e divertida uma daquelas saborosas fábulas que as crianças adoram ver e escutar. A peça, que se destina a crianças dos 3 aos 10 anos, propicia vários enfoques pedagógicos e os assuntos abordados permitem uma ampla discussão de valores em sala de aula. Para agendar apresentações ou solicitar a visita de nossa produção, entre em contato com: [...]

O didatismo e o cunho comercial de grande parte das produções teatrais para crianças estão intimamente ligados, sendo que o primeiro serve como legitimador do segundo.

3.1.4 Finalmente, as crianças! - Os recursos lúdicos

Um dos únicos recursos presentes nesses programas das peças de teatro infantil que faz referência direta às crianças (público-alvo destes artefatos), que considera seus interlocutores as próprias crianças, são as atividades lúdicas e recreativas que alguns deles trazem impressos em suas páginas.

Todos outros enunciados nos programas dirigiam-se aos pais, professores, enfim, ao público adulto que tem contato com essas produções. Às crianças, ficam reservadas as atividades de colorir, ligar pontos e alguns jogos, comumente presentes em periódicos de recreação infantil, encontrados em bancas de revistas.

Mesmo que a função desses espetáculos, explícita nos enunciados destinados para pais e professores, seja ensinar algo, fica claro que às crianças, o espetáculo deve proporcionar prazer e ludicidade, brincadeira e descontração, momentos extracotidianos e festivos. Não há estudos sobre a frequência com que crianças de diferentes classes sociais costumam assistir a espetáculos de teatro, mas é bastante perceptível a quem é assídua espectadora de teatro infantil, como eu, a euforia e expectativa que invadem as crianças (e por vezes seus acompanhantes adultos) nos momentos que precedem o início de uma peça. A ida ao teatro com os pais, professores e colegas, ou o teatro no salão comunitário do bairro, é sempre uma ocasião excepcional, não presente no cotidiano dessas crianças.

A legitimidade desse caráter do teatro enquanto divertimento, trazida pela presença desses recursos lúdicos nos programas, seria um possível argumento de persuasão ao público infantil. Na maioria das vezes acaba por subestimar as capacidades de apreciação estética e construção da experiência teatral pelas crianças, pretendendo aliciá-las com brincadeiras agradáveis e fáceis.

Ligar os pontos encontrando figuras de personagens do espetáculo, encontrar vocábulos em caça-palavras, pintar, recortar e montar bonecos e pequenas maquetes, jogos de memória, relacionar objetos, colar, entre outros, são alguns dos jogos recreativos mais encontrados. Geralmente fazem menção a assuntos e personagens recorrentes no próprio espetáculo. Outro recurso que podemos observar é uma notável hibridização, relativa à forma, desses programas com gêneros reconhecidamente presentes no universo infantil como as histórias em quadrinhos, os livros de literatura infantil e os filmes de animação.

Exemplificando o parágrafo acima, gostaria de trazer o programa do espetáculo *Herlóí, o Herói* (2000), que já no momento de sua feitura como peça teatral mostra-se um híbrido: sua montagem foi baseada em uma história gravada em um CD de histórias para crianças (*Ouvindo Coisas*, 1998), do Núcleo de Peças Radiofônicas de Porto Alegre. O programa é em formato de uma pequena brochura, traz fotos dos bonecos dos personagens da peça, feitos por artistas plásticos em massa de modelar e suas falas, contidas em balões, trazem todas as informações comuns a um programa de espetáculo e algumas adicionais. O interessante aqui é notar a apropriação dos recursos utilizados em fotonovelas e filmes de animação, além da referência óbvia às histórias em quadrinhos. Não se utilizam somente recursos lúdicos extraídos de outros gêneros, constrói-se o artefato como um objeto híbrido, lúdico-informativo *per se*. Além da ficha técnica “falada” pelos personagens-bonecos, também encontramos informações de contatos com a produção, a oferta da

venda do CD *Ouvindo Coisas*, os logotipos de patrocinadores e algumas atividades como relacionar instrumentos musicais com seus respectivos nomes, espaço para “fazer arte”, entre outros. Parece que esse programa dialoga, em forma, conteúdo e linguagem, com o suposto público formado por crianças-espectadoras, convidando-as, inclusive, a enviar mensagens para o grupo através de um endereço eletrônico.

Por vezes encontramos também a diagramação, as dobras e cortes desses artefatos como recursos que remetem a um possível universo infantil e lúdico, que seria próprio da e para as infâncias. Programas em forma de dobraduras e/ou origami, muitas cores e fontes diferenciadas, fotos do espetáculo, figuras e a mais variada gama de recursos gráficos e visuais apresentam (e vendem, conseqüentemente) o espetáculo teatral como um produto de qualidade e o qual as crianças estarão aptas a digerirem, com suas cores, brincadeiras e papéis de alta gramatura e qualidade. Como se a qualidade de um produto teatral dependesse do “papel celofane que envolve o bombom” ou do “papel de seda em volta do presente ou ainda o “laço de fita”. Trago o programa da montagem teatral realizada em 2002 das poesias de Mário Quintana, *Pé de Pilão*, como exemplo dessas características. Nele encontramos muitas cores, foto colorida do elenco e um bonito “joguinho de memória” com os desenhos dos personagens da peça que as crianças devem recortar e montar para jogar, além da altíssima qualidade da impressão em papel cuchê brilho, gramatura 105 (refere-se ao peso do papel e reflete nele ser mais ou menos encorpado).

3.1.5 Teatro infantil para quem? – O endereçamento dos discursos nos programas de teatro infantil

Segundo Ellsworth (2001, p. 16, grifo da autora), em seu estudo sobre o endereçamento no cinema, e do qual faço uso aqui na tentativa de exemplificar processo semelhante na relação espetáculo-espectador também no teatro, “um filme é composto, pois, não apenas de um sistema de imagens e do desenvolvimento de uma história, mas também de uma estrutura de endereçamento que está voltada para um público determinado e *imaginado*”. Sendo assim, no teatro, os programas auxiliam na construção de um público determinado e imaginado, ignorando a diversidade de públicos, ou seja, de diferentes espectadores, presentes na plateia de um teatro e em escala mais diversa ainda, nas ruas, praças e salões comunitários que servem de palco às artes cênicas.

Nesse horizonte de expectativas de espectadores do teatro infantil, os pais e professores aparecem como interlocutores frequentes dos discursos veiculados nos programas que acompanham (e legitimam) estes espetáculos. Talvez um forte indício do diminuto poder de barganha das crianças na escolha dos produtos culturais que irão consumir, ou da alta e

potencial possibilidade mediadora de pais e professores na experiência estética das crianças, a ser desenvolvida e estimulada.

Acredito que esses programas trazem, latentes ou de forma óbvia, nos discursos que veiculam, alguns dos fatores mais importantes para a caracterização da produção teatral para crianças realizada contemporaneamente. Afinal, para quem mesmo são feitos esses espetáculos?!?

3.2 Representações de infâncias nos palcos: como são os personagens-criança?⁸

Nesta seção, propomos analisar as relações entre os conceitos de infância que circulam em alguns discursos acerca da mesma, notadamente sobre o proclamado fim-da-infância/ desaparecimento da infância trazido por Postman (1999) e a kindercultura de Steinberg (1997) e os modelos de crianças apresentados pelo teatro infantil produzido e consumido contemporaneamente.

Algumas perguntas nortearam esta análise e foram o mote para sua realização: 1) Quais são as crianças representadas nas peças de teatro que serão assistidas pelo público infantil? 2) Como esses personagens-criança são construídos no texto dramático, na encenação e pelos atores que os interpretam? E a partir destas duas primeiras, a seguinte questão: 3) Como é o público infantil idealizado ou imaginado pelo endereçamento desses espetáculos?

Um dos pressupostos que acompanham esta análise é o de que percebendo a forma como os atores, diretores e dramaturgos do teatro infantil representam essa criança em cena, podemos obter um caminho de acesso para entender qual é o público ao qual esses artefatos culturais se dirigem, quais são os seus modos de endereçamento (ELLSWORTH, 2001), enfim, para que criança estes espetáculos falam, que modelos de infância levam em conta e colocam em cena; qual é a infância da qual fala o teatro infantil e, conseqüentemente, a que infância ele se dirige.

Os conceitos de fim-da-infância e de cultura infantil ao mesmo tempo em que se opõem, completam-se. Pode parecer estranho que em uma conjuntura na qual crianças são veementemente adultizadas pelos mecanismos de disciplinamento e controle e pelos meios de comunicação de massa – que destroem as barreiras entre o conhecido e o

8 Publicado originalmente em: FERREIRA, Taís. Representações de infâncias nos palcos gaúchos ou como são os personagens-criança que apresentamos às crianças espectadoras. *Expressão*, Santa Maria, v. 1, p. 25-36, 2007.

desconhecido, entre o que se pode ou não saber, em que a informação (sons, imagens, mensagens) chega de maneira idêntica e insidiosa a todos os lares, em qualquer horário, atingindo indivíduos de qualquer idade – haja uma emergência concreta de toda uma gama de produtos culturais e de consumo feitos “para (e somente para) crianças”. É incoerente pensar que em uma sociedade na qual os interesses e lugares sociais de crianças e adultos cada vez mais estão confundidos, em que as fronteiras entre o ser criança e o ser adulto estão borradas, prolifere vertiginosamente toda uma produção cultural voltada às crianças, aos seus supostos interesses e em consonância às características próprias do desenvolvimento infantil.

Se seguirmos o movimento nesse sentido, a cultura infantil (*kindercultura*) seria uma forte tentativa de definição do que é adequado, próprio para a infância e de qual é o lugar desta criança, dissociando através de seus produtos aquilo que pode ser consumido pelos adultos daquilo que deve ser consumido pelas crianças, padrões adultos de comportamento *versus* padrões infantis. É importante considerar que alguns desses artefatos, principalmente o vestuário e objetos como telefones e maquiagem, aproximam adultos de crianças, por vezes mais do que adultizando, erotizando as experiências infantis. Já outros produtos – como alguns programas televisivos, peças de teatro, gibis, livros e desenhos animados – marcam fortemente estas diferenças. Porém, mesmo marcando as diferenças, igualam crianças aos adultos no momento em que todos – idosos, adultos, crianças e, principalmente, adolescentes e/ou jovens – são considerados consumidores, antes de serem cidadãos. Além do apelo comercial característico da maior parte desses artefatos, há uma profunda demarcação de lugares que se realiza no ato de produção e de consumo, modelos sociais e identitários veiculados que constroem nossos significados de infância e de idade adulta e que reforçam algumas representações de infância surgidas já no início da Modernidade.

Conforme Ariès (1981), a infância é um construto social e cultural que sequer existia antes do século XVI. Crianças e adultos viviam juntos, não havia distinções entre um “mundo adulto” e um “mundo das crianças”. Os jogos, brincadeiras, espaços sociais – e também artefatos culturais como a literatura, os contos orais, os espetáculos teatrais e as danças – eram partilhados por indivíduos de todas as idades. Muitas dessas práticas – como as brincadeiras, jogos e contos de fadas – com passar dos séculos vão se restringir ao universo infantil, enquanto outras manifestações como a literatura, o teatro e a música terão acrescidas aos seus *corpus* as categorias de literatura infantil, teatro infantil e música infantil, ou seja, uma produção específica nestas linguagens destinadas a um público eminentemente composto por crianças.

Sendo assim, a cultura infantil (*kindercultura*) reforça a existência da infância enquanto uma fase da vida com características e necessidades distintas das dos adultos. Porém, a

mesma kindercultura promove alguns conceitos como o de uma criança dependente, ingênua, incapaz, incompleta, desprotegida, ao considerar a criança enquanto um consumidor apto a escolher e adquirir os produtos de sua preferência.

Segundo Postman (1999), a necessidade da invenção da infância surge com a prensa tipográfica e a disseminação dos livros e da leitura, dividindo o mundo entre os letrados (adultos) e os não letrados (crianças), aqueles que tinham acesso aos conhecimentos e segredos do mundo e aqueles aos quais estes conhecimentos eram vetados. Com o advento dos meios de comunicação de massa – iniciado com a invenção do telégrafo, rapidamente seguido pelo telefone, rádio, televisão e agora com a presença indiscutível das tecnologias digitais em nossas vidas – inicia-se um processo de desaparecimento da infância. Não há mais distinções e mistérios que segregam adultos de crianças e, com isto, não há mais a necessidade da própria infância.

Considero o texto de Postman (1999) um importante referencial no pensamento contemporâneo acerca das questões da infância, mas não posso deixar de perceber em seu discurso um tom catastrófico de perda de um valor maior à sociedade – a infância – em detrimento de outras possibilidades de abordagem, como a tentativa de entender estas mudanças enquanto uma metamorfose daquilo que consideramos as infâncias e as crianças. Metamorfose essa que está em consonância com as rupturas e transformações que vêm demarcando o período que convençamos chamar de pós-modernidade, no qual a conjuntura em que estamos inseridos pode ser situada. Neste mundo de sociedades híbridas, fluidas, sem fronteiras, “ser criança” não possui mais o mesmo significado; diferentes práticas e dispositivos norteiam a construção da infância pós-moderna, entre elas as práticas de produção e consumo dos artefatos da cultura infantil (kindercultura).

Literatura, roupas, CDs, espetáculos teatrais, shows de música, dança e humor, espaços recreativos variados, filmes, brinquedos, jogos eletrônicos, periódicos dos mais diversos formatos e conteúdos, lanchonetes, móveis, material escolar, utensílios domésticos, comida congelada, *sites*, jogos *on-line*, desenhos animados, programas televisivos, *youtubers*, *tiktokers*, redes sociais e uma infinidade de produtos, alguns com cunho artístico, outros tantos puramente incentivadores da propagação de bens de consumo, compõem aquela produção realizada geralmente por adultos e que tem como público alvo as crianças. Esses artefatos podem pertencer a classe denominada “kindercultura”, segundo o vocábulo trazido por Steinberg e Kincheloe (2001), ou simplesmente de “cultura infantil”.

3.2.1 Os objetos – nem teatrinho, nem criancinhas

A partir da breve contextualização de alguns importantes referenciais teóricos sobre a infância, inicio minhas reflexões analíticas acerca das representações de infâncias presentes no teatro infantil nos primeiros anos dos 2000. Utilizarei como foco de minha análise dois espetáculos, apresentados em Porto Alegre, que têm como personagens principais crianças. Voltarei meu olhar para os textos dramáticos que deram origem às montagens cênicas, bem como às minhas apreciações e impressões como espectadora das peças. A opção, pela escolha de dois espetáculos, deve-se ao fato de que cada um deles apresenta seus personagens-criança de forma distinta, possibilitando assim o enriquecimento de pontos de vista a serem discutidos neste espaço.

Um dos espetáculos é *Do outro lado da cerca*, encenação do texto do dramaturgo gaúcho Hermes Mancilha, que teve sua primeira montagem em 1987 e que recebe outra montagem, com a direção de Fernando Ochôa, em 2001. É à encenação de 2001 que farei referência, ganhadora de vários Prêmios Tibicuera⁹ na edição 2001, inclusive na categoria de Melhor Espetáculo. O outro espetáculo que será analisado é *Abracadabra*, que esteve em cartaz no primeiro semestre de 2003, sob direção de Roberto Oliveira, e é baseado no texto de Anelise Marques, em uma livre adaptação dos atores

A seguir, farei um pequeno exercício analítico sobre as representações de infância contidas nos espetáculos. Parto de uma atenta leitura dos textos dramáticos, até minhas impressões subjetivas de espectadora. Inicio o texto a respeito dos espetáculos com uma breve sinopse, seguida da análise dos personagens e de algumas relações que teço com os Estudos Culturais em Educação.

3.2.2 Do Outro Lado da Cerca – a dor e a delícia de ser o que é...

Um grupo de seis crianças (3 meninos e 3 meninas), todos da mesma idade e colegas de classe, resolve procurar um urso que teria invadido o pátio da casa de uma das meninas durante a madrugada, isso depois de uma divertida aula sobre pronomes possessivos com uma professora que canta, dança e gosta muito das crianças. Em sua busca pelo urso, acabam atravessando os limites do quintal de Clara e vivendo algumas aventuras, do outro lado da cerca. Ultrapassando as fronteiras físicas do terreno, também conseguem trabalhar suas próprias limitações, envolvendo-se com uma cultura diferente (de um povo indígena), com um tamanduá-bandeira e outros seres estranhos às crianças urbanas.

9 Prêmio concedido anualmente pela então Secretaria Municipal de Cultura (SMC), atual Secretaria Municipal da Cultura e da Economia Criativa da Prefeitura Municipal (SMCEC) de Porto Alegre aos melhores espetáculos, atores, diretores e criadores teatrais de espetáculos em cartaz no município.

No decorrer da trama, ficam bem delineadas as relações que os seis personagens-criança mantêm entre si e também com alguns adultos como os pais, a professora e os indígenas. Como o foco de minha análise é a constituição dos discursos e conceitos de infância através das ações e relações destes personagens, trarei alguns exemplos a fim de elucidar a discussão.

Todas as crianças são bem próximas e convivem diariamente. Na encenação, a interpretação dos atores, a composição dos personagens, deixa bem clara certa tipificação de cada um deles: Pedro é o corajoso, Clara é a mimada, Zé é o comilão que todos reprimem e repreendem, Henrique é o “chatinho chorão”, Sílvia (irmã gêmea de Zé) é a menina curiosa, investigadora e Pupi é uma menina meiga, porém muito fofoqueira e astuta.

Quanto às relações de gênero apresentadas pelo espetáculo, há um equilíbrio entre as qualidades negativas e positivas dos personagens masculinos e femininos, ainda que no decorrer do texto algumas falas explicitem a diferença entre ser um menino e ser uma menina no cotidiano destas crianças, principalmente no que se refere às expectativas dos adultos. O diálogo que se passa na última cena da peça exemplifica:

CLARA – A minha mãe vai me matar.
 PUPI – E a minha! O que eu vou ouvir...
 PEDRO – Ainda bem que a gente é homem.
 ZÉ – Pior ainda. Vamos levar uma sova. (cena 14)

Lendo as falas das crianças, percebemos que meninas sofrem cobranças dos pais com maior frequência, porém aos meninos, quando infringem as regras familiares, não restam sequer as chateações verbais, só agressões físicas sem nenhuma possibilidade de diálogo. Algumas meninas negociam posições tipicamente masculinas com os meninos, enquanto outras continuam assumindo posições consideradas “normais” na construção da feminilidade, que vigoraram (e talvez vigorem) em alguns espaços da nossa sociedade até não muito tempo. Vejamos o diálogo entre Pupi, Clara e Pedro:

PEDRO – Eu vou na frente.
 PUPI – Que nada, primeiro as mulheres.
 PEDRO – E se o urso estiver escondido? Vai lutar com ele?
 PUPI – Por que não?
 CLARA – Acho melhor ele ir primeiro. (cena 8)

Há muita riqueza de detalhes na encenação, que excede e amplia bastante o sentido do texto. O cotidiano dessas crianças, contextualizado em espaços como a casa, a escola, o quintal e a floresta, é explorado de forma muito profícua, propondo certo realismo presente nas ações e gestos, bem como nos figurinos dos personagens. Logicamente, o que vemos como espectadores são personagens teatrais, interpretados por atores que não são mais crianças cronologicamente. Contudo, talvez pudéssemos encontrar muitas dessas crianças em situações e espaços “reais”.

Esses personagens gozam de uma liberdade de ir e vir pelos espaços nos quais circulam que não condiz com o cotidiano urbano das “crianças de apartamento” dos grandes centros urbanos. Mesmo assim, muito das representações de infância que vemos na cena tem relação direta com o dia a dia de nossas crianças, principalmente aquelas que vivem em bairros e cidades onde ainda existem pátios e cercas de madeira, ao invés de muros, grades, cercas eletrificadas, interfonos e câmeras de segurança. Entretanto, uma série de características comportamentais dos personagens está em consonância com o que podemos entender como a infância pós-moderna, ou ao menos fornece ao espectador uma visão menos idílica da infância.

Em *Do outro lado da cerca* há crueldade e preconceito no trato com os colegas, bem como uma visível hierarquização dos lugares sociais no grupo. Crianças dizem verdades carregadas de preconceitos que fazem parte da construção cultural de suas identidades e, ainda que Mickey, as Princesas da Disney, Barbie e Harry Potter não digam palavrões nem humilhem ou julguem seus companheiros, outras relações sociais propiciam às crianças o aprendizado de tais práticas tão comuns em nossa constituição enquanto indivíduos e cidadãos. Os excertos abaixo exemplificam.

PEDRO – Procurou direito? Acho que ele deveria procurar mais.

CLARA – Tu queria que ele ficasse a tarde inteira procurando? O meu pai não é ‘vagal’ que nem o teu irmão, não.

PEDRO – Ele não é ‘vagal’. Ele só está desempregado, tá? E vai cuidar do teu caderno. (cena 7)

CLARA – Vai ver o pai dela, anda bebendo de novo.

SÍLVIA – O pai dela saiu de casa.

PEDRO – Agora ele vive bêbado no armazém.

HENRIQUE – E tu com isso! Pelo menos ela tem pai e tu que nem tem pai. (cena 5)

Dentre as inúmeras represálias e preconceitos que sofre o personagem Zé, o menino gordo, desajeitado e meio lento, que tem certa dificuldade em acompanhar os colegas em suas brincadeiras, uma coloca em questão a sexualidade do garoto, que por não ser tão forte, ágil e corajoso como Pedro, por exemplo, não pode se encaixar no padrão de masculinidade hegemônica que constrói o ser menino em nossa sociedade. Durante a fala de Pedro que segue, todos riem muito e “tiram sarro com a cara” de Zé.

PROFESSORA – Fila! Fila! Meninos de um lado, as meninas do outro.

PEDRO – E o Zé, onde fica?

PROFESSORA – Por quê?

PEDRO – Por nada, por nada. (cena 4)

Entretanto, também há companheirismo, humor, picardia, namoricos e amizade entre as crianças. E é a variedade de sentimentos e relações humanas entre os personagens que provoca a grande empatia que senti nas duas vezes em que assisti à peça, e que pude perceber também nas crianças espectadoras que acompanhavam o espetáculo. As crianças da plateia reconhecem a si mesmas ao contemplarem representações de crianças que têm medos, inseguranças e defeitos, que são cruéis, alegres, debochadas, carinhosas, protetoras e protegidas, espirituosas e aventureiras, amáveis e detestáveis, apaixonadas e apaixonantes, seres repletos de uma humanidade contrastante, típica dos indivíduos múltiplos de nossos tempos, e, por que não? de uma “infância pós-moderna”.

Dessa forma, percebe-se que há uma consideração com a provável multiplicidade e heterogeneidade das crianças às quais se endereça o espetáculo. A peça não pressupõe como seu público “dóceis criancinhas contentes ao ver seu teatrinho”. São crianças repletas de conflitos e dispostas a assistirem a um teatro que contemple suas necessidades de indivíduos múltiplos e complexos.

O encontro com os indígenas levanta alguns conflitos entre uma visão, hoje hegemônica, do que é ser ou agir de modo “ecologicamente correto” em contraste com o pensamento indígena de uma relação harmônica (e não romântica) entre a natureza e o homem. O diálogo entre Pedro e os indígenas nos mostra como as crianças de hoje são culturalmente construídas por discursos ditos ecológicos, que impõem algumas condutas sem que se pense ou se tente contextualizá-las a diferentes realidades. São

as “verdades” que inventamos e passamos a crer como naturais dos seres humanos, construtos social e culturalmente formulados, apenas.

TUCUMÃ – Vou caçar o urso. Tucumã sabe todos os caminhos da mata.

ÍNDIO GORDO – Filho agora deve trazer comida casa. Tucumã homem grande, caça pra alimenta família.

PEDRO – Mas tu não podes matar o urso. Não é certo.

TUCUMÃ – Pode morrer de fome, Tucumã e os seus? (*Pedro fica pensando e Tucumã sai.*)
(cena 9)

Segundo Maria Lúcia Pupo (1991), em seu estudo pioneiro sobre a dramaturgia infantil realizada em São Paulo entre os anos de 1970 e 1976, o tratamento dispensado às questões de raça, etnia e nacionalidade no teatro infantil geralmente veicula-se a visão de um indivíduo ‘divergente’ que é caracterizado, os demais são a norma, não necessitando, portanto, de maiores especificações. Parece que a encenação de *Do outro lado da cerca* não é uma exceção, sendo que os personagens do povo indígena são diferenciados uns dos outros pelo seu modo de falar e pelo uso de máscaras. Seguindo Pupo (1991), também nesta encenação os estereótipos de indígenas estadunidenses preponderam na cena. No espetáculo que analiso, o figurino dos indígenas é perceptivelmente muito mais baseado na indumentária apache do que no vestuário dos brasileiros. Reforça-se, dessa forma, a visão do indígena como “o outro” da cultura branca do homem de classe média ocidental, assim como a influência exercida pelas mídias na construção de visões hegemônicas de raça e etnia que constituirão identidades e subjetividades de crianças e adultos.

Tanto a criação dos personagens-criança como o ritmo, as músicas e deslocamentos propiciam uma intensa identificação com a infância apresentada em cena aos espectadores. As crianças de *Do outro lado da cerca* são tridimensionais, com sentimentos ambíguos e desejos conflitantes, muito próximas da imagem de criança pós-moderna que Steinberg e Kincheloe (2001) nos trazem em seus artigos.

Uma análise mais aprofundada traria ainda muitas possibilidades de perceber como é apresentada às próprias crianças espectadoras, nesta peça teatral, um tipo de infância -suburbana ou interiorana, típica da década de 1980 -e seus desdobres. Mas passemos agora a outro espetáculo com o qual escolhi dialogar, e que, sem dúvida, trará outras possibilidades de olhar as infâncias e as crianças presentes nos palcos gaúchos.

3.2.3 Abracadabra— o ritmo frenético da infância pós-moderna

Muita cor, luz, som e movimento, ritmo e linguagem de videoclipe, diálogos curtos e rápidos, figurinos estilizando “roupas de criança”, coloridíssimos também. Gelo seco e atmosferas de mistério e suspense, rapidamente substituídas por coreografias e marcações de cena ágeis e repletas de acrobacias e gestos estilizados. Enfim, o ritmo frenético da infância pós-moderna, as cores e tons fortes da mídia, a velocidade das imagens televisivas, o deslocamento constante e instantâneo por páginas e *links* propiciado por um “click” no *mouse* (PS.: crianças não costumavam manipular celulares há 20 anos, mas já utilizavam computadores), o movimento, a cor e os ruídos da internet. Entretanto, convivendo mutuamente com esta linguagem teatral ágil e contemporânea, algumas representações de infância típicas de um relato da primeira metade do século XX. E parece-me que hoje vivemos imersos em uma grande “geleia geral”, misto de contradições e de convenções, o velho e novo, o belo e o feio, todos sob o mesmo céu, ainda que em lugares/posições diferentes na rígida hierarquia normalizante das sociedades disciplinares e de controle.

Abracadabra é uma grande brincadeira de faz-de-conta em que um grupo de cinco crianças (2 meninas e 3 meninos) jogam nas cercanias de seus lares, assim como vemos em *Do outro lado da cerca*. As referências trazidas pelas brincadeiras entre os cinco amigos vão de números circenses aos filmes de terror e suspense. A trama desenvolve-se a partir do conflito entre três das crianças e sua suposta professora-bruxa que, descobre-se ser (com o desenlace da ação) uma das meninas do grupo, assim como seu “zumbi-ajudante” era o menino Dudu. Encarnando em sua brincadeira detetives, magos e *pokemons*, as crianças tentam vencer a mal-intencionada professora, que percebemos como uma nítida representação negativa de uma relação provavelmente pouco saudável entre as crianças e sua professora.

A primeira fala da professora (indignada e áspera, é bom lembrar), ao esbarrar em uma das crianças, é a seguinte: “*Ora, sua pestinha, não olha por onde anda?*”. Desde já se percebe porque a professora transforma-se em bruxa na brincadeira infantil. No decorrer da peça, percebe-se que as crianças precisam recorrer a várias artimanhas para não serem subjugadas pelo poder-saber representado pela professora na relação de forças que se estabelece entre ela e seus alunos. Provavelmente esse seja um sentimento muito comum entre as crianças na contemporaneidade, tanto maior deve ter sido em tempos em que o espancamento dos alunos era prática comum nas escolas, além de outras humilhações de caráter físico e moral.

Ao mesmo tempo em que se aproximam dos adultos nas possibilidades de obter informações, as crianças têm sempre estas informações fornecidas por provedores eminentemente adultos, ainda que através de produtos formatados para seu entendimento e linguagem, como geralmente os são os artefatos pertencentes a uma cultura infantil

(Kundercultura). As “verdades” às quais têm acesso são as verdades estabelecidas pelo poder-saber de um universo adultocêntrico. Negociar seu espaço de resistência e intervenção neste hegemônico mundo adulto deve ser uma tarefa árdua e angustiante para estas crianças.

Visões de uma dicotomia cartesiana, comumente presentes nos contos de fadas e histórias para crianças, entre o bem e o mal, o belo e o feio, o esperto e o bobo, são contestadas pelos personagens-criança em *Abracadabra*. Algumas falas dos personagens demonstram este aspecto: “BIBI – Eu quero ser a bruxa que não morre.” (cena 18). Logo na sequência, sua morte é justificada por Rubinho: “RUBINHO – A bruxa sempre morre no final, né Temis?” (cena 18). Contudo, parece que a importância da morte da bruxa se esvai em outra brincadeira e o assunto define por ali mesmo, dando lugar ao próximo jogo. O importante é resistir à bruxa, não a eliminar para todo o sempre.

Há certa ambiguidade no existir dessas crianças, como já referi anteriormente; várias contradições permeiam o universo delas e coexistem em seus cotidianos. São crianças de uma “geração digital”, ainda que a ludicidade das brincadeiras de rua e de faz-de-conta (o jogo simbólico coletivo) seja resgatada pela peça. Eles conhecem e usam computadores, mas abusam da imaginação em brincadeiras com seus companheiros.

Tanto como no espetáculo *Do outro lado da cerca*, a solidão não parece fazer parte do universo infantil mostrado no palco. Entretanto, sabemos que não é exatamente dessa forma que vivem as crianças nos grandes centros urbanos. A violência, as distâncias e as paredes dos apartamentos dificultam este contato direto e a formação de “turmas”, principalmente entre as crianças das classes média e alta. Porém, nos bairros e áreas menos favorecidas, as crianças ainda brincam muito na rua, agrupadas em pequenos núcleos ou grandes bandos, como é próprio deste tipo de atividade lúdica ao ar livre, não controlada por rígidos espaços e enquadramentos como os *playgrounds* dos condomínios e pátios escolares. Às “crianças de apartamento”, restam a televisão, o videogame, o Youtube, os *streamings*, as redes sociais, os amigos dos jogos virtuais e, quiçá, os colegas da escola, que raramente moram na mesma rua ou prédio. O diálogo que segue mostra como essas crianças representadas na peça fazem parte de uma realidade tecnológica, ainda que, no final, optem novamente pelo recurso simbólico (a memória).

TEMIS – Tá aqui a prova de que ela é uma bruxa de verdade.

FLO-FLÓ – Vamos mostrar para todo mundo.

RUBINHO – Vamos imprimir.

FLO-FLÓ – Não, vamos xerocar!

TEMIS – Não, cada um decora um feitiço.

FLO-FLÓ – Tá, pode ser. (cena 10)

As crianças em *Abracadabra*, apesar da linguagem midiática pela qual opta a encenação do espetáculo, ainda fazem uso de recursos advindos da oralidade primária da qual nos fala Viñao Frago (1993). Outros momentos nos mostram uma infância que parece estar distante dos pequenos sabe-tudo da nova geração. A menina Bibi constantemente invoca sua mãe como forma de se proteger dos amigos, ou para legitimar algumas de suas vontades. A relação de dependência e a incapacidade de resolver sozinha seus problemas é presente em muitos momentos do espetáculo. Antes de sair de cena, após um desentendimento com os meninos, Bibi fala, quase que chorando: “– Eu não vou mais brincar e vou chamar a minha mãe!” (cena 18). Esta fala também demonstra um estereótipo muito comum às representações de infância, a criança como ser frágil e que necessita da proteção de um adulto.

A pobreza, a fome, o trabalho infantil, a violência e as questões raciais parecem ausentes do universo infantil representado nos dois espetáculos. Por mais que haja lutas, disputas, atos e palavras cruéis, as crianças da cena vivem em meio à ludicidade e rodeadas de amigos, seus pais são presentes e participativos, as questões acima citadas não aparecem em momento algum, suscitando a percepção de um endereçamento dirigido basicamente às crianças das classes média e alta. Com isso, não quero dizer que uma criança que vive a pobreza e a fome também não possa ter uma experiência profícua ao assistir um desses espetáculos. Talvez eles sirvam como um indutor de capacidades criativas e de imaginação para qualquer criança, pois a experiência da recepção de um espetáculo nunca é uma, e sim tantas quantas forem seus espectadores, diferentes entre si, sujeitos a diferentes leituras, mediadas por instâncias as mais variadas. Mas esse é assunto para o próximo capítulo deste livro.

É notável que a produção cultural para crianças negligencie questões sociais de grande abrangência como as que já citei. Parece que mostrar uma infância saudável e de classe média é fator comum nos livros, peças, filmes e produtos culturais para crianças, ainda que essas crianças não sejam mais representadas, na maioria das vezes, como frágeis, inocentes, meigas, ignorantes, desprotegidas e dependentes dos adultos. Há um silenciamento acerca das crianças que vivem em situação de risco social, nas ruas, em orfanatos ou abrigos, que não podem ir à escola, que exercem diversas funções como trabalhadores infantis, que estão sujeitas à violência e aos maus-tratos de adultos, bem como ao descaso do poder público e dos políticos. As

crianças às quais se dirigem esses espetáculos - brancas, cisgênero e heterossexuais de classes média e alta - não podem e não devem debater assuntos relativos a estas “outras infâncias”.

Voltando agora meu olhar às questões de gênero e fazendo um paralelo com as observações de Pupo (1991) em sua análise do teatro infantil em São Paulo nos anos 1970, posso afirmar que, em vários aspectos, entre eles os que dizem respeito às funções socialmente construídas dos gêneros, há uma perceptível transformação no teatro infantil contemporâneo. Segundo Pupo (1991), os homens e sua masculinidade seriam produtivos, enquanto as mulheres seriam improdutivas e associadas ao lar e aos cuidados, como se não fossem essas tarefas também trabalho produtivo. A personagem Flo-fló, de *Abracadabra*, mostra-nos justamente o contrário.

A menina é irmã do medroso e inseguro Rubinho (seu contraponto) e participa ativamente, em pé de igualdade, das aventuras vividas pela turma - que conta ainda com o líder Temis, seu “namoradinho”, segundo indicações de ações em cena - contra a professora-bruxa e seu ajudante Genival. Ela é ativa e proponente de grande parte das ações do grupo, como se pode verificar nos seguintes diálogos.

RUBINHO – Temis! Temis! Eu podia fazer o vampiro sedento de sangue e a Florinda a minha vítima.

FLO-FLÓ – Só aceito se no final eu matar o vampiro. (cena 1)

FLO-FLÓ – Estou dizendo que a gente tem que investigar.

[...]

FLO-FLÓ – Vamos entrar na casa da Mafalda! (cena 6)

FLO-FLÓ – Só tem um jeito de saber: investigando. Mais um caso para Detetive Flo-fló. E seus ajudantes; Gordo e Nanico. (cena 4)

O teatro na contemporaneidade parece trazer para a cena modelos de comportamentos infantis mais conformes com o que se pode observar no cotidiano das crianças, inclusive nas relações de gênero e no tocante à sexualidade. Se evocarmos, por exemplo, o texto de Walkerdine (1999) sobre “a erotização das garotinhas”, perceberemos que nesses dois espetáculos as meninas em cena em nenhum momento apresentam características erotizadas, comumente incentivadas por produtos culturais e artistas pop. O que se faz presente em ambos é a presença da sexualidade infantil, mostrando que estas crianças não são assexuadas e há desejos

envolvidos em suas relações, ainda que expressos de forma singela e até delicada, através de toques furtivos, beijos rápidos do tipo “selinho” e abraços atrapalhados.

Portanto, o teatro infantil não se apresenta, segundo os exemplos colhidos desses dois espetáculos, como um artefato cultural que incentiva a erotização infantil precoce. Parece-me que nos produtos culturais direcionados às crianças vinculados à literatura, ao teatro, filmes e desenhos animados não é esta uma prática assídua, sendo que o que ocorre frequentemente é a total indiferença à sexualidade infantil, tomando as crianças como “anjos assexuados”, outro silenciamento comum. Já na televisão e no mercado fonográfico, cantoras, apresentadoras e grupos musicais marcam presença constante, sendo que o público infantil foi descoberto como um grande mercado consumidor a investir-se, multiplicando diariamente nas redes televisivas e na indústria fonográfica a imagem de meninas, meninos e adolescentes apresentados com grande apelo sexual, seja no tocante ao seu vestuário, ao seu comportamento ou ao teor das músicas que cantam. Esses processos de adultização e erotização precoces, vinculados ao consumo, hoje está fortemente presente no advento das crianças *youtubers* que trazem a público tutoriais de maquiagem, moda, penteados etc. Na figura dos influencers-mirins das redes sociais como Instagram e Tik-Tok, reatualizam-se figuras como as pequenas misses tão famosas em concursos de beleza dos anos 1970 e 1980.

Durante a realização destas reflexões, foi a reconstituição do emaranhado de representações de infância, que estão presentes nos vários níveis de produção e recepção de um espetáculo teatral, que tentei comentar e observar. Procurei exercitar meu olhar sobre os artefatos (espetáculos) e alguns componentes de sua estrutura, como o texto dramático, minha assistência às apresentações, características formais e estéticas, além de material periférico (paratextual) como fotos, programas, *sites*, entre outros. E meu olhar buscava nestes objetos, como e qual(is) a(s) infância(s) representada(s), o que significava ser (ou estar) criança nas instâncias de um produto que tem como público suposto as próprias crianças.

Assim sendo, lanço a seguinte questão: que crianças são estas que o teatro infantil supõe? Não tenho respostas, nem é esse meu intuito. Contudo, julgo ser de imensa pertinência que estudos relativos à produção teatral para crianças, aos seus modos de endereçamento e à sua recepção por parte das crianças espectadoras continuem sendo realizados por pesquisadores e artistas de teatro.

3.3 Propostas de desdobramento do capítulo

1. Como instrumento didático para conhecer, refletir e se aprofundar sobre a multiplicidade da cena contemporânea para crianças, sugiro a pesquisa a uma edição *on-line* recentíssima (março de 2023) que marca os 25 anos do Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude (CBTIJ). Nessa edição há artigos de pessoas profundamente vinculadas ao teatro para crianças, artistas, jornalistas, pesquisadores e professores, que traçam um panorama dos últimos 25 anos de produção cênica para as infâncias, se não em todo o Brasil, ao menos trazendo grupos e artistas importantes e com ampla circulação no território nacional. Trata-se da *Revista do CBTIJ*, que está disponível neste *link* gratuitamente para ser baixada e lida: <https://cbitj.org.br/2023-revista-cbitj-25-anos/>

A sugestão é de que a turma seja dividida em pequenos grupos de interesse e a leitura de cada artigo curto, realizada e debatida por cada grupo, para que posteriormente os pontos levantados como mais relevantes sejam compartilhados com toda a turma.

2. A partir da leitura das seções do capítulo, como proposta de desdobramentos para as discussões sobre temáticas e estéticas presentes nas encenações contemporâneas para crianças, propomos a seguinte ação: que cada estudante individualmente escolha um espetáculo cênico voltado para o público infantil – dança, teatro, teatro de formas animadas, ópera, circo, independente de qual a linguagem cênica – que tenha assistido recentemente ou que assista ao longo do semestre e faça uma “resenha crítica” por escrito. O exercício de escrita de resenha crítica de espetáculos cênicos tem se mostrado altamente positivo em minhas experiências docentes no ensino superior e na formação de professores, já que se trata de uma experimentação vinculada à formação reflexiva e crítica de espectadores. Descrever a cena e seus elementos, analisar e refletir criticamente por escrito e oralmente sobre a experiência estética, redimensiona a recepção cênica, apontando diversas leituras e novas construções de significados e sentidos a partir da análise atenta.

A construção da resenha crítica pode seguir formalmente três passos em sua estrutura: a) descrever o mais objetiva e detalhadamente possível a materialidade da cena, b) avaliar questões relativas à temática do espetáculo/seu argumento central e abordagem dada a ela, c) analisar as escolhas estéticas da encenação (uso de elementos cênicos, performance atoral etc.) e 4) colocar-se subjetivamente como espectador: o que o tocou, o que gostou, o que incomodou, qual suas sensações, percepções e qual sua avaliação do espetáculo.

Amparado na sua experiência como espectador, as questões a seguir podem ser um roteiro que pode orientar a escrita da resenha crítica:

- a) Contextualizar os artistas e/ou grupo envolvidos na obra e a produção e apresentação do espetáculo (onde, quando, como, o que).
- b) Qual o tema central abordado no espetáculo? Ele era baseado em um texto dramático ou tinha outro indutor criativo como base?
- c) Descreva detalhadamente o uso dos elementos cênicos (trabalho dos performers, uso de cenários, figurinos, maquiagem, adereços, sonoridades, músicas, canto, movimentos, voz, iluminação etc.) no espetáculo. Que tipo de escolhas estéticas foram feitas pelo grupo, pelos artistas e/ou pelo encenador?
- d) Havia interação direta com o público? Havia personagens crianças em cena, como estas eram representadas? Qual a reação das crianças espectadoras?
- e) Quais as suas impressões e sua avaliação como espectador e futuro professor de teatro?

É importante que o exercício analítico seja realizado através da escrita, mas também é muito profícuo que haja uma roda de conversa em que cada estudante possa ter alguns minutos para relatar sua experiência oralmente aos colegas. Esses momentos têm sido muito ricos nas minhas turmas de graduação, nas quais aprendemos a partir de nossas experiências pessoais e com aquelas dos colegas.

3.4 Sugestões de leituras complementares

Sugiro aqui duas teses de doutorado de dramaturgas e diretoras, uma da Bahia e outra do Rio Grande do Sul, que abordam questões contemporâneas sobre a dramaturgia na produção cultural para crianças e suas implicações em diversos âmbitos artísticos e educacionais:

- JUGUERO, Viviane. *Dramaturgias radicais: poéticas matrísticas para uma arte dialógica*. 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199204>
- BORGES, Paula Alice Baptista. *Isso é infantil? Perspectivas, expectativas e tabus transmidiáticos a partir de Miúda e o Guarda - Chuva*. 2019. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27487>



Ilustração: Pexels

Unidade Temática 4 - Crianças Espectadoras, o Professor Mediador e Escola como Mediação Institucional

Neste capítulo, através de três textos que dialogam, vamos identificar características da atividade de recepção teatral - pelas crianças e suas professoras - e refletir sobre a formação de espectadores mediada pela escola. Ao final do capítulo os(as) estudantes são incitados(as) a pesquisarem empiricamente as relações das crianças contemporâneas com as artes da cena.

4.1 Cinco (ou mais) perguntas sobre a criança-espectadora e quatro (incertas) respostas¹⁰

Cinco perguntas nortearão estas linhas sobre crianças e teatro, teatro com crianças, crianças no teatro: tudo isso hoje, neste mundo em que vivemos, que é tão diferente e repleto de coisas diversas do mundo de ontem. As respostas, portanto, são contingentes: valem para nossos dias, para algumas crianças (e não todas), para certos teatros e para escolas de determinados lugares. Não tenho certeza de quais são as crianças, os teatros e as escolas que serão contemplados neste curto texto, no entanto sei que muitos não vão se enxergar nestas respostas. Para esses, ficam as perguntas, que sempre nos dão a pensar e por isso se mostram produtivas e bem-vindas!

¹⁰ Esse artigo foi publicado na *Subtexto-Revista de Teatro do Grupo Galpão Cine Horto*, Belo Horizonte, v. 3, n. 8, p. 43-50, 2011.



1. *Ser espectador: isso se aprende?*

Essa me parece uma boa pergunta para começar a falar da questão do espectador. Ou melhor: das questões dos espectadores, já que quando falo em espectadores trago à tona a individualidade dos processos de especatar, diferente de quando falo em público ou em plateia, pois aí me refiro à coletividade anônima que compreende o grupo de espectadores que se relaciona com determinado espetáculo ou acontecimento artístico em um espaço e um tempo específicos.

Cada espectador, cada sujeito que forma uma plateia, seja adulto, idoso, criança ou bebê, carrega consigo um baú de experiências, experiências de vida e vivências como espectador de diversos artefatos culturais. Essa bagagem – que pode receber o nome acadêmico de “capital simbólico” – é aquilo que nos pertence e nos constitui, que nos ensina não só a nos relacionarmos com as linguagens artísticas e comunicativas como também nos ensina modos de ser e estar no mundo, o que é certo e errado, bonito ou feio, como devemos nos portar e do que gostamos ou não. Claro que não é tão simples e não aprendemos a ser quem somos ou a estar sendo quem somos somente com livros, revistas, filmes, roupas, programas televisivos, entre outros.

Existem muitas outras instâncias que nos constituem: a família, a escola, a igreja, o bairro, o time de futebol, a comunidade, a etnia, a raça, a nacionalidade, o gênero, entre tantos outros. Há muitos discursos que atravessam esses espaços e nos atravessam. Nós, atravessados por eles e estimulados pelo contexto e pelos sujeitos que nos cercam, escolhemos ser ou estar de alguma forma e nos apegamos a isso, defendemos este modo e suas peculiaridades. E assim vamos, aos poucos, construindo nossas identidades, que são acrescidas cotidianamente de novas pertenças e destituídas de outras que descartamos e/ou substituímos.

Assim também aprendemos a ser espectadores, no contato com as diferentes culturas, com os diversos sujeitos e com a variedade quase infindável de artefatos culturais que nos oferta o mundo contemporâneo. Ninguém precisa frequentar uma “escola do espectador”¹¹ para ser espectador. É nos processos de relação com os artefatos e com os significados conferidos a estes por nós e pelos outros, e pelos discursos que veiculam estes artefatos, que aprendemos a ser espectadores, que construímos nosso gosto por x ou por y. E esse gosto pode estar em permanente estado de câmbio: o que gosto hoje não necessariamente é do que gostarei amanhã, pois a recepção e estar/ser espectador é um processo em permanente fluxo de construir e desconstruir para construir um outro. Mas mesmo que o gosto se modifique, num processo salutar de constituição da identidade do espectador, as relações e as experiências anteriores passam a fazer parte, todas elas, de nosso “baú de pertences não palpáveis”, do capital simbólico que cada um de nós possui. E é esse capital que acessamos ao nos relacionarmos com os diferentes espetáculos, artefatos e linguagens.

2. *Como as crianças se relacionam com o teatro hoje?*

Há alguns anos, a relação das crianças com a linguagem teatral na contemporaneidade tem me interessado e instigado. Pesquisei sobre isso e escrevi um livro e alguns artigos. O leitor que quiser se aprofundar sobre esta questão poderá lê-lo, se chama *A escola no teatro e o teatro na escola*¹² e trata-se de um estudo de recepção teatral com crianças espectadoras, destrinchando seus desejos, expectativas, conhecimentos e as mediações que atravessam estes processos. A escola apresenta-se, neste panorama, como a principal mediação entre as crianças e o teatro, já que é através da escola que a maior parte delas tem seus primeiros e/ou únicos contatos com o fazer teatral e com a apreciação de espetáculos.

Se compreendo a recepção como um processo - nossa relação com um espetáculo ou manifestação artística começa muito antes do momento do contato, passa pelo durante e estende-se para muito além, atravessando diversos e diferentes cenários e comunidades de recepção -, entendo o espectador como um coautor da obra, como parte necessária e ativa de um artefato cultural ou de uma obra de arte, já que é ele quem constrói sentidos, significados e sensações a partir de seu repertório e da relação travada com o objeto.

11 Não desmerecendo aqui as inúmeras “escolas de espectadores”, que em um formato de clube de discussão e debate mediado sobre espetáculos, existem hoje em diversas cidades da América Latina e fazem um trabalho de altíssima relevância na área.

12 FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

As crianças hoje ao relacionarem-se com o teatro, já possuem uma vasta bagagem como espectadoras de muitas outras linguagens, o que as torna espectadoras experientes, se não do teatro, de outros meios audiovisuais e espetaculares. Mas a relação com o teatro e o conhecimento e apreensão dos muitos elementos componentes da linguagem teatral e do acontecimento teatral em si são adquiridos paulatinamente, em processos de construção de conhecimento específicos que poderiam envolver a prática teatral, a contextualização histórico-cultural dos artefatos e a relação como espectador de teatro. Aprende-se teatro fazendo, assistindo, refletindo e debatendo sobre teatro também, além de todos outros lugares, artefatos e espaços que nos ensina a ser espectadores também do teatro. Assim, poder-se-ia sistematizar processos de aquisição de conhecimento da linguagem teatral, o que certamente potencializaria a recepção de espetáculos teatrais pelos sujeitos que passassem por estes espaços de ensino-aprendizagem teatral.

O que quero dizer com o afirmado nos parágrafos anteriores? Que espectadores somos todos, independente de frequentar uma escola ou de ter contato com o ensino formal das linguagens artísticas, espetaculares, literárias e audiovisuais. No entanto, ser atravessado por experiências com as linguagens (fazer, ver, contextualizar) também é abrir novas possibilidades de leituras e de construção de sentidos e significados a partir das artes cênicas.

3. A produção cultural para a infância dialoga com as diferentes infâncias e crianças da contemporaneidade?

Essa pergunta será respondida com uma série enorme de perguntas. Se cada leitor refletir sobre essas perguntas a partir das suas experiências e dos artefatos que conhece, assiste e/ou produz, certamente chegará a respostas mais interessantes que a minha. Não preciso dá-la ao leitor de forma tão óbvia, já que este pode construir seus sentidos a partir de sua bagagem neste caso. Creio eu que a pessoa (adulta) que se interessou em ler este texto, construído por essas perguntas, deve ter plenas condições de fazer um exercício de autoanálise (do que ouviu, viu, sentiu ou produziu no teatro para crianças).

Lá vão as perguntas: quem é o espectador presumido do teatro para crianças? Levam-se em conta as diversas formas de se vivenciar a infância? Considera-se a infância enquanto uma fase da vida culturalmente construída (não natural) e múltipla? O teatro para crianças pensa as crianças e as infâncias no plural? Quais são os diversos atravessamentos que constituem as crianças como espectadores

na contemporaneidade? Que experiências com linguagens audiovisuais, cênicas e espetaculares estão presentes na vida das crianças hoje? Conteúdos, temáticas e estéticas propostas na produção cultural para crianças e jovens respondem ao horizonte de expectativas deste público? As crianças se veem e se reconhecem na cena teatral infantil?

4. *Qual o papel da escola na relação das crianças com o teatro?*

As imagens televisivas, o cinema, o videogame, a internet, os outdoors, as festas comunitárias, a música, as manifestações populares (religiosas ou laicas), que permeiam todas as sociedades, entrelaçando mídias internacionalizadas e culturas locais, povoam o imaginário e o cotidiano das crianças, ensinando-lhes modos de ser e estar no mundo. Ensinando-as a ser espectadoras de acontecimentos artísticos e a agirem como espectadoras da realidade.

Negar essas experiências dentro dos muros da escola seria uma postura, no mínimo, inocente por parte de professores, pais e funcionários, sendo que é com esta bagagem de vida dos alunos - sim, os pequenos de 6 e 7 anos já possuem suas vivências e têm amplo poder de negociação com diversas linguagens midiáticas, audiovisuais e espetaculares, entre outras - que a professora vai lidar no dia a dia dos processos de alfabetização e letramento.

Para que o teatro aconteça, deve haver um pacto entre artistas e espectadores, pacto este muitas vezes não verbal, não escrito, não emitido e que se aprende no ato mesmo de ser espectador, de ir ao teatro, ao cinema, ao circo, a recitais, a concertos e a shows de música. Mas como trabalhar esse pacto com crianças que não costumam frequentar casas de espetáculos? Impondo regras e limites arbitrariamente? Proibindo a criança de mover-se, falar ou expressar qualquer reação durante o momento da assistência? Não me parece que essa seja uma introdução produtiva às vivências com o teatro. Mas como abordar a compreensão das regras, ou seja, dos pactos a serem estabelecidos no acontecimento teatral e que potencializam a fruição deste pelos espectadores mirins?

Uma das formas mais produtivas de apreensão dos códigos e dos procedimentos que estão envolvidos na linguagem teatral é experimentá-los na prática. Não há manuais escritos que ensinem a ser espectador e muito menos a fazer teatro. Vivenciando com seus corpos e ações o fazer teatral, potencializa-se e torna-se outra a relação como espectador das diversas linguagens cênicas, espetaculares e, por que não, midiáticas; além de desenvolver aspectos fundamentais de criatividade, imaginação, oralidade e expressão corporal, trabalho em grupo e cooperação, noções estéticas e éticas, entre tantas outras.

5. *É preciso ensinar as crianças a serem espectadoras das artes cênicas?*

Essa é a pergunta sem resposta, já que cada artista, pai ou professor, poderá encontrar a sua ao relacionar-se com as diversas infâncias presentes no mundo contemporâneo. A mediação direta da escola e dos familiares é necessária para a relação das crianças espectadoras com os espetáculos? Ou elas já possuem bagagem suficiente para isto nos dias de hoje? Não estaríamos limitando as leituras e usos das artes pelas crianças ao direcionarmos seus olhares e sentires? Um mediador não é um fornecedor de caminhos já trilhados? Por que não permitir a construção de novos trajetos perceptivos? Será que no mundo de hoje necessitamos de facilitadores que nos deem respostas ou de complicadores que nos interpelem com perguntas? Como podemos atuar como mediadores que estimulem a proliferação de sentidos e não que tolham as possibilidades de ser espectador e de construir sensações, sentidos e usos do teatro pelas crianças?

Deixo essas questões, como fruto da outra questão, em aberto, para que nos deem a pensar...

4.2 Por uma (des)necessária pedagogia do espectador¹³

“É preciso ensinar a ser espectador?” Mais de uma vez, em situações distintas, fui interpelada por esta pergunta. Alunos em disciplinas dos cursos de teatro e dança, participantes de mesas de debate e palestras que ministrei, professoras das redes de ensino básico e eu mesma fomos os emissores dessa questão. Ainda que eu não goste de respostas prontas e que seja uma entusiasta das perguntas – muito mais do que de suas soluções –, seria hipócrita se dissesse que não pensei, formulei, digeri diversas e variadas respostas para ela, já que está no centro de minhas vontades de pesquisa e me instiga há alguns anos. No entanto, antes de apresentar aqui minhas respostas (ou propostas?), parece-me preciso refletir acerca de tudo que “cerca” essa questão, ou pelo menos de alguns elementos que dão a ela condições de possibilidade, como questão promotora de (im)possíveis respostas e (des)necessárias práticas.

Há alguns anos, eu temia escrever textos propositivos, que apontassem “caminhos” ou mesmo “ideias para a resolução de problemas”. Hoje vejo nessa modalidade de textos uma produtividade que desconhecia, ao pensá-los não como propostas fechadas e terminadas, mas, como nos apontam Larrosa, Eco e tantos outros autores, como estruturas abertas e que não se encerram em si próprias e sim que reverberam através de seus leitores, dos usos e relações construídos por estes. De modo que, tudo que aqui for propositivo, deverá

13 Este artigo foi publicado na VIS - Revista do PPGArte da UNB, Brasília, DF, v. 11, jan./jun. 2012.

ser lido “sob rasura”, como nos diria Hall (2003), ser questionado no ato mesmo de ser lido, ser ressignificado, readequado, adaptado, transformado às necessidades, ao pensar e ao agir de cada leitor.

Essa pode ser a produtividade do texto: construção de significados íntimos, que no caso de um tema como esse, em que os modos de endereçamento textual pressupõem um leitor-professor, ou, no mínimo, um leitor interessado em teatro como relação (no espectador, portanto), possa reverberar de modo social/coletivo em aulas, discussões de grupos, debates, construção de planos de ensino, de projetos artístico-pedagógicos etc. Claro, essa é uma pretensão, não uma consequência de fato.

Assim, proponho-me, neste texto, a discorrer sobre alguns dos elementos pressupostos da questão “*É preciso ensinar a ser espectador?*”: a educação e a escola, as crianças/os jovens e os artefatos culturais contemporâneos, o teatro e a recepção teatral, todos estes imbricados na construção da pergunta e de suas (im)possíveis respostas.

Cumprido notar, ainda, que pretendo tecer este texto num espaço de tensão, tensão esta que já demonstra que a dúvida e a incerteza estarão presentes nas colocações que vão se seguir à guisa de resposta. A tensão estabelece-se nesse espaço reflexivo no momento em que julgo ser desnecessário “formar” ou “educar” ou “ensinar a ser espectador”. No entanto, pretendo propor que a escola abra espaços para a construção de “identidades de espectadores”.

Espaço desnecessário este, já que nos tornamos espectadores em todos os espaços de nossas vidas nos dias atuais? Para quê, portanto? Para aumentar a quantidade de conteúdos já homérica que professores, disciplinas e projetos político-pedagógicos devem dar conta na educação básica? Para onerar os professores com mais uma tarefa que não é cumprida pela família e pela comunidade? Para didatizar sobremaneira os processos de recepção teatral entre crianças e jovens, já tão repletos de didatismo vazio? Para cercear a espontaneidade da fruição estética? Para ensinar a ler espetáculos de forma A ou B? Nada disso, eu espero!

Destarte, parto da premissa de que espectadores todos somos/estamos. Não é preciso retomar à exaustão as teorias de Guy Débord ou de Jean Baudrillard para citar nosso mundo contemporâneo como uma “sociedade do espetáculo” ou como “um mundo de simulacros”, todos hoje já ouvimos falar nestes conceitos tão explorados, os vivenciamos na pele e na carne de nossos corpos e podemos (re)pensar-nos a partir deles. Eles operam em nossas constituições cotidianas, como sujeitos e como sujeitos-espectadores. Inclusive, devemos lembrar que estamos atrelados por laços, por vezes invisíveis, por vezes de alta visibilidade, à chamada “aldeia global”, que nos impeliu a todos a conhecer

as mesmas marcas, experimentar os mesmos gostos, vestir os mesmos jeans, desejar os mesmos objetos. Muitos filósofos, antropólogos e sociólogos têm se debruçado a refletir sobre estes temas tão caros à nossa “modernidade líquida”, conforme denominou Bauman (2001) o tempo presente, em que tudo é fluido e fugidio, em que mudanças e transformações de percepção e significados ocorrem mais ou menos como um fluxo descontínuo sobre o qual não temos mais controle (a modernidade “dura” ao menos dava ao sujeito a “sensação” do controle).

Apresentado esse contexto contemporâneo incerto e volúvel no qual aprendemos modos de ser e estar no mundo, não seria inútil pensar em educar, formar, ensinar? Aprender não seria uma simples consequência de se estar vivo em um mundo com tantos estímulos, tantas imagens, tantos sons, tantas informações e tantas mídias? Não seria suficiente uma “educação para os meios” ou uma “alfabetização audiovisual” que possibilitasse decodificar a enxurrada de sons e imagens cotidianas? Chegamos aí ao dilema da pedagogia dos anos iniciais: alfabetizar é suficiente? Aprende-se a ler (e a usufruir da leitura) por estar diante das letras e saber decifrá-las? Letramento e alfabetização são a mesma coisa? Letrar é mais importante que alfabetizar ou vice-versa?¹⁴

Voltando ao nosso tema: o que a aula de teatro tem proposto aos seus alunos, alfabetizar ou letrar nas linguagens cênicas (podemos pensar aí em teatro, dança, circo, performance)? Ensinar os elementos componentes da linguagem teatral é o suficiente para se ensinar a ser espectador de teatro? É possível formar um espectador de teatro assim como se forma um leitor? Mas, afinal, o que forma um leitor? O fato de ser alfabetizado? A escola? Os professores? A família? O meio? O acesso aos livros? Tudo e todos esses formam o leitor e o hábito de leitura? O que forma o leitor, forma também o hábito?

Não, ousaria responder. Não “somente” a escola, os professores, os pais, a comunidade e a conjuntura formam uma identidade de leitor ou espectador; há uma série de prazeres que nos são ofertados diariamente pelas mídias, pela internet, pelos autôfalantes e *outdoors*, banhando-nos de imagens, sons, cores, linhas, formas, volumes, timbres. Esses elementos (trans)formam nossa percepção, o significado que conferimos a cada imagem-som que nos atravessa – ou não atravessa, tornando-nos incólumes ao mar de informações audiovisuais e sensoriais que nos é proposto, negando a experiência, conforme nos mostra Larrosa (2002) em conhecido texto de sua autoria.

14 Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém indissociáveis. Alfabetizar é fazer com que os alunos possam compreender e dominar o código da linguagem escrita, a leitura e a escrita de textos. Letrar é trabalhar a escrita e a leitura de forma contextualizada, criando sentidos e significados atrelados a situações reais de oralidade, leitura e escrita. Para aprofundamento sobre o tema alfabetização e letramento, ver textos e livros de Magda Soares, professora da UFMG, tal como o artigo *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

Dessa feita, como nós, professores e artistas, podemos negar que crianças e jovens, e mesmo os bebês da educação infantil, chegam à escola e aos espetáculos repletos de experiências sensoriais audiovisuais e possuidores de um repertório bastante significativo e amplo como espectadores? Entretanto, será que isso os torna sujeitos de experiências com a teatralidade? Será que essas vivências audiovisuais contemporâneas, que os formam e constroem, são similares ou análogas à “relação teatral” proposta por De Marinis (1997, 2005)?

Discorro, a seguir, brevemente sobre a proposta desse autor no que concerne aos estudos de recepção teatral, para que possamos contextualizar teoricamente este artigo, que também se deixa banhar por conceitos, propostas metodológicas e pontos de vista oriundos dos trabalhos de recepção do campo dos Estudos Culturais.

4.2.1 Recepção teatral: relação?

Relação, audição, fruição, apreciação, comunhão: nomenclaturas diversas são apresentadas nos estudos que podem ser compreendidos dentro daquilo que entendemos como recepção teatral. Audiência, público, plateia, espectador, ouvinte, leitor, consumidor, estas palavras confundem-se e cada campo do conhecimento elege as que melhor se adaptam aos seus propósitos. Poderíamos ligar a fruição e a apreciação a processos do campo da estética e das artes visuais, assim como a audição e a figura do ouvinte ao campo musical; já recepção e consumidor são termos usados frequentemente em estudos das mídias e meios; além do campo cênico, o campo da comunicação também tem trabalhado com os conceitos de público, espectador e recepção. Leitores e textos são termos caros tanto à literatura como à semiótica. A sociologia interessa-se pelos públicos e plateias, ou seja, pela coletividade que é formada pelo conjunto de espectadores; a psicologia das massas também se interessa pelas plateias. Por sua vez, a antropologia interessar-se-ia pelo espectador localizado, único, bem como os estudos de caso de diversos campos do conhecimento.

Enfim, pensar na multiplicidade de modos de expressar aquilo que é indizível (o que sente, pensa, experimenta, constrói, significa o espectador ou o público) já nos mostra o quão inglória é a tarefa de tentar refletir, explicar, investigar e compreender as relações (afetivas, cognitivas, sensoriais, intelectuais, sociais) que os sujeitos empreendem ao longo de suas vidas com os artefatos culturais e, no

campo das artes mais especificamente, com os objetos artísticos nas diferentes linguagens (cênica, musical, literária, plástica, audiovisual, cinestésica).

Campos como a psicologia, a medicina, as artes e a literatura, a comunicação, a filosofia, a sociologia, a antropologia, dentre outros, tiveram ou têm em suas investigações espaço para pensar as relações de recepção. Aqui, empreendo a tentativa de articular aos estudos de recepção outro campo, que é o da educação, e promover novas possibilidades na compreensão destes processos e de sua relação com a vida cotidiana, com a escola e com a formação de crianças e jovens.

De Marinis (2005, p. 95), ao propor sua teatrologia e indagar o espectador e sua relação com o espetáculo (ou texto teatral, como ele e a semiologia do teatro identificam a obra cênica), nos diz que “no teatro o espectador se encontra diante de ou em uma situação particularmente complexa da vida cotidiana.”¹⁵

Sendo assim, mesmo que o teatro, de acordo a definição de jogo de Huizinga (2000), seja parte da vida cotidiana - ele caracteriza-se por ser uma fatia desta dotada de movimento, regras, ações e sentidos próprios, alheios ao cotidiano, criando um espaço-tempo extracotidiano -, ele apresenta-se como acontecimento não cotidiano e estranho ao dia a dia da maior parte das pessoas na contemporaneidade. Desse modo, todas as informações, dados e artefatos audiovisuais das mídias e Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), com os quais se relacionam jovens e crianças, ocupariam um outro lugar (trivial, cotidiano, banal) na construção de sentidos e no surgimento do “foco de atenção” e do “interesse”, também conforme colocações de De Marinis (2005).

Os artefatos do cotidiano mediarão a relação com artefatos extracotidianos, como o teatro. Mas não fariam necessariamente da experiência de espectador de teatro uma experiência banal, já que extracotidiana: seja pela frequência, seja pelas novas possibilidades perceptivas e cognitivas que empreende na constituição destes espectadores.

Portanto, mesmo que espectadores experientes dos meios audiovisuais, das mídias e das TICs, isso não faz das crianças e jovens espectadores experientes das linguagens cênicas. Aqui, sim, coloca-se a tensão entre o saber da vivência cotidiana e os novos saberes propiciados pela experiência com o (quase) desconhecido. A tensão entre o horizonte de expectativas criado por esses artefatos e aquilo que as performances

15 Citações de DE MARINIS neste artigo têm tradução minha.

e espetáculos cênicos estão dispostos e aptos a oferecer aos seus espectadores na construção da relação teatral, do teatro como acontecimento.

Devemos, então, negar a existência desses outros artefatos (cotidianos)? Creio que não, pois esses constituem, na maioria das vezes, o horizonte de expectativas desses públicos em suas relações com as linguagens cênicas. No entanto, como já mencionado, não podemos ser simplistas e ingênuos ao pensar que somente o contato com os diversos objetos audiovisuais do cotidiano possibilitará às crianças e aos jovens uma “proficiência” na linguagem cênica, na compreensão contextualizada de seus códigos, regras e elementos e nos estágios ou etapas envolvidas em um processo de recepção¹⁶.

Voltamos, neste momento da reflexão que ora empreendemos, à questão da alfabetização e do letramento: é preciso sim, “alfabetizar”, para que uma relação profícua com o teatro se estabeleça. Entretanto, é impossível “o letramento” em teatro se não levarmos em consideração a enorme quantidade de produtos da cultura visual e sonora que permeiam os cotidianos contemporâneos, em grandes e pequenas cidades, no oriente e no ocidente, nos hemisférios norte e sul. Partindo dessa premissa, seguimos debatendo a recepção e a educação.

4.2.2 Um lugar para uma pedagogia do espectador na educação

As publicações e propostas para uma pedagogia do espectador no Brasil têm se encaminhado no sentido de pensar a aula de teatro como lugar privilegiado para formação de espectadores. E, inegavelmente, ela poderá ser, desde que conduzida também para este fim. Diversos artistas, pedagogos, professores de teatro e pesquisadores propõem uma pedagogia do espectador mediada pela aula de teatro. Há também possibilidades apresentadas por pesquisas que apresentam uma pedagogia do espectador atrelada à produção cultural, vinculada a projetos com cunho pedagógico, à mediação cultural, como aquela apresentada por Ney Wendell (2009) no Brasil ou por Roger Deldime na Bélgica, conforme Desgranges (2003) e Deldime (2002).

Como pesquisadora e professora de teatro, dediquei um longo tempo de minha carreira a estudos de recepção com crianças, pensando em como a relação destas

16 Aqui também me refiro a uma proposta de De Marinis (2005), que ao colocar o processo de recepção como eminentemente cognitivo (ainda que em indelével relação com processos emotivos), propõem um modelo provisório da relação teatral que estaria dividido nos seguintes níveis ou subprocessos: percepção; interpretação (pragmática, semântica e semiótica); reações (cognitivas e emotivas); avaliação; memorização e evocação.

com a linguagem teatral na contemporaneidade se dava, em estudos empíricos que buscavam dar voz às próprias crianças, tentando relacionar-me com seus desejos, usos, percepções e compreensão em relação ao/com o teatro. Esse estudo vai ao encontro das colocações de De Marinis (2005, p. 105, grifos do autor), quando este critica a investigação que se dedicou, durante décadas, ao estudo de um “espectador ideal ou imaginário”, a exemplo das propostas da semiótica em um primeiro momento e da estética da recepção da Escola de Constança. Ele preconiza, em sua teatrologia, “[...] a postulação do *receptor real como objeto teórico central* e a adoção de uma metodologia empírica, experimental, para o estudo dos processos de compreensão em tal receptor”.

No estudo citado (FERREIRA, 2010), amparei-me em trabalhos oriundos do campo dos Estudos Culturais, nas teorias construídas para pensar a recepção por Stuart Hall¹⁷ (2003) e na metodologia de investigação empírica baseada nas múltiplas mediações de Orozco-Goméz¹⁸ (1991, 1999, 2002). Como resultado desse processo investigativo localizado na intersecção entre os campos do teatro, da educação e dos estudos culturais, a escola já se apresentava, então, como cenário, comunidade de apropriação, comunidade de interpretação e mediação preferencial entre as crianças e o teatro nos dias de hoje. Desse estudo empírico de recepção teatral com crianças espectadoras, nasceram diversas questões que têm balizado e movido meus pensares e meus escritos sobre a educação e a recepção teatral.

Assim, como proposição neste texto, de uma possível (quicá desejável) relação pedagógica entre o campo da educação e a recepção teatral, lanço mão do modelo proposto por De Marinis, assim como já me fiz herdeira do modelo proposto por Orozco-Goméz no que concerne a estudos empíricos de recepção. Poderíamos traçar uma analogia entre os pressupostos explicitados por De Marinis e as mediações culturais propostas por Martín-Barbero (1997) e Orozco-Goméz (1991), já que as duas teorias vão ao encontro uma da outra, complementando-se e afirmando-se.

17 Hall (2003) vai propor a existência de diferentes níveis de leitura e de negociação de cada receptor em relação aos artefatos culturais, classificando-as como leituras preferenciais, leituras negociadas e leituras de ruptura. Para maior aprofundamento, ler o texto “Codificação/decodificação”, que faz parte do livro *Da Diáspora. Identidades e mediações culturais* (2003).

18 Orozco-Goméz (1991, 1999, 2002) cria um modelo de investigação empírica, metodológico e conceitual, que possibilita operar a construção e a análise de dados em estudos de recepção dos meios com diversos públicos espectadores, baseado na teoria das mediações culturais de Martín-Barbero (1997). Essas mediações seriam tudo aquilo que atravessa relação de um receptor com um artefato. Ele as classifica em seis diferentes categorias nos processos de recepção: mediações referenciais, mediações contextuais, mediações linguísticas, mediações institucionais, mediações situacionais e mediações pessoais. Ver bibliografia destes autores e o texto “Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível?” (FERREIRA, 2006). Disponível no sitio da web da *Revista Fênix*, da UFU, www.revistafenix.pro.br.

No entanto, neste texto, parece-me ser mais produtivo abraçar essa pequena parte da proposta de De Marinis como um apontamento pedagógico que possa ser desenvolvido pelas escolas, professores, grupos de teatro e artistas interessados na formação do espectador.

Ao tratar das estratégias receptivas do espectador, De Marinis coloca três estágios ou momentos, que seriam:

- a) processos constitutivos do ato de recepção (percepção, interpretação, emoção, apreciação e atividade da memória);
- b) resultados (usos e efeitos) ou a compreensão (envolvendo indelevelmente aspectos estéticos, aspectos emotivos e aspectos semânticos);
- c) sistema de pré-condições receptivas, que atuaria ao lado dos fatores sociológicos tradicionais (como classe social, idade, gênero, profissão, escolaridade, religião, entre outros).

No caso do último estágio citado, este se apresenta como “um conjunto de condições de possibilidade” dos processos receptivos, que antecedem, atravessam o ato e reverberam após o momento da recepção na concepção, sentidos conferidos e usos estabelecidos por um espectador em sua relação com um espetáculo ou performance cênica.

O conjunto destes “pressupostos do ato de recepção” ou “sistema de pré-condições receptivas” parece ser um elemento bastante importante ao se pensar a relação da educação com a constituição de identidades de espectadores, ou uma possível pedagogia do espectador mediada também pela escola e pelos professores. Assim como são as mediações culturais¹⁹.

São assim definidos os pressupostos por De Marinis (2005):

- 1) conhecimentos gerais (teatrais e extrateatrais) do espectador;
- 2) conhecimentos particulares (informações prévias sobre o espetáculo, artista ou contato com paratextos teatrais);
- 3) metas, interesses, motivações e expectativas (em relação ao teatro em geral e em relação ao espetáculo ou performance em questão, em particular);

¹⁹ Para aprofundamento sobre a articulação entre as mediações culturais, o teatro e a educação ver Ferreira, (2010) e Ferreira (2006).

- 4) condições materiais da recepção (uso do espaço cênico, visibilidade, condições climáticas, entre outros);
- 5) relações dos espectadores entre si (o coletivo, o comunitário da relação teatral e a constituição do público).

Parece-me que construir um processo de letramento em teatro, atuando na constituição das identidades de espectadores de crianças e jovens, poderia ter como ponto de partida para o trabalho do professor, do artista ou do ativista cultural os pressupostos acima expostos. Este conjunto de condições fornece pistas valiosas para o planejamento de aulas e ou de atividades didáticas que antecedem ou sucedem a assistência a algum espetáculo cênico.

Não quero propor aqui que todos esses fatores sejam extenuantemente desenvolvidos, mas que sejam tangenciados, tocados e trabalhados - ainda que de forma indireta -, antes, durante ou após a experiência com algum espetáculo ou performance. A surpresa também é geradora de focos de atenção na relação teatral, no entanto, o interesse pela linguagem e por seus elementos e pela espetacularidade em si podem ser estimulados com base no desenvolvimento destes pressupostos. Não devemos acabar com o elemento surpresa, que é um dos focos de interesse do espectador, mas devemos fornecer aos espectadores, em formação, ferramentas para que criem outros interesses e outras demandas em relação à linguagem teatral, ampliando o horizonte de expectativas construído por suas experiências como espectadores das mídias, das culturas populares e tradicionais e do universo virtual.

Há inúmeras possibilidades de atividades, jogos, sequências didáticas, projetos de trabalho que poderiam compor metodologias para o desenvolvimento destes conteúdos (se os tomarmos como tal). Enfim, há um leque enorme de temas oriundos de uma possível pedagogia do espectador que poderiam fazer parte dos currículos, das ações de mediação cultural ou compor planos de aula que abrissem este espaço que proponho, de constituição de identidades de espectadores através da escola. Poderia o professor ou o artista-pedagogo deixar-se banhar pelos pressupostos de De Marinis (2005) no momento de pensar e construir suas aulas, como inspiração, como indutor, como fonte.

Como negar, portanto, o teatro e a constituição de nossos alunos espectadores como um conteúdo legítimo e necessário à educação contemporânea? Eu ousaria

dizer que a formação de espectador deveria ser um tema transversal, que atravessa todas as disciplinas do currículo, já que as concepções de crianças e jovens sobre natureza, sexualidade, gênero, raça, etnia, nacionalidade, ciências, comportamento, ética, família, trabalho, padrões de beleza, seus gostos musicais e fílmicos, e tantos outros assuntos e temas que nos formam, são fruto também de suas constituições identitárias como espectadores das artes e de outros artefatos culturais.

Usufruir da linguagem teatral sempre será atravessado pelas diversas experiências com outros artefatos e linguagens. Como, então, ignorar estes atravessamentos? Como querer das crianças e jovens relações “puras” com a arte, “genuínas”? Uma educação partindo desse tipo de essencialismo hoje está fadada a afogar-se em si mesma, obsoleta e não funcional. Assim, parece-me profícuo traçar ligações entre as diversas linguagens e meios, mas sem concessões banalizadoras: não estou aqui defendendo que as crianças e jovens assistam, ouçam e mirem somente ao que está próximo de suas experiências diárias, muito pelo contrário, proponho que a valorização de experiências extracotidianas como ir ao teatro assistir a um espetáculo de dança ou de teatro, ir a um concerto, frequentar um museu ou galeria, presenciar uma performance de rua ou um folguedo, sejam trabalhados pela escola com esmero, com delicadeza, entretanto com olhos e ouvidos voltados ao mundo, abertos às relações que os alunos possam traçar com suas vidas cotidianas, com aquelas linguagens e artefatos que conhecem e apreciam, com suas experiências.

Criar sentido e estimular a relação com linguagens quase desconhecidas das novas gerações, insólitas como a linguagem cênica, parece-me bem mais instigante partindo-se destas pistas. Assim, qualquer professor poderia (e deveria) desenvolver trabalhos, atividades e projetos que contemplassem esses conteúdos. Obviamente que para isso precisaríamos instrumentalizar os docentes, fornecer-lhes subsídios metodológicos e conceituais para o desenvolvimento de tal trabalho. Cursos de pedagogia, o ensino médio normal e as licenciaturas deveriam conter em suas grades curriculares esses conteúdos e espaço para essas discussões. Mas esse já é outro sonho, outro ideal que precisamos perseguir ao lado de tantos outros que são plataformas de reivindicações nos minorizados campos da arte e da educação neste país. Finalizo este texto sem respostas derradeiras, mas com a esperança de que reverbere em quem o ler, instigando e estimulando a novas práticas pedagógicas e, por que não? artísticas, no âmbito de uma (des)necessária pedagogia do espectador.

4.3 Professoras, crianças e texto cênico: dramaturgias do espectador²⁰

“O texto dramático: quem o constrói? Como o constrói?”. Este texto constitui-se como um exercício de resposta às duas perguntas, que foram seu estímulo e indutor. Ao ser gentilmente convidada a escrever a partir dessas instigantes questões pela coordenação do Seminário de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens (Blumenau, 2017), a minha reação instantânea foi pensar: mas eu não sou exatamente uma especialista em dramaturgia para teatro infantojuvenil. Portanto, como poderei discorrer com propriedade sobre o tema, sem cair no lugar-comum e na repetição de argumentos? Mobilizada pelo convite, em seguida, ao refletir mais cuidadosamente sobre o tema, comecei a pensá-la, a pergunta – que se desdobra em duas, explorando “quem” e “como” –, partindo de uma abordagem ampla da própria concepção de texto e de dramaturgia, inspirada por minha trajetória junto ao teatro, à educação, aos estudos culturalistas e sobre as infâncias.

E gostaria, assim, de inverter o ponto de vista que poderia ser o esperado como resposta. Não vou discorrer, neste momento, sobre dramaturgos e seus textos, ou seja, suas peças teatrais que são escritas e encenadas voltadas a um público infantojuvenil: comentarei a construção dramática do espectador – nesse caso as crianças e jovens estudantes e suas professoras²¹ – trazendo algumas ideias e reflexões que venho desenvolvendo ao longo dos últimos anos sobre crianças-espectadoras e professoras-espectadoras. Dessa forma, proponho: a) as crianças e as professoras como espectadoras-dramaturgistas²², b) o texto teatral como artefato complexo audiovisual e relacional e c) os procedimentos metodológicos da recepção cênica como processos dramáticos.

O teatrólogo italiano De Marinis (1987) nos fala de uma dramaturgia do espectador desde a década de 1980, isto é, de um espectador que constrói os sentidos e significados da obra teatral ao tecer a trama do texto mesmo, em conjunto com as proposições dos artistas e da concretude da obra, da sensoriedade estética e das leituras possíveis a partir desse contato.

20 Esse artigo foi publicado na Revista *Panacea*, do *Fenatib*, em 2017.

21 O substantivo professoras é intencionalmente usado no feminino, já que a maior parte do corpo docente das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil é composto por mulheres.

22 Opto pelo uso do termo dramaturgista, ao invés de dramaturgo, pensando no dramaturgista como aquele que constrói os sentidos da dramaturgia a partir de um trabalho prático e teórico conjunto com os artistas envolvidos na obra. A acepção de dramaturgo, por vezes, no Brasil, está associada a um trabalho de construção de texto dramático anterior à encenação e aos processos criativos vinculados às apresentações espetaculares. No entanto, cumpre notar que há diversas compreensões e posições teóricas sobre o tema. Não cabe aqui nos aprofundar nessa questão, somente justificar a escolha pelo uso do termo dramaturgista no âmbito das reflexões propostas pelo presente artigo.

Assim, é importante também salientar de que lugar compreendo a palavra texto nesses escritos: o texto é visto por mim de uma forma ampliada, como uma tessitura de imagens, sons, gestos, movimentos, palavras, que organizados em conjunto, nos dão a ler e a sentir, a construir significados e a mobilizar nossos sentidos e percepções. Essa compreensão alargada de texto é proveniente dos estudos dos gêneros discursivos, que contemporaneamente percebem diversas materialidades organizadas como tessituras passíveis de leitura. Nas artes visuais, já há algumas décadas, contamos com trabalhos relevantes que abordam a leitura de imagens, âmbito do ensino bastante profícuo no campo da arte e da educação (ROSSI, 2006).

Destarte, é premente compreender que a tessitura complexa das artes da cena como texto nos propõe que um acontecimento cênico – seja ele dança, teatro, circo, ópera ou performance – envolve como dado mínimo um espectador e um ator ou bailarino em copresença, entre eles uma intenção estética. Entretanto, essa definição contemporaneamente está sob rasura, já que há espetáculos sem atores e muitas outras possibilidades da cena desenvolver-se através de outras mídias e suportes e ainda assim estar dentro da esfera da linguagem cênica. Seria relevante o professor-espectador inteirar-se da cena atual, a fim de abraçar noções e concepções de teatro, dança e das artes performáticas que dialoguem com os jovens e as crianças espectadores(as), na complexidade do texto cênico contemporâneo.

Assinalo que os estudos que entrelaçam linguística e educação (DIONISIO, 2002) nos dão a pista inicial para essa compreensão estendida da tessitura do texto para além da palavra escrita. A abordagem dos gêneros discursivos e textuais nos possibilita que leiamos como texto artefatos que estão muito aquém e além da linguagem escrita e falada, que compreendem outros espectros concretos de linguagem, comunicação e percepção, incluindo as manifestações espetaculares organizadas ou as artes da cena.

A criança-espectadora, por sua vez, é pensada aqui como dramaturgista, a partir do casamento dos conceitos de “criança performer” (MACHADO, 2010) e das “dramaturgias do espectador” (DE MARINIS, 1987). As crianças, mesmo que diversas entre si, já que vivenciando diferentes infâncias, além das alteridades constituidoras de suas identidades e subjetividades, é entendida aqui como potente dramaturgista, potencial criadora de mundos, universos, leituras, significados e sentidos. E essa performance da criança se dá no intrínseco e indelével contato com o mundo, que é compartilhado com os adultos. Esses materiais, presentes na bagagem composta de sensações, sentidos e de significados, comporão a relação de construção das crianças como espectadoras de uma dramaturgia própria do texto da cena.

Como a escola apresenta-se enquanto a principal mediação, comunidade de apropriação e também como cenário de desenvolvimento dessa construção específica de conhecimentos - nas pedagogias do teatro e do espectador, por exemplo - entre as crianças e jovens (FERREIRA, 2010), é pertinente trazer as professoras a este espaço de debate sobre processos de recepção e construção dramatúrgica pelos espectadores.

As professoras como espectadoras têm sido os sujeitos centrais de minhas pesquisas recentes (FERREIRA, 2017), nas quais eu defendo a necessidade da constituição de si dos professores como espectadores - das artes da cena mais especificamente, mas com uma compreensão ampla de ser espectador dos diversos artefatos culturais da contemporaneidade. Essa constituição seria de extremo valor para que as professoras construam possíveis pedagogias do espectador em sala de aula ou em ambientes de educação informal ou não institucionalizada.

Dando prosseguimento às reflexões sobre teatro, professoras e crianças como espectadoras-dramaturgistas, podemos afirmar que é na relação que o texto dramático se tece. Se esse mesmo texto dramático foi considerado pelos estudos literários como obra aberta, lacunar, passível de completude somente através da encenação, eu trago aqui a ideia de que não só a encenação e a atuação encerram a obra cênica: é no espaço entre, entre espectador e ator, entre plateia e obra, que se constrói a relação cênica em si e é nesse entre-lugar que o texto se tece, ou seja, que os sentidos e significados suscitados pela obra se entrelaçam aos repertórios anteriores de cada espectador, atravessados ainda por diversas instâncias e mediações culturais. Ali a tessitura relacional se transforma em texto dramático pleno, repleto de materialidades sonoras, visuais, de presença e composto também pela bagagem (ou capital simbólico, evocando Bourdieu) de cada espectador-dramaturgista.

Creio que a potencialidade da construção do texto dramático a partir desse ponto de vista ampliado e de autonomia do espectador, de um espectador emancipado (RANCIÈRE, 2010), abre um leque profícuo para pensarmos no trabalho do professor-espectador com suas crianças-performers em um processo de dramaturgia que parte do teatro como texto (a ser lido) e do evento teatral (a ser experienciado) e constrói outros textos, outros acontecimentos, outros sentidos, em processos antes, durante e depois a assistência a um espetáculo. O que se cria a partir do texto dramático que construímos na relação com a cena? O que podemos fazer tendo como estopim essa relação e esse texto únicos? O que podemos fazer antes, a fim de potencializar essa relação e essa produção de sentidos? São essas talvez perguntas que se possa lançar a um professor-espectador que queira promover pedagogias do espectador em suas práticas de ensino-aprendizagem.

Portanto, ao pensar as crianças-espectadoras como autoras ou dramaturgistas e as professoras-espectadoras como potencializadoras dos processos de recepção (seus e de seus estudantes dos diversos níveis de ensino), gostaria de apresentar duas proposições práticas, que poderiam reverberar na concretude dos espaços escolares e não escolares de pedagogia das artes cênicas.

A primeira proposição é: *problematizar sempre a questão do espectador no mundo contemporâneo.*

Vivemos em um mundo que nos leva a uma existência imersa em sons e imagens. Esse é um dos lugares comuns das análises culturais contemporâneas. Nossas vivências ao atravessar esse mundo e por ele nos fazer atravessar nos munem de determinados conhecimentos empíricos, adquiridos de modo não formal, que nos possibilitam compreender diversos artefatos culturais contemporâneos, diferenciar uma revista em quadrinhos de uma carta de amor, ou mesmo escrever uma carta de amor em forma de revista em quadrinhos. Os diversos gêneros discursivos e textuais, que produzem os inúmeros artefatos aos quais somos expostos, são aprendidos em nossas práticas cotidianas.

No caso das artes da cena, mesmo que essas não façam parte do cotidiano de boa parte da população – como se pode constatar em diversas pesquisas de público –, quando nos deparamos com o teatro, as danças espetaculares, a performance, o circo, a ópera, o cinema, o concerto musical, os espetáculos da cena vivos e aqueles de caráter audiovisual, já chegamos possuidores de uma ampla bagagem de relações audiovisuais com o mundo e com artefatos e espetáculos diversos. Somos espectadores tanto na celebração de uma missa como ao acompanhar *b-boys* dançando em uma praça em um centro urbano. Somos espectadores de *outdoors*, de folguedos, de filmes, de performances cotidianas em uma feira livre, entre infinitas outras possibilidades.

Assim, ao chegarmos a estar frente a frente com espetáculos formalmente organizados de dança, de teatro ou com performances cênicas variadas, já sabemos ser espectadores. Já o somos de diversas maneiras, ainda que não dominemos os códigos e as filigranas das artes da cena, somos algum(uma) espectador. Temos (somos) potência para sermos dramaturgistas. E aqui trago o mestre ignorante (RANCIÈRE, 2002): a distância entre o que já sabemos (pois todos sabem algo) e aquilo que não sabemos ainda, deve ser percorrida incitada pelo desejo.

Portanto, debater, discutir, conversar, perceber, avaliar, comentar, problematizar, questionar, elencar e mais uma série de outras ações podem vir a ser um útil exercício de

estímulo do desejo do espectador emancipado - para continuar pensando com Rancière, (2010).

E esse espectador emancipado também pode ser nomeado como um espectador-dramaturgista, que constrói a tessitura do texto da cena a partir de seus processos receptivos. Ao nos darmos conta de que sabemos muito e muito mais podemos saber, de que conhecemos tanto que somos capazes de conhecer ainda muito, este pode caracterizar-se como um exercício de tomada de consciência e de aprendizado sobre si. Do que eu gosto, por que gosto, o que desgosto, onde me localizo? Ao que tive acesso e ao que gostaria de ter? Por que não me interesso por A, se não o conheço? O que A pode me proporcionar que é diferente de B? Pode vir a ser de meu interesse tudo aquilo que nos circunda no mundo contemporâneo e que deve ser lido, que envolve processos de significação de construção de sentido, de aquisição de gosto e hábito, de escolha, de análise, de reflexão e, sobretudo, de prazer. E compreendo que pensar professoras e crianças como espectadoras-dramaturgistas nos auxilia nesses processos de construção de desejo.

Já minha segunda proposição de caráter prático aqui apresentada é: *desde os jogos iniciais de improvisação e de iniciação teatral, provocar os jogadores a perceberem o papel do espectador no jogo (e nas artes da cena).*

Se, na base da formação do ator, está o jogo, por que este não estaria na base da formação do espectador? De que forma, portanto, o jogo teatral, o jogo dramático, o jogo livre e a brincadeira podem ser potentes aliados na construção de uma identidade de espectador ou de um espectador-dramaturgista? Viola Spolin (2015) e Augusto Boal (1999), por exemplo, dois dos teatrólogos mais frequentemente utilizados como referência pedagógica em teatro no Brasil, são muito claros sobre a função fundadora do olhar em suas práticas com jogos teatrais para atores e não atores.

Em Spolin (2015), é a análise da cena pelo professor e pelos colegas que reconstrói o jogo, que determina o que funciona e o que pode ser melhor desenvolvido, aquilo que teatralmente necessita-se praticar para, através de um saber-fazer adquirido, constituir-se como conhecimento em teatro. As noções de fazer e ver são muito presentes em toda a pedagogia dos jogos teatrais de Viola Spolin (2015). O debate a partir do que foi concretamente realizado em cena é também um dos procedimentos constituintes do aprendizado: olhar, analisar, compreender através do olhar, através do ser espectador, é imprescindível para o aprendizado ativo em teatro.

Já Boal (1999) é ainda mais explícito: o espectador pode e deve mesmo intervir concretamente na cena, em diversos jogos é ele quem tem a possibilidade de resolver

aquilo que a cena apresenta como problema. E o jogador em cena é convidado, por vezes, a sair da cena, distanciar-se, olhar para ela, analisá-la formalmente do ponto de vista do espectador, para então retomar (retornar ao) o jogo e transformá-lo ativamente como ator: tornar-se “espect-ator”.

Assim, depreendemos que, na base da pedagogia teatral desenvolvida no Brasil, fundamentada principalmente nos jogos, está a função de um espectador que também é jogador, que assume, direta ou indiretamente, um papel ativo na constituição da relação teatral. Como podemos potencializar a consciência dos futuros professores e das professoras já em exercício da importância dessa função do jogador-espectador? Essa pergunta talvez devesse permear as práticas lúdicas e improvisacionais empreendidas nos processos formativos das licenciaturas em teatro e dança, na busca da constituição de identidades de espectador atreladas aos processos pedagógicos vivenciados em dança e teatro.

Finalizando, gostaria de pensar na autoconstituição identitária como espectador dos diversos artefatos culturais contemporâneos e nas consequências disso na formação docente. Se um professor se constitui espectador-dramaturgista, ou seja, espectador emancipado, ciente de suas potências criativas na relação teatral ou cênica em geral, não estaria ele mais propenso a construir profícuos processos de pedagogias do espectar com seus estudantes? Ouso afirmar que sim.

E sigo: perguntamo-nos suficientemente como, quando e onde somos espectadores? Refletimos sobre nossas constantes atividades de espectar, seja a arte, sejam as manifestações espetaculares do cotidiano que nos cerca? Partamos do pressuposto de que para ensinar, se deve aprender. Não saber: o mestre ignorante é aquele que não sabe necessariamente, mas que está disposto tanto a aprender como a estimular os caminhos de aprendizagem de outrem. Assim, a tarefa de problematizar a sua própria constituição como espectadores talvez seja um profícuo ponto de partida ao trabalho docente de elaboração e efetivação de pedagogias do espectador.

Eis a reflexão central aqui traçada nesse breve artigo: uma compreensão do acontecimento teatral como texto a ser construído em uma tessitura da relação entre espectadores e obra, na qual professoras através de suas autoconstituições identitárias como espectadoras desenvolvam possíveis pedagogias do espectador com seus estudantes - crianças e jovens espectadores-dramaturgistas -, conduzindo e mediando processos de recepção que podem ser compreendidos como construção do texto dramático. Fecho assim o breve ciclo de proposições suscitadas pela questão inicial, na esperança de que o diálogo sobre esses tópicos continue suscitando (im)possíveis pedagogias do espectador.

4.4 Proposta de desdobramento do capítulo

A partir das experiências apresentadas no livro “A escola no teatro e o teatro na escola” (FERREIRA, 2010), propomos aqui que a voz das crianças seja considerada no percurso de formação docente e a escuta das crianças espectadoras aconteça em um jogo de mediação teatral. Para tanto convidamos os estudantes do componente curricular a acompanhar um grupo de crianças ou levar alguma criança ou jovem de seu convívio a algum espetáculo ou manifestação cênica de sua região. Como metodologia, sugerimos realizar alguns procedimentos de mediação junto às crianças: antes, durante e depois do espetáculo.

- Antes: a partir de conversas, registro escritos/desenhos e jogos teatrais, levantar quais suas expectativas como espectadores em relação ao que irão assistir? Quais as suas concepções de teatro, dança, circo etc.?
- Durante: acompanhar e registrar, se possível, a reação das crianças, compartilhar comentários, impressões, descobertas, tédio, empolgação, preferências, surpresa, foco de atenção, através de observação participante.
- Depois: roda de conversa, desenhos e improvisações levantando aspectos que mais chamaram atenção na experiência vivida e nas relações traçadas com outras linguagens artísticas e/ou cênicas, deixe as crianças falarem e se manifestarem livremente sobre a ida ao teatro e colete essas informações através de registros audiovisuais ou escritos. Organize o material resultante do registro dessas experiências junto das crianças espectadoras e, com autorização dos responsáveis, compartilhe com os colegas de turma para que possam, a partir da escuta das crianças espectadoras, levantar aspectos da produção cênica a qual elas tiveram acesso.

4.5 Sugestões de leituras complementares

Sugestões de artigos acadêmicos de três pesquisadoras que vêm se dedicando nas últimas décadas aos **estudos sobre as infâncias e as artes da cena**: Luciana Hartmann (UnB), Marina Marcondes Machado (UFMG) e Melissa Ferreira (pesquisadora independente).

- HARTMANN, Luciana; SILVA, Sonaly Torres. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 19-35, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019019> . Acesso em: 19 maio 2023.

- FERREIRA, Melissa da S.. Infância e cena contemporânea: os direitos das crianças no contexto da arte e da cultura. *Conceição/Conception*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 42-54, 2019. <https://doi.org/10.20396/conce.v8i1.8654771>
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-138, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 19 maio 2023.
- Sugestão de artigos acadêmicos sobre **procedimentos de mediação teatral** de dois pesquisadores que também se dedicam há décadas sobre a temática, Flávio Desgranges (UDESC) e Maria Lúcia Pupo (USP): DESGRANGES, F.
- O que eu significo diante disso: ação artística com espectadores teatrais. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 1-17, 2022. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/94955>
- PUPO, Maria Lúcia de S. B. Mediação artística, uma tessitura em processo. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 113-121, 2018. DOI: 10.5965/1414573102172011113. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011113> . Acesso em: 19 maio. 2023.

Referências

Referências (Unidade Temática 1)

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Allan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FALKEMBACH, Maria; FERREIRA, Taís. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GARBIN, Elisabete Maria. www.identidadesmusicaisjuvenis.com.br: um estudo de chats sobre música da internet. 2001 Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Pérez Nuria (org.). **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes 1998.

LYOTARD, Jean-François. **Lecturas de Infancia**. Buenos Aires: EUDEBA, 1997.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2000.

TAPSCOTT, Don. **Geração digital: a crescente e irreversível ascensão da geração Net**. São Paulo: Makron Books, 1999.

Referências (Unidade Temática 2)

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

CAMAROTTI, Marco. **História do teatro para crianças em Pernambuco**. Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <https://cbtij.org.br/historia-teatro-para-criancas-em-pernambuco/> Acesso em: 4 jul. 2023.

HESSEL, Lothar. **O teatro no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 1999.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. **Dicionário de teatro**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

VIANA, Isa. **História do teatro para crianças no eixo Rio-São Paulo**, 1998. Disponível em: <https://cbtij.org.br/historia-teatro-para-criancas-eixo-rio-sao-paulo/> Acesso em: 4 jul. 2023.

Referências (Unidade Temática 3)

ARIÈS, Phillippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

CONSELHO BRASILEIRO DE TEATRO PARA INFÂNCIA E JUVENTUDE. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: www.cbtij.org.br. Acesso em: 13 maio 2008.

CUNHA, Dóris de Arruda C. A noção de gênero: dificuldades e evidências. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, Porto Alegre, v. 20, n. 39, p. 60-64, out. 2002.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Nunca fomos humanos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-86.

- FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.
- MACHADO, Irene A. Texto & gêneros: fronteiras. In: DIETZSCH, Mary Julia M. (org.). **Espaços da linguagem na educação**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.
- MANCILHA, Hermes. **Do outro lado da cerca**. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: CORAG, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARQUES, Analice. **Abracadabra**. (versão final livremente adaptada pelos atores). Arquivo de texto, 2003.
- PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia Editora, 1999.
- PUPO, Maria Lúcia. **No reino da desigualdade**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H. da. **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Ed. SMED: Pref. POA, 1997. p. 98-145.
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L.; **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- VIÑAO-FRAGO, Antonio. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- WALKERDINE, Valerie. **A cultura popular e a erotização das garotinhas**. In Educação e realidade. Porto Alegre: v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 1999.

Referências (Unidade Temática 4)

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

- DELDIME, Roger. Formar o espectador infanto-juvenil para ver e fazer teatro. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 2, p. 229-232, 2002.
- DE MARINIS, Marco. **Comprender el teatro**. Lineamientos para una nueva teatrología. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1997.
- DE MARINIS, Marco. **En busca del ator y del espectador**. Comprender el teatro II. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2005.
- DE MARINIS, Marco. Dramaturgy of the Spectator. **The Drama Review**, New York, v. 31, n. 2, p. 100-114, Summer, 1987.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: HUCITEC, 2003.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva *et al.* (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FERREIRA, Taís. **A escola no teatro e o teatro na escola**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FERREIRA, Taís. Estudos culturais, recepção e teatro: uma articulação possível?. **Fênix, Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 1-20, 2006.
- FERREIRA, Taís; FALKEMBACH, Maria. **Teatro e dança nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- FERREIRA, Taís. **Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as**. 2017. Tese (Doutorado em Artes Cênicas/ Dottorato em Arti Visive, Performative, Mediali) – Escola de Teatro/Dipartimento Delle Arti, Universidade Federal da Bahia/ Università di Bologna, Salvador/Bolonha, 2017.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília, DF: UNESCO, 2003.
- HARTMANN, Luciana; FERREIRA, Taís. **História da arte-educação 2**. Módulo 16. Brasília, DF: Estação Gráfica Ltda., 2010.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 20-29, 2002.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 35, p. 115-137, maio/ago. 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1997.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Mediaciones familiares y escolares en la recepción televisiva de los niños”. INTERCOM – Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, ano XIV, n. 64, p. 8-19, jan./jun. 1991

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. “Reception analysis seen from the multiple mediation model: some issues for the debate”. Iintexto, Revista Digital do PPGCOM/UFRGS, Porto Alegre, n. 5, 1999.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. (coord.) Recepción y Mediaciones. Casos de investigación en América Latina. Buenos Aires: Norma, 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 5-17, 2004.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **El espectador emancipado**. Buenos Aires: Manantial, 2010.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam**: a leitura de imagens na escola. Porto Alegre: Mediação, 2006.

WENDELL, Ney. **Cuida bem de mim**: teatro, afeto e violência nas escolas. Ilhéus: Editus, 2009.



Universidade Federal da Bahia

Teatro para Crianças: Encenações e Estéticas

A disciplina Teatro para Crianças: Encenações e Estética é um componente curricular do curso de Licenciatura em Teatro na modalidade - Educação à Distância (EaD) da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Este livro didático, tem como objetivo contribuir com a formação dos futuros docentes como espectadores das artes da cena - especialmente aquela produzida tendo como público-alvo as crianças, para que estes possam agir de modo profícuo tanto na formação de plateias como na educação estética consciente de seus estudantes.



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Teatro
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

