

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA
LICENCIATURA EM TEATRO**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

**UMA REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO COLABORATIVO ENTRE AULAS DE
TEATRO E DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIAÇÃO DA CONTAÇÃO
"HANNA, UMA HISTÓRIA CANINA"**

VERÔNICA CHIELLE BECKER

Porto Alegre

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA
LICENCIATURA EM TEATRO**

VERÔNICA CHIELLE BECKER

Uma reflexão sobre o processo colaborativo entre aulas de teatro e dança na Educação Infantil e a criação da contação "Hanna, uma história canina"

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para a obtenção do título de licenciada em Teatro.

Orientadora: Profa. Dra. Taís Ferreira

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

Becker, Verônica Chielle

Uma reflexão sobre o processo colaborativo entre aulas de teatro e dança na Educação Infantil e a criação da contação "Hanna, uma história canina" / Verônica Chielle Becker. -- 2023.

118 f.

Orientadora: Taís Ferreira.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Licenciatura em Teatro, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Performance. 2. Contação de histórias. 3. Processo de criação. 4. Primeira infância. 5. Educação Infantil. I. Ferreira, Taís, orient. II. Título.

Aos meus inesquecíveis professores, Marcelo, Rosana, Ilza e Márcia. Vocês são meus exemplos de acolhimento e docência feita com humanidade, entrega e empatia. Devo muito em relação a quem sou, a minha formação e ao sentido de tudo isso a vocês.

Aos meus amores caninos, Bob, Tina, Vivi, Dinha e Bel.

Ao Programa de Extensão Hanna e sua rede de participantes e colaboradores.

A todos que acreditam em uma educação que ajuda a escrever e contar histórias – ocultas, evidentes, silenciosas ou ruidosas. Que esse trabalho auxilie a identificá-las e materializá-las, que ajude na formulação de caminhos para que os alunos sejam sujeitos de suas narrativas e de si mesmos.

Aos meus alunos, de passado, presente e futuro. Que nossos momentos juntos sejam uma viagem pelo infinito.

Agradecimentos

À minha mãe Alaídes, pai Giovani e irmã Giovana, por serem a base que me formou como artista, pelo apoio às minhas escolhas e pelo incentivo. Pelo amor e pela memória do lugar de onde eu vim.

Agradeço, especialmente, às crianças que compartilharam comigo momentos de intensa experiência artística e pedagógica e que revelaram a alma desse trabalho de conclusão de curso. Comprometo-me a continuar lutando para que seus olhares sejam sempre compreendidos e suas vozes sejam sempre ouvidas. Obrigada por serem minha inspiração, exatamente do jeito que são.

Ao Programa de Extensão Hanna, onde nasci como professora e pesquisadora, meu lar enquanto graduanda de Licenciatura em Teatro. Pelas experiências, companheirismo, risadas e descobertas.

À coordenadora do Programa Hanna e também orientadora deste trabalho, Taís Ferreira, pelo apoio e carinho em todos os momentos ao longo da nossa parceria. Por me apresentar possibilidades, na arte e educação, que dialogam com os meus desejos e valores, e me permitir ter autonomia e autoridade sobre a construção da minha trajetória. E é claro, por me apresentar a história da nossa heroína, Hanna, a quem também agradeço por me arrancar risadas, lágrimas e fazer companhia, mesmo de longe.

Às minhas colegas, Laura Bernardes, Laura Mallmann e Pilar Sanchez, pelo companheirismo, pela leveza com a qual encaramos os desafios, pelas diferenças que se complementam de uma forma muito bonita, em prol de um mesmo objetivo. Sinto-me sempre inspirada, renovada como artista e professora ao lado de vocês. Vocês são meu incentivo e inspiração, em muitos momentos.

À Escola Santa Terezinha, pela acolhida, parceria e colaboração ao longo dos últimos três anos.

A todos os alunos com quem já compartilhei a experiência de uma aula, que contribuíram para minha formação como educadora e com quem aprendi valiosas lições.

Aos meus professores que, cada um à sua maneira, deixaram uma marca em mim, que orienta minhas decisões como docente.

À minha psicóloga Jandara, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis e pela celebração das minhas conquistas. Por me ajudar a ser forte e me ensinar a lutar por mim.

Aos cachorros com os quais vivi momentos de brincadeiras, recebi proteção e compartilhei lealdade. Obrigada por me apresentarem a uma forma de amar única, eterna e insubstituível, que inspira minha vida e esse trabalho.

Ao meu parceiro de todos os tempos, Vinicius, por mais de uma década de amor, por andar ao meu lado, com os pés firmes no chão, mas com a cabeça e o coração nos céus. Por compartilhar os mesmos ideais, o mesmo espaço e a mesma vida. Por, juntos, termos criado outra dimensão, de loucura lúcida em meio a essa realidade absurda. Pelas conversas de horas que me preparam para as aventuras e desafios, que me levam ao encontro de mim mesma e que possibilitaram esse trabalho. Isso é só o começo. Obrigada por ser você, ao meu lado. *You got light in your eyes, and you're standing here beside me. I love the passing of time!*

À Verônica criança que vive em mim e se mostra cada vez mais presente ao meu lado. Amo-te e te admiro. Nunca vou te abandonar!

*Se um dia qualquer
Tudo pulsar num imenso vazio
Coisas saindo do nada
Indo pro nada
(...)*

*Se um dia qualquer
Ter lucidez for o mesmo que andar
E não notares que andas
O tempo inteiro
É sinal que valeu
Loucos de cara, Vitor Ramil*

*Todas as crianças dizem que
Nós não precisamos de outro herói
Nós não precisamos saber o caminho de casa
We don't need another hero, Graham Lyle / Terry Britten*

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso é um texto analítico-reflexivo sobre o processo artístico e colaborativo entre aulas de teatro e dança em uma escola de Educação Infantil da conveniada da rede municipal de Porto Alegre e a criação da contação de histórias "Hanna, uma história canina". Nessa interlocução entre contextos, analisou-se as possibilidades de trabalho com as artes da cena junto às crianças e maneiras com as quais elas podem contribuir e participar de dramaturgias inspiradas e direcionadas a elas, de forma a valorizar sua participação em processos de criação artísticos e sua ação no contexto escolar.

Palavras-chave: Performance. Contação de histórias. Processo de criação. Primeira infância. Educação infantil. Protagonismo infantil.

Abstract

This final paper is an analytical-reflective text about the artistic and collaborative process between theater and dance classes at a preschool in the Porto Alegre municipal network and the creation of the storytelling "Hanna, uma história canina". In this interlocution between contexts, the possibilities of working with the performing arts along with children and the ways in which they can contribute and participate in dramaturgies inspired and directed to them were analyzed, in order to value their influence in artistic creation processes and its action in the school context.

Keywords: Performance. Storytelling. Creation process. Early childhood. Preschool. Children's participation.

Sumário

1 Lista de imagens.....	10
2 Introdução.....	14
3 Capítulo 1 – Contextualização e atuação/histórico do Programa Hanna na Escola de Educação Infantil Santa Terezinha.....	27
4 Capítulo 2 – A contação cênica "Hanna, uma história canina".....	35
5 Sub-capítulo 2.1 – Teatralidade do cotidiano e a performatividade das crianças.....	38
6 Sub-capítulo 2.2 – A contação cênica: um "produto" para as crianças ou uma ode aos seus protagonismos como <i>performers</i> ?.....	44
7 Sub-capítulo 2.3 – A contação cênica: metodologia de criação e relação com as propostas em aula.....	45
8 Sub-capítulo 2.4 – Estrutura dos ensaios.....	48
9 Capítulo 3 – Hanna na escola: processo colaborativo entre a contação cênica e as aulas de teatro e dança na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha.....	50
10 Sub-capítulo 3.1 – Processo de criação de "Hanna, uma aventura canina" e oficinas de teatro e dança na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha: um diálogo entre educação, processos de criação em teatro e protagonismo infantil.....	53
11 Considerações finais.....	111
12 Referências.....	114
13 Anexo I.....	118

Lista de imagens

Imagem 1: Minha primeira apresentação teatral na escola.....	15
Imagem 2: Identidade visual do Programa Hanna.....	17
Imagem 3: Vídeo "Hanna na obra".....	18
Imagem 4: Vídeo "Hanna e o acidente".....	18
Imagem 5: Vídeo "Hanna reaprende a caminhar".....	19
Imagem 6: Vídeo "Hanna enxerga com o focinho".....	19
Imagem 7: Vídeo "Hanna viaja pelo mundo".....	20
Imagem 8: Exercício de aquecimento para a prática do módulo "Desenho vivo".....	24
Imagem 9: Confeção dos figurinos das personagens.....	24
Imagem 10: Registros das alunas após a apresentação das personagens, com seus figurinos e desenhos.....	25
Imagem 11: Registros das alunas após a apresentação das personagens, com seus figurinos e desenhos.....	25
Imagem 12: Bolsista Laura Bernardes ministra oficina de dança na Escola Santa Terezinha.....	29
Imagem 13: Bolsista Laura Mallmann ministra oficina de teatro na Escola Santa Terezinha.....	31
Imagem 14: Bolsista Pilar Sanchez ministra oficina de teatro na Escola Santa Terezinha.....	33
Imagem 15: Jardim B – aluna performa a pose de um cachorro.....	36
Imagem 16: Registro do ensaio de "Hanna, uma história canina".....	39
Imagem 17: Maternal II – aluna performa um cachorro que se coça na parede.....	45
Imagem 18: Performance "As deep as I could remember, as far as I could see".....	57
Imagem 19: Crianças-performers de "As deep as I could remember, as far as I could see" realizam um jogo de objeto imaginário.....	58
Imagem 20: Jardim B – jogo do espelho.....	64
Imagem 21: Jardim B – jogo do espelho.....	64
Imagem 22: Jardim B – jogo do espelho.....	65
Imagem 23: Jardim B – jogo do espelho.....	65
Imagem 24: Jardim B – jogo da estátua.....	65
Imagem 25: Jardim B – jogo da estátua.....	66
Imagem 26: Jardim B – evolução do jogo da estátua.....	66

Imagem 27: Jardim A – jogo do espelho.....	67
Imagem 28: Jardim A – alunas em exercício de locomoção no espaço.....	67
Imagem 29: Jardim A - alunos em exercício de locomoção no espaço.....	68
Imagem 30: Jardim B – alunos exploram o som do zíper.....	71
Imagem 31: Jardim B – paisagem sonora da chuva.....	71
Imagem 32: Jardim B – som e movimentos de cortar a madeira.....	72
Imagem 33: Jardim B – som e movimentos de empilhar a madeira.....	72
Imagem 34: Jardim B – som e movimentos de empilhar a madeira.....	73
Imagem 35: Jardim B – som e movimentos de britadeira.....	73
Imagem 36: Jardim A – aquecimento vocal.....	74
Imagem 37: Jardim A – som e movimentos do martelo.....	74
Imagem 38: Jardim A – som e movimentos do facão cortando a madeira.....	75
Imagem 39: Jardim A – som e movimentos de fios.....	75
Imagem 40: Jardim A – alunos observam movimento do colega e imitam.....	76
Imagem 41: Jardim A – uma dupla de colegas improvisa som e movimentos.....	76
Imagem 42: Jardim B assiste às primeiras cenas da contação cênica.....	77
Imagem 43: Jardim B – aluno espectador performa um cachorro durante a contação.	78
Imagem 44: Jardim B – alunos fazem o som da chuva com as mãos, durante cena da contação.....	79
Imagem 45: Jardim B – alunos jogam com uma bola imaginária.....	80
Imagem 46: Jardim B – alunos jogam com uma bola imaginária pesada nas costas.	80
Imagem 47: Jardim B – alunos jogam com bola imaginária.....	81
Imagem 48: Jardim B – alunos jogam com bola imaginária.....	81
Imagem 49: Jardim B – alunos jogam com bola imaginária.....	82
Imagem 50: Jardim B – alunos jogam com bola imaginária.....	82
Imagem 51: Jardim B – alunos arremessam bola imaginária para os colegas.....	83
Imagem 52: Jardim B – exercício de apresentação e adivinhação do objeto imaginário.....	83
Imagem 53: Jardim B – aluno executa uma ação (gritar) no jogo de criação do objeto imaginário.....	84
Imagem 54: Jardim B – mestres de obras martelam pregos.....	85
Imagem 55: Eu, ao perfomar Hanna na caixa, prestes a entrar em uma avião.....	87

Imagem 56: Hanna (performer Laura, deitada) brinca com seu filhote (a outra performer Laura).....	87
Imagem 57: Capa do livro "Vira Lata".....	88
Imagem 58: Trecho do livro "Vira-lata", com as poses do cachorro.....	88
Imagem 59: Jardim A – aluno observa as poses dos cachorros.....	89
Imagem 60: Jardim A – aluna performa sua pose de cachorro.....	89
Imagem 61: Jardim A – aluna performa sua pose de cachorro.....	90
Imagem 62: Jardim B – aluno performa sua pose de cachorro.....	90
Imagem 63: Jardim B – aluno performa sua pose de cachorro.....	91
Imagem 64: Jardim B – aluno repetiu a proposta do colega na performance de pose de cachorro.....	91
Imagem 65: Jardim B – aluno em uma pose antropomórfica.....	92
Imagem 66: Jardim A – aluno performa sua pose.....	92
Imagem 67: Jardim A – aluna performa um cachorro que se coça no chão.....	93
Imagem 68: Jardim A – alunas performam um cachorro fazendo xixi.....	94
Imagem 69: Jardim A – aluna gira no chão durante uma performance de cachorro.....	95
Imagem 70: Jardim A – aluna gira no chão durante uma performance de cachorro.....	95
Imagem 71: Proposta de movimento para a Hanna, em ensaio da contação, inspirado em uma improvisação de cachorro proposta pela aluna do Jardim A.....	95
Imagem 72: Proposta de movimento para a Hanna, em ensaio da contação, inspirado em uma improvisação de cachorro proposta pela aluna do Jardim A.....	95
Imagem 73: Jardim A – alunos performam uma pose de cachorro.....	96
Imagem 74: Jardim A – proposta de movimento para a Hanna, inspirado em uma pose de cachorro proposta pelos alunos do Jardim A.....	96
Imagem 75: Jardim A – proposta de movimento para a Hanna, inspirado em uma pose de cachorro proposta pelos alunos do Jardim A.....	96
Imagem 76: Maternal II – contação do livro "Vira-lata".....	97
Imagem 77: Maternal II – alunos escolhem suas poses de cachorro.....	97
Imagem 78: Maternal II – alunas experimentam poses de cachorro.....	98
Imagem 79: Maternal II – evolução da proposta para um jogo de performance de cachorros.....	98

Imagem 80: Maternal II performa cães dormindo.....	99
Imagem 81: Maternal II – alunos performam cachorros brincando.....	99
Imagem 82: Ensaio da contação cênica, proposta da mão quebrada da Hanna.....	101
Imagem 83: Ensaio da contação cênica, proposta da mão quebrada da Hanna.....	101
Imagem 84: Ensaio da contação cênica, Hanna na obra.....	104
Imagem 85: Jardim B – exercício de corporalização da obra.....	105
Imagem 86: Maternal II – exercício de corporalização da obra.....	105
Imagem 87: Maternal II – "A prof. Laura é um pedaço da obra e vocês são a Hanna!" - proposição de jogo a partir da imagem corporal de "Hanna na obra".....	106
Imagem 88: Maternal II – jogo, de duplas, de um aluno ser corpo-obstáculo-construção da obra para o outro colega pular sobre ele.....	106
Imagem 89: Maternal II – jogo, de duplas, de um aluno ser corpo-obstáculo-construção da obra para o outro colega pular sobre ele.....	106
Imagem 90: Maternal II – alunas reproduzem pose da performer Laura, em segmento do jogo.....	107
Imagem 91: Maternal II – jogo de pular sobre o corpo dos colegas deitados no chão.....	108
Imagem 92: Hanna na caixa.....	111
Imagens 93 e 94: performer Laura e a menina Anita na caixa.....	112

Introdução – Programa Hanna, um breve histórico

Este trabalho de conclusão de curso em Licenciatura em Teatro disserta sobre a minha experiência, enquanto estudante da Licenciatura em Teatro e professora-performer, durante minha participação (2020-2023) em um Projeto de Extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulado Programa de Extensão Hanna – Teatro, Dança e Contação com Crianças e Educadoras.

Entre as diversas ações do programa, nas quais atuei ao longo dos três anos de participação como professora-performer, meu foco direcionou-se, principalmente, ao ensino de arte na Educação Infantil da Rede Pública de Porto Alegre e como facilitadora de processos de criação e aprendizagem em audiovisual que compuseram o material pedagógico do programa em sua primeira fase, destinado a pais, professoras, cuidadoras e crianças pequenas. Neste ano de 2023, tomei parte também da criação de uma contação cênica que será apresentada para o público infantil e suas educadoras a partir de setembro, ainda no âmbito do Programa de Extensão Hanna.

Em 2023, ano de conclusão da minha graduação e participação no programa, embarco nessa viagem final dupla, que também se relaciona com influências, trocas, compartilhamento de ideias, pensamentos, culturas e processos de criação, a partir da relação horizontal e receptiva que se constitui entre eu e os agentes desse contexto de ensino, aprendizagem e criação artística: minhas colegas do Programa Hanna, professoras e as crianças da Escola de Educação Infantil Santa Terezinha, espaço educacional no qual atuei como professora de Teatro com três turmas, de Maternal II, Jardim A e Jardim B, sempre no âmbito do Programa Hanna.

Como conclusão do trabalho, a partir das aulas que ministro juntamente a minhas colegas, professoras-performers e bolsistas do projeto, Laura Bernardes e Laura Mallmann e com coordenação da Prof. Dra. Taís Ferreira, que também orienta essa monografia, estamos em processo de criação de uma contação cênica voltada para crianças, pais, professoras e cuidadoras, que terá como principal eixo orientador as práticas em teatro desenvolvidas na sala de ensaio e nas aulas com as crianças, de forma que a recepção, interação e participação das crianças e a reverberação dessas propostas e práticas em sala de aula, exercem influência sobre o processo de criação desta performance.

O objetivo da contação cênica é que as crianças participem ativamente, como co-criadoras, performers e espectadoras, da criação da dramaturgia e das escolhas de linguagens artístico-educativas que serão alavancadas para a contação cênica, de forma que o trabalho tenha um diálogo constante com os interesses, a linguagem das crianças e suas habilidades artísticas e performáticas de criação e contação de histórias. O trabalho analítico-reflexivo desse processo compõe a maior parte desta monografia.

A motivação que me leva a evidenciar a importância das referências das crianças e suas experiências com o teatro e a performance, como base para o desenvolvimento de um processo de criação em contação de histórias, relaciona-se a minha experiência pessoal como artista, que teve seu primeiro contato com as artes da cena ainda na infância, no ambiente da escola. Reconheço a importância que essa vivência teve no meu desenvolvimento como sujeito, artista e educadora, pois pude experimentar – e me apaixonar – pela performatividade, *nessa fase da vida*. Percebo como foi importante a relação que alguns de meus professores constituíram com o meu fazer performático, a partir do cuidado, observação, escuta, diálogo, incentivo e valorização. O que eu expressava, desenvolvia, como aluna e criança performer, era levado em consideração, para o desenvolvimento das práticas artísticas e pedagógicas que eu estava vivendo, mediadas por eles.

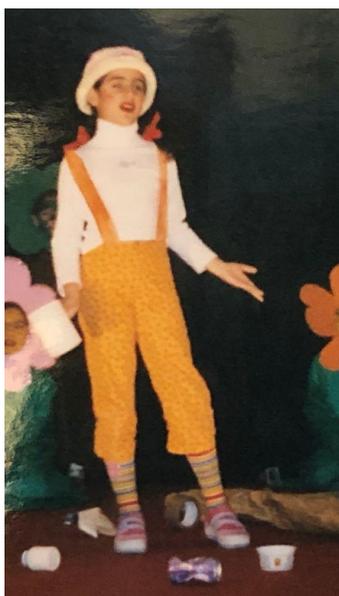


Imagem 1: Minha primeira apresentação teatral na escola (2005).

Essa experiência foi fundamental para eu definir os rumos do que considero, hoje, a minha luta como artista e educadora: evidenciar o protagonismo das crianças em relação ao seu fazer artístico e conseqüentemente, sobre si mesma. O Programa Hanna possibilitou, durante a minha graduação, que eu encontrasse esse caminho.

Minha participação no Programa Hanna iniciou em 2020, quando ainda se intitulava "Projeto Hanna"¹, no que se pode considerar o início deste trabalho. A ideia inicial, proposta pela coordenadora Taís nos antecedentes a minha entrada no programa, era a criação de um espetáculo para crianças e a formação de espectadores, a partir da história de Hanna, cadela de estimação idosa, que teve uma trajetória de vida encantadora, como animal de rua machucado, adotado e que teve uma reviravolta na sua condição de existência, tornando-se um bicho amado, companheiro e viajante.

Com a interferência da pandemia de Covid-2019 e a recomendação de isolamento social para a prevenção de novos casos da doença², deparamos-nos com um questionamento acerca da manutenção das atividades: "como seguir a partir daqui?". Tal indagação atravessava as decisões de toda a sociedade naquele momento, sendo a educação de crianças e jovens uma das principais preocupações. Para nós, a missão que se apresentava relacionava-se com a necessidade e importância de construirmos uma alternativa às práticas das artes da cena, que não poderiam se desenvolver no contexto da presença física. Dessa forma, a proposta da criação de uma contação cênica ficou para momentos vindouros.

Porém, uma parte do plano inicial poderia ser mantida: contar a história de Hanna. A essa altura, tínhamos a nossa protagonista inspiradora, sua história de vida, uma trilha sonora composta pelo outro tutor de Hanna, o professor, violonista e compositor Thiago Colombo, e o desejo de dar continuidade para a vida, arte e educação, que se mostrava frágil naquele momento.

Cada uma das professoras-performers, de suas casas e seus dispositivos tecnológicos que nos aproximavam em distância, propuseram-se a atuar em

¹ Em 2023, o Projeto Hanna tornou-se Programa Hanna, pelo seu alcance no desenvolvimento de projetos, ao longo dos seus anos em atividade.

² Recomendação nº 036, de 11 de maio de 2020, do Conselho Nacional de Saúde, que "recomenda a implementação de medidas de distanciamento social mais restritivo (lockdown), nos municípios com ocorrência acelerada de novos casos de COVID-19 e com taxa de ocupação dos serviços atingido níveis críticos" e define "(...) a OMS recomenda: a) Que as medidas de isolamento social devem ser implementadas no início da transmissão comunitária, de maneira a reduzir a velocidade da transmissão e não deixar os serviços de saúde, particularmente leitos de UTI e respiradores, com sua capacidade esgotada" (CNS, maio de 2023).

algumas vertentes do programa e, juntas, construímos a primeira fase: a criação de videoperformances que contam a história da Hanna, com propostas de atividades relacionadas a linguagens estéticas das artes da cena, que poderiam ser utilizados pelo nosso público alvo (pais, professores e cuidadores) para dar continuidade ao desenvolvimento artístico-estético das crianças, dentro de suas casas.

Minha participação nessa etapa do programa foi através da edição do material audiovisual produzido pelas minhas colegas, que contam a história da Hanna, e da criação da identidade visual do programa (imagem 2) – a cara da nossa heroína, Hanna, que se metamorfoseia em um *lettering* com seu nome.



Imagem 2: Identidade visual do Programa Hanna.

Em um primeiro momento, imagina-se que minha participação até aqui pouco teve relação com a docência. Porém, foi através da minha atuação na produção de conteúdo e na criação dos vídeos que, aos poucos, meu desejo de aproximar meu trabalho docente em Teatro da realidade das crianças começou a se materializar.

Em relação aos vídeos, o material bruto ocupa-se de relevância pedagógica e da exposição das matrizes estéticas às crianças, como teatro de sombras, *stopmotion*, dança, teatro de bonecos, entre outros e busca estimular os cinco sentidos do corpo, através de cada uma dessas matrizes.



Imagem 3: "Hanna na obra", primeiro vídeo da série, trabalhou com a linguagem de teatro de sombras e construiu a paisagem sonora de uma obra.³



Imagem 4: "Hanna e o acidente", segundo vídeo da série, trabalhou com a linguagem de teatro de bonecos em *stop motion*.⁴

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-5rzzfPx1h8>.

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V3FdZ4WAX1w>.



Imagem 5: "Hanna reaprende a caminhar", terceiro vídeo da série, é um vídeo-dança, com performance de Laura Bernardes.⁵



Imagem 6: "Hanna enxerga com o focinho", quarto vídeo da série, simula a "visão" de uma cachorra cega, a partir da perspectiva de seu focinho - do seu olfato.⁶

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BQ2RDgAQNNY>.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3aKjR8yrugM>.



Imagem 7: "Hanna viaja pelo mundo", quinto vídeo da série, trabalhou com a linguagem de teatro de bonecos.⁷

Através dos vídeos e do material pedagógico disponibilizado, as crianças são guiadas em práticas que desenvolvem a atenção necessária para a constituição do jogo dramático e teatral. De acordo com Ferreira (2021):

A criança em um estado já corporificado, ao ter sua atenção estimulada e cultivada, manipula materiais, objetos, situações e sujeitos na invenção de novos mundos. Brinca. Joga. Atenta, ela concentra. E essa concentração é estado de jogo, é arte da cena (ainda que espectador seja só o adulto ou o gato da casa) (Ferreira, 2021, p. 8).

Em relação ao meu trabalho de edição, pode-se afirmar que ele é responsável por tornar o material bruto produzido intuitivamente instigante e atrativo às crianças e facilitar o processo de aprendizagem. Tive plena liberdade para fazer as escolhas de construção da narrativa do processo de edição, respeitando as propostas estéticas produzidas para cada um. Portanto, busquei desenvolver uma linguagem que se aproximasse do que é assimilado pelas crianças.

Sobre a relação entre a edição e montagem e a constituição da narrativa dos vídeos, Da Silva (2015) assinala que

O ato de assistir um filme não se resume em apenas compreender a história que é desencadeada pela trama, mas vai além, no sentido de que algumas obras exigem a compreensão de aspectos particulares que são retratados não pela história em si, mas em detalhes que emergem a forma como a história é narrada (Da Silva, 2015, p. 29).

⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sp_qj9J4GEA.

Nesse ponto, parti do princípio de que as crianças, por estarem em contexto de isolamento em suas casas, identificariam facilmente e seriam atraídas por representações de elementos que fazem parte de seu cotidiano. Busquei a construção de uma narrativa, com o uso e integração de elementos como som, imagem, palavra, cor e ritmo, que dialogassem com o que é apresentado nos vídeos e promovesse a aproximação das crianças com as linguagens estéticas propostas, uma vez que boa parte do trabalho constituía-se na contemplação de vídeos, para depois serem desenvolvidas as propostas de ação a partir dessas linguagens.

Em relação a identidade visual do projeto, desenvolvida por mim, e que pode ser relacionado a edição dos vídeos, Ferreira (2021) pontua:

A identidade visual do projeto foi desenvolvida com o objetivo de aproximar as crianças dos materiais produzidos. O *lettering* e ilustração foram feitos a mão e depois digitalizados, de forma que o traço fosse simples e mais próximo de um desenho que as crianças pudessem fazer. A escolha de uma única cor também foi feita para preservar a simplicidade e o reconhecimento rápido dos elementos pelas crianças, assim como associar o desenho de Hanna com seu nome: o "N" de "Hanna" é o focinho da personagem na ilustração proposta e possuem a mesma cor, o laranja. A cor remete à alegria, energia, afeto e natureza, e os traços arredondados, à leveza, descontração e jovialidade, características presentes em toda a narrativa (Ferreira, 2021, p. 17).

As crianças são motivadas por curiosidade e possibilidades de novos aprendizados. Elas sentem prazer em aprender. Com o trabalho de edição, busquei chegar em um resultado que proporcionasse às crianças uma divertida experiência de aprendizagem.

A partir da importância de estimular o prazer pela aprendizagem e facilitar que esse processo se constitua, tive a oportunidade, pela primeira vez em minha trajetória como licencianda, de refletir sobre como os conteúdos estéticos e teatrais são apreendidos pelas crianças e também pelos adultos que, junto a elas, compartilham o lugar de espectadoras. Compreender como essas questões se desenvolvem era crucial para a produção de um material artístico e audiovisual efetivo no que diz respeito a *encantar* o público-alvo e promover a aprendizagem das matrizes estéticas pelas crianças, e em relação aos adultos, de como trabalhar com as crianças os conteúdos propostos por essas matrizes.

Estar distante do público-alvo era um desafio em relação a essa etapa do programa, mas pudemos contar com "testes" realizados por famílias com crianças próximas de nós que se relacionavam com as videoperformances, o que tornou

possível realizar as adaptações necessárias – entre elas, a inclusão de legendas para tornar os vídeos acessíveis a pessoas surdas.

A partir dessa reflexão, meu trabalho de criação e edição de conteúdo audiovisual para o programa associa-se à docência em Teatro, pois assim como o educador precisa ter conhecimento a respeito de como os alunos se relacionam e elaboram seu aprendizado a partir das práticas e conteúdos trabalhados em aula, foi-me necessário desenvolver um conteúdo em audiovisual que facilitasse o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos pelo material pedagógico do programa.

Minha atuação nessa etapa do programa, portanto, foi crucial para que eu desenvolvesse um olhar sensível, receptivo e que busca compreender e valorizar a maneira que as crianças se relacionam com o conteúdo produzido pelo programa, em contraponto a imposição de uma linguagem através de uma percepção equivocada sobre o que é e como deve ser o olhar, entendimento e os processos de aprendizagem das crianças.

A partir desse ponto, meu objetivo tornou-se *conhecer como são as crianças, seus desejos e necessidades*. Acredito que, para a educação, devemos ter o mesmo tipo de abordagem com os alunos: conhecê-los, desenvolver profundo interesse pelo que os impulsiona e pela maneira com a qual desenvolvem sua linguagem e expressividade no mundo. Ao considerar essas questões, podemos efetuar propostas pedagógicas que se relacionam de forma efetiva com eles.

Esses aprendizados são aplicados na minha atuação como professora em contexto educacional regular, a escola de educação infantil. A partir de 2021, com o início da vacinação contra a Covid-2019 no Brasil e a reabertura gradual das escolas, iniciamos a etapa da docência em Teatro em escolas da Rede Municipal Conveniada de Porto Alegre. Minha atuação foi na Escola de Educação Infantil Medianeira Meu Sonho II, na Zona Norte de Porto Alegre, ministrando aulas de Teatro. Depois, atuei na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha, no Centro Histórico, onde ministro aulas atualmente e entre maio e agosto de 2023, realizo a pesquisa de interlocução entre processo de criação de uma contação de histórias e as aulas ministradas com as crianças, na qual se baseia esse trabalho de conclusão de curso.

Em relação ao planejamento das aulas em 2023, é discutido, entre professoras-performers e coordenadora, após cada ensaio da contação cênica, quais serão as propostas que serão realizadas no encontro com os alunos (os

ensaios acontecem no turno da manhã, às terças-feiras, e à tarde uma dupla de professoras-performers vai à escola trabalhar com as crianças). Na maior parte das aulas na escola Santa Terezinha, são duas professoras-performers que participam e desenvolvem práticas de aquecimento, expressão corporal, jogo dramático e teatral, improvisação e criação performática com os alunos, de modo a construirmos as referências para a nossa contação cênica, ao mesmo tempo que trabalhamos princípios da pedagogia teatral, em especial da ludicidade, do jogo e conceitos relacionados a constituição da teatralidade.

Paralelamente, em 2022, realizamos a primeira edição da Formação Continuada em Teatro e Dança, destinada a professoras da rede pública de ensino. A Formação foi constituída de sete encontros, ministrados por professoras e pelas professoras-performers do programa. De acordo com informações do site do programa:

(a Formação) pretende promover práticas e experiências em artes da cena com este público. Cada um dos 7 módulos do curso foi pensado e elaborado a partir de questões observadas na prática de sala de aula com crianças pequenas, dialogando com a pesquisa e interesses das bolsistas do projeto e da coordenadora (Programa de Extensão Hanna, 2023).

Em relação a "questões observadas na prática de sala de aula com crianças pequenas", esse ponto refere-se a necessidades que são observadas, por nós, professoras-performers do programa, no contato com o cotidiano escolar das crianças, a partir das aulas de teatro e dança na Educação Infantil. As propostas desenvolvidas no curso tem como objetivo instruir as professoras em práticas pedagógicas relacionadas às artes da cena e educação, a partir de suas experiências com as práticas e, então, o desenvolvimento de atividades em artes da cena com os alunos, no contexto da escola. Aqui, é reforçada a proposição, do Programa Hanna, de instrumentalizar as educadoras para que possam trabalhar, de forma independente, as artes da cena na escola, por um viés multidisciplinar.

Eu ministrei o encontro intitulado "Desenho vivo – as potencialidades teatrais das artes visuais em sala de aula", no qual foi proposta uma atividade de improvisação teatral a partir de construção de personagens. Após um exercício de visualização e criação de personagens e o compartilhamento de ideias no grupo, as alunas do curso de formação fizeram desenhos de personagens que elas gostariam de ser, com materiais de artes comuns ao cotidiano escolar (papel sulfite, lápis de

cor, giz de cera, caneta hidrocor, sucatas, entre outros). Depois, a partir do uso de figurinos e maquiagens, elas "deram vida" aos seus desenhos e realizaram uma apresentação dessas personagens, corporificando os desenhos através de uma improvisação teatral.



Imagem 8: Exercício de aquecimento para a prática do módulo "Desenho vivo".



Imagem 9: Confecção dos figurinos das personagens.



Imagens 10 e 11: Registros das alunas após a apresentação das personagens, com seus figurinos e desenhos.

A partir da integração entre docência e criação artística, de forma a associar o trabalho do professor e do ator-performer, que elege sua experiência em sala de

aula e as referências dos alunos como base para processos de criação e, a partir desses processos, desenvolve propostas para o ensino das artes da cena, desenvolvo meu trabalho, pautado especialmente no que é realizado com alunos em aula. A partir dessa premissa, afirmo a importância do diálogo entre processos de criação e práticas teatrais desenvolvidas na escola.

Capítulo 1 – Contextualização e atuação/histórico do Programa Hanna na Escola de Educação Infantil Santa Terezinha

A Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha é uma escola de orientação religiosa católica de Educação Infantil, conveniada com a Prefeitura Municipal de Porto Alegre, localizada no bairro Bom Fim, no Centro Histórico. A direção da escola é constituída pela pedagoga Irmã Felicitas Loebens e a coordenação pela pedagoga Sheila Silveira. De acordo com informações que constam no site da escola⁸, em 2017, as Irmãs Escolares de Nossa Senhora assumiram a administração e direção da Instituição e realizam o trabalho de adequações pedagógicas e institucionais de acordo com a REDE IENS⁹.

Os espaços da escola são constituídos pela entrada, que possui três bancos para espera dos pais e cuidadores e, na porta de entrada, estão os horários das refeições dos alunos e o cardápio semanal. Ao entrar, no primeiro andar, há a sala de recepção, da coordenação pedagógica (que também funciona como uma sala de reuniões), a sala de aula do Maternal I, o refeitório com cozinha, sala da administração e um pátio recreativo aos fundos, com *playground* e brinquedos, com bambolês, cordas, uma casa de brinquedo e brinquedos de montar. No segundo andar estão os banheiros, separados para uso dos alunos e dos funcionários, três salas de aula com mesas, cadeiras, brinquedos, trabalhos e confecções produzidas pelos alunos, fotografias, cartazes de comemoração de datas especiais, televisões e materiais escolares diversos.

A escola possui, atualmente, uma turma de cada etapa (Maternal I, II, Jardim A e B). As faixas etárias de cada turma correspondem a dois-três anos (Maternal I), três-quatro anos (Maternal 2), quatro-cinco anos (Jardim A) e cinco-seis anos (Jardim B). Cada turma possui uma professora e uma auxiliar em desenvolvimento infantil. O turno de aula é integral, entre 8h e 18h, com café da manhã às 9h, almoço ao meio-dia, lanche ao longo da tarde e janta no fim da tarde, com períodos divididos por turmas.

Em relação às ações pedagógicas da Instituição, os alunos participam de atividades multidisciplinares, orientadas por temas diversos e pelos objetivos de aprendizagem de cada série. As professoras, junto a coordenação, desenvolvem os planos de trabalho. É observada ênfase em atividades de confecção de artefatos

⁸ Disponível em: <https://instituicaosantaterezinha.com.br/>.

⁹ Congregação das Irmãs Escolares de Nossa Senhora.

através de materiais diversos, desenho, pintura, atividades temáticas (por exemplo, dia das mães, pais, feriados), jogos, atividades "livres" com brinquedos, recreação no pátio, atividades com música e exibição de conteúdo infantil na televisão. Atualmente, o *playground* não está sendo utilizado, pois o pátio está em reformas.

A partir de maio de 2021, o Programa Hanna inicia sua atuação na escola, com aulas/oficinas de teatro e dança, nas turmas de Maternal I e II e Jardins A e B, ministradas pelas professoras-performers Laura Bernardes, Laura Mallmann, Pilar Sanchez e Verônica Becker.

A proposta do Programa Hanna na escola consiste em desenvolver junto às crianças noções relacionadas à dança, movimento, ritmo, expressividade corporal (Maternais e Jardins) e corporalidade no contexto das artes cênicas e o jogo dramático e teatral (Jardins). A partir das aulas/oficinas, o objetivo é desenvolver os princípios de teatralidade e performatividade na primeira infância.

Ao mesmo tempo, com a presença das professoras em sala de aula, na observação e eventual participação nas oficinas, pudemos trabalhar com a proposta de formação de professoras na Educação Infantil em Teatro e Dança. Um dos objetivos do Programa é indicar caminhos e propostas de trabalho com as artes cênicas no contexto formal de ensino da educação infantil (o que, futuramente, teria um desdobramento no Curso de Formação Continuada em Teatro e Dança para Educadoras). Em relação ao trabalho que foi desenvolvido por cada professora-performer, os depoimentos, a seguir, elucidam a respeito do que tem sido desenvolvido na Escola Santa Terezinha.

A professora-performer Laura Bernardes é licencianda em Dança pela UFRGS e desenvolve seu trabalho na escola a partir de dois momentos: entre junho e novembro de 2021, com as turmas de Maternal I e II e desde maio de 2023 com o Maternal II e Jardins A e B. Em relação a primeira fase de sua atuação, Laura B. salienta que

(...) a gente começou bem no início da readaptação após o isolamento da pandemia da Covid-2019. As turmas eram bem pequenas e a maioria dos alunos ia em apenas um turno (...) Eu ministrava quatro aulas por semana, de quarenta minutos cada, uma para cada turma de Maternal, de manhã e tarde (...) O trabalho de dança que eu desenvolvi foi voltado para questões de percepção do corpo, jogos, brincadeiras e movimento expressivo. Eu não desenvolvi atividades muito coletivas, especialmente com o Maternal I, nada com muitas regras, foquei mais na questão da exploração e da

sensorialidade. No Maternal 2 consegui trabalhar mais em grupo, mas no mais era um trabalho individual, focado na experimentação. As aulas eram realizadas nas salas das crianças. A do Maternal I é a primeira sala no primeiro andar, uma sala comprida, mais espaçosa. A sala do Maternal 2 era uma sala no segundo andar, meio "de esquina", com um espaço menor. Todas as salas tem muitos materiais, não tinha muito espaço para trabalhar (...) As atividades eram muito diversas, mas principalmente fazíamos atividades de percepção de partes do corpo e do corpo como um todo, alguns jogos de contato de partes do corpo com o chão, mobilização de partes do corpo isoladamente (...) Jogos de movimento expressivo, de um modo geral, a partir do que as crianças traziam e do que eu propunha (...) caminhadas diferentes baseadas em animais, criaturas que a gente inventava, ambientes diferentes e como o corpo/movimento poderiam mudar nesses ambientes. Esses jogos tinham diferentes composições, diferentes movimentos e personagens, mas de um modo geral era bem focado em movimentos individuais. Muitas vezes esses movimentos eram explorados a partir de uma história, por exemplo, estar na praia - várias coisas aconteciam nessa praia e a ideia era trazer essas coisas pro corpo, como era com o corpo tomar um banho, dar um salto no mar... ou de ter a sujeira da areia no corpo, ser o mar, o peixe, uma onda muito forte, um mar calmo... a gente contava uma história de um determinado ambiente, de determinadas características, e transformava esse ambiente em um movimento expressivo. Teve um momento bem importante desse semestre em que a gente trabalhou com habilidades motoras, usando objetos como bambolê, cordas, marcações no chão com fitas... a gente trabalhou equilíbrio, saltos e giros. Exercícios mais objetivos de desenvolvimento motor das crianças.¹⁰



Imagem 12: A professora-performer Laura Bernardes com uma turma de Maternal II, em 2021.

¹⁰ Transcrição de relato gravado pela professora-performer Laura Bernardes e enviado para mim, via Whatsapp. jul. de 2023.

No relato de Laura B., podemos observar o foco e desenvolvimento das habilidades motoras e da corporalidade relacionada às artes cênicas nas turmas de Maternal, a partir de proposições de gestos, movimentos e expressividade com o corpo. Como as crianças estavam vivendo um contexto pandêmico, elas careciam de atividades que tivessem o corpo e o contato com outros colegas como foco das práticas em sala de aula.

Ao longo do tempo, as aulas encaminharam-se para exercícios de imaginação e contextualização da ação do corpo no espaço, o que propõe a criação e improvisação performática por parte das crianças. Tais habilidades são necessárias para que, nas turmas de Jardins, sejam trabalhados os jogos dramáticos e teatrais.

Laura Mallmann, licencianda em Teatro, atuou na escola entre maio e outubro de 2021 e depois retornou em 2022 e 2023, com turmas de Maternal II, Jardins A e B. Ela relata:

O combinado era que eu iria um dia pela manhã e um dia pela tarde e trabalharia uma hora com uma turma de Jardim A e depois, uma hora com uma turma de Jardim B. Isso era por conta da pandemia, pois estavam dividindo as turmas em dois turnos. Trabalhamos noções bem iniciais: muito jogo, nem chegamos a desenvolver jogo teatral, apenas jogo mesmo. Exercícios para mexer bastante o corpo, pelo fato de que é uma escola pequena. Perto do fim do ano, o Jardim B já estava fazendo jogos teatrais, como exercício da máquina/engrenagem. Fiquei com eles até outubro de 2021, e basicamente trabalhamos muito jogo e um pouco de criação de cena. Já em 2022 nós iniciamos logo no início do ano, em março, aí começamos com as turmas bem no início, antes de elas estarem mais adaptadas uns com os outros. Cada uma das bolsistas ficou com uma turma. Eu fiquei com o Jardim B e dava uma aula por semana e consegui fazer um trabalho mais elaborado. Eu e a Tais combinamos de fazer atividades a partir de uma história que eles conhecessem, exercícios que fossem mais teatrais, então ficamos um bom tempo trabalhando "O Mágico de Oz". A Tais providenciou dois livros dessa história, assistimos aos filmes com eles, a versão original e também de "A Turma da Mônica". A gente assistia, fazia jogos com imitação, jogos de fazer gestos e imagens estáticas relacionadas ao que era assistido, e a partir da imagem criar cenas. E conseguimos terminar o ano criando cenas, a partir de improvisações. Em relação a isso, vi uma grande diferença ao comparar com o trabalho de 2021.¹¹

¹¹ Transcrição de relato gravado pela professora-performer Laura Mallmann e enviado para mim, via Whatsapp. jul. de 2023.



Imagem 13: A professora-performer Laura Mallmann com uma turma de Jardim B, em 2021.

Em ambos os relatos, é possível perceber como o espaço reduzido da sala de aula impacta na prática das aulas de teatro e, inclusive, no desenvolvimento da corporeidade das crianças como um todo. Por essa razão, as professoras optam por não desenvolver práticas corporais e teatrais com as crianças, visto que as deixam "agitadas", pois se movimentam bastante em um espaço apertado.

Dessa forma, as práticas em artes da cena acabam sendo esquecidas dos planejamentos de aula, pela dificuldade de coordenação dessas propostas. Aqui, é ressaltada a importância da colaboração entre as professoras-performers e professoras da escola para que as crianças possam desenvolver os objetivos propostos pelas aulas, o que se relaciona com a necessidade de desenvolver práticas que possam ser adaptadas no espaço da aula e compreender o tempo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Laura M. conseguiu, na segunda etapa do seu trabalho, desenvolver atividades de contação de histórias associadas ao jogo teatral, o que futuramente viria a ser o foco do trabalho do Programa Hanna na escola e na contação cênica. Para além disso, é necessário desenvolver com os alunos práticas dramáticas e

teatrais iniciais e retomar exercícios que preparam para o jogo teatral, de forma a conduzir o trabalho com uma progressividade ajustada ao tempo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No relato, fica evidente como o tempo de planejamento e de trabalho impacta consideravelmente no desenvolvimento das aulas e da aprendizagem da linguagem dramática, teatral e performática das crianças. Isso se relaciona com o processo de criação da contação cênica, nos quais definimos as atividades e propostas que serão desenvolvidas em aula a partir do que é criado nos ensaios, com orientação da coordenadora professora Taís Ferreira. A partir desses planejamentos, estabelece-se um trabalho de retroalimentação, em que os ensaios influenciam nas práticas em sala de aula, bem como as práticas em sala de aula, influenciam no desenvolvimento da contação cênica.

Pilar Sanchez, graduanda de Pedagogia, trabalhou na escola Santa Terezinha em 2022. Ela pontua:

Comecei a trabalhar na escola Santa Terezinha em 2022, atendendo as turmas de Jardins A e B e na sequência o Maternal II também. As aulas eram uma vez por semana, em média quarenta minutos em cada turma. As turmas tinham em torno de quinze alunos. Fiz toda a minha base de estudos e planejamento de acordo com o conteúdo do site do Programa Hanna. Em um primeiro momento eu peguei as bases do programa que estão no site, para observar o comportamento da turma e ver o que eles já tinham desenvolvido e o que eu poderia utilizar para as aulas, baseando-me no que eles já estavam trabalhando com as outras bolsistas. Trabalhei com brincadeiras de roda, brincadeiras cantadas, ritmo corporal, percepções das velocidades, limites do corpo (como o jogo da estátua). Ministrei as aulas a partir do que as crianças queriam. Também tivemos exercícios de percepção de espaço e comunicação, entre eu e as crianças, porque eu era bolsista nova ali. Entre eles, jogos de contato, observação, decorar nomes, exercícios que fizessem com que nos sentíssemos no mesmo espaço. Em toda aula, trabalhávamos músicas de roda. Esses jogos de percepção eram no primeiro trimestre. No segundo trimestre, no planejamento com a Taís, definimos que iríamos desenvolver uma contação de histórias, que iríamos escolher uma história com as crianças e trabalhar com ela. Escolhemos a história dos três porquinhos. Eu criei a caixa cênica da história, criamos cenário para eles recontarem a história a partir da perspectiva deles após a leitura. Fizemos uma caixa de teatro (teatro de bonecos, lambe-lambe) com personagens que eram feitos com palitinho de churrasco. Conseguimos desenvolver a noção de entrada e saída dos personagens, um a um, durante a história. Tudo sempre em meio ao "caos" com as crianças, mas no fim sempre dava certo. Perto do fim eu entrei em contato com as cantigas de roda propostas pela professora Cristiane Werlang, através da Formação Continuada para Professoras do Programa Hanna. Apliquei nas turmas e brincadeiras cantadas, sons e ritmos, sons do corpo, como se estrutura o ritmo, com foco na prática.¹²

¹² Transcrição de relato gravado pela professora-performer Pilar Sanchez e enviado para mim, via Whatsapp. jul. de 2023.



Imagem 14: A professora-performer Pilar Sanchez com uma turma de Jardim A, que explora uma caixa cênica de teatro lambe-lambe, em 2022.

No seu relato, Pilar evidencia que o material pedagógico desenvolvido pelo Programa Hanna, em sua primeira fase, foi importante para a definição das propostas pedagógicas desenvolvidas em aula, de forma a facilitar e orientar essas práticas. Todavia, foi ao colocar as propostas em ação, no contexto real da sala de aula, que ela percebeu a partir de quais maneiras e aplicações as práticas funcionam, o que levou a professora-performer a eleger o teatro lambe-lambe como uma linguagem a ser trabalhada, para contar a história da Hanna. A observação da relação que as crianças estabelecem com as atividades e o replanejamento das práticas a partir disso relaciona-se com a metodologia do processo de criação da contação cênica e planejamento pedagógico das aulas na escola.

Eu, Verônica, atuei na Escola Santa Terezinha por pouco tempo, em torno de dois meses, no início de 2022. Trabalhei uma hora com cada turma de Maternal II e Jardim B, no período da manhã. Com ambas as turmas, desenvolvi um trabalho que consistia em: 1) preparação e concentração, que se tratava de um primeiro momento em roda, quando fazíamos algum exercício de apresentação associado a gesto/movimento/ação ou cantávamos uma canção. Depois, fazíamos exercícios de aquecimento e "soltura" do corpo, como estátua com improvisações - os alunos faziam o exercício da estátua, mas as estátuas ganhavam vida: eles passavam a

usar a voz e a fazer movimentos de acordo com a temática proposta. Esse exercício levava a uma improvisação coletiva, a partir do jogo dramático. Além das propostas focadas na performatividade dramática, realizei brincadeiras do cotidiano das crianças, como dança das cadeiras, ovo podre, morto-vivo, e inseria condições e elementos dramáticos no desenvolvimento das atividades, como solicitar que as crianças caminhassem de uma maneira específica, improvisassem os movimentos e sons de animais ao longo do exercício, elegessem um personagem e o performassem, entre outros. A partir disso, eles sempre desenvolviam jogo dramático e improvisação, pois as propostas eram convidativas para tal.

Com o Maternal II, meu foco foi no desenvolvimento de exercícios de auto percepção do corpo e da voz e da relação deles com a presença no espaço. Lembro-me de dois momentos importantes: uma aula na qual ocorreu um exercício de saltos entre espaços da sala que eram delimitados por uma corda, e os alunos modificavam o ritmo e a intensidade da movimentação dependendo do espaço delimitado em que ocupavam; e de uma aula que ocorreu no pátio, na qual utilizamos bambolês para fazer espaços de interação (em cada espaço delimitado pelo bambolê os alunos faziam um movimento diferente).

Com o Jardim B, consegui desenvolver alguns jogos teatrais iniciáticos, para que eles comesçassem a experimentar as improvisações baseadas em temas, mas não havia, ainda, muito desenvolvimento de narrativa ou delimitação entre palco e plateia. Os alunos participavam do exercício coletivamente, propondo ideias e alternativas para o que era desenvolvido em cena, relacionando-se com os outros colegas e com as professoras, constantemente.

Capítulo 2 – A contação cênica "Hanna, uma história canina"

Em 2023, o Programa Hanna continua com a realização das oficinas de teatro e dança na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha (projeto intitulado "Hanna brinca") e realiza a segunda edição do Curso de Formação Continuada em Teatro e Dança para Educadoras ("Hanna ensina"). Adiciona, também, ao seu conjunto de projetos a contação cênica ("Hanna conta"), intitulada "Hanna, uma história canina", a ser apresentada gratuitamente para crianças de quatro a nove anos, no Centro Cultural da UFRGS, em oito apresentações, no mês de outubro de 2023 e em apresentações em escolas públicas de Porto Alegre e região metropolitana.

"Hanna, uma história canina" é a contação cênica da história da cachorra Hanna, baseada no roteiro original de Taís Ferreira e criada pelas professoras-performers do programa. Para a formação de público, um formulário de inscrição foi disponibilizado e divulgado nas redes sociais do programa e foi direcionado, principalmente, a turmas de Educação Infantil de escolas públicas, conveniadas ou comunitárias. A contação possui, na base de referências para seu desenvolvimento e suas escolhas dramáticas e estéticas, vídeos do Programa Hanna e registros fotográficos da cachorra Hanna, a escrita dramática da diretora da contação e ex-tutora da Hanna, Taís Ferreira, e o trabalho desenvolvido com as crianças na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha.

A partir deste último segmento do Projeto, é estabelecida uma relação de contribuição, entre as oficinas ministradas na escola e o processo criativo da contação cênica, na qual se baseia essa monografia.



Imagem 15: Jardim B – A aluna performa a pose de um cachorro, baseada no livro "Vira-lata", de Stephen Michael King, a partir de uma atividade de contação de histórias seguida de propostas de performatividade das figuras do livro.

O objetivo da contação cênica, além de proporcionar a experiência estética de assistir a uma performance de teatro, é indicar caminhos de criação performática em contação de histórias, para crianças, pais, cuidadores e educadores, que considerem as crianças como agentes ativos e fontes de referências para o desenvolvimento dramaturgico e estético da mesma.

Machado (2010) pontua, sobre as possíveis leituras que se pode fazer sobre o lugar das crianças em relação a suas experiências estéticas e performáticas e ao considerar o ponto de vista culturalista sobre a infância, proposto Merleau-Ponty¹³:

(...) por sua forte aderência às coisas, vida imaginativa plena e pensamento polimorfo, não cabe "ler" a criança pequena como se seu corpo estivesse a serviço da cultura, nem tampouco que a cultura – na qual foi concebida, nasceu e convive – estivesse à serviço de seu corpo; a noção de corporalidade tal como compreendida pela perspectiva merleau-pontiana pode resolver esse aparente dilema, ao romper dicotomias, convidando-nos a enxergar em cada criança um corpo que sinaliza a cultura, mergulhado nela. Assim, a corporalidade da criança pequena apresenta-se

¹³ De acordo com Machado: "Para o filósofo, o grande erro das pesquisas com crianças, até aquele momento, seria partir do ponto de vista do adulto – o pesquisador – e não do ponto de vista da criança pesquisada. Para Merleau-Ponty, o ponto de vista da criança pequena será sempre não-representacional, onírico (nas palavras do adulto) e polimorfo – e, portanto, bem diverso do nosso. Isso nos leva ao encontro de uma criança que se mostra plástica, maleável, imaginativa; que convive conosco, mas transita por outra lógica, outros modos de pensar, sentir e agir. É importante ressaltar que Merleau-Ponty não pensa a partir de "faixas etárias" e sua discussão gira em torno da criança de zero a seis anos, a quem ele nomeia, ao longo da obra, "a criança pequena" (Machado, 2010, p. 119).

dinamicamente em seus modos de ser e de se relacionar, sem separação corpo-outro e corpo-mundo. Mergulhada no mundo, a criança pequena usufrui dele e com ele, inicialmente levada, certamente comandada pelo gesto e pela palavra do outro – por sua condição de dependência, especialmente dos pais e adultos cuidadores (Machado, 2010, p. 125).

A proposição de atividades por parte dos adultos e o direcionamento que podem realizar, em relação a ação das crianças, de maneira a valorizar e desenvolver o que é intrínseco a elas – suas performatividades, carregadas de referências a suas subjetividades e cultura – é um dos caminhos possíveis e mais propícios ao desenvolvimento das crianças como protagonistas de suas narrativas performáticas. É através dessa perspectiva que a proposição do Programa Hanna e da contação cênica se baseiam.

Podemos traçar pontos de intersecção entre os segmentos "Hanna conta" e "Hanna ensina" com o projeto "Crianças protagonistas: artes cênicas e diversidade cultural na escola", coordenado por Luciana Hartmann e Sonaly Torres Silva, que desenvolve um trabalho de contação de histórias e oficinas de teatro em escolas públicas de Minas Gerais, de Goiás e do Distrito Federal e também capacitação de professores através de oficinas (Hartmann, L.; Silva, S. T., 2019), que também reflete sobre as possibilidades da contação de histórias no contexto da educação formal. De acordo com as coordenadoras:

A prática da contação de histórias é bastante comum em escolas brasileiras, sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O rico repertório da literatura infantil, brasileira ou estrangeira, é frequentemente acionado por professoras e professores, proporcionando momentos de aprendizado por meio do encantamento, da fantasia, da ficção. Percebemos, no entanto, que a voz que conta a história, prioritariamente, é a do adulto. Nossa abordagem vem sendo, já há alguns anos, abrir a roda para que as vozes dos pequenos e pequenas também tenham vez (Hartmann, L.; Silva, S. T., 2019, p. 21).

A proposta do Programa Hanna busca evidenciar a voz das crianças, suas histórias e narrativas, mas também a expressividade performática que é possível nos contextos de educação formal no qual atuamos, a partir das oficinas de teatro e dança. Assim como "crianças protagonistas", as propostas do segmento "Hanna brinca" tem como foco a escuta atenta e sensível ao protagonismo das crianças, ao adaptar exercícios às necessidades e desejos delas (Hartmann, L.; Silva, S. T., 2019).

Um exemplo dessa perspectiva se deu em um encontro com as crianças na escola, na turma de Jardim B. Com a finalização de uma atividade, uma aluna repetiu a ação de estalar os dedos, que não se relacionava com a proposta anterior. Ela fez uma referência ao exercício de cantiga de roda do encontro anterior, da música popular "epo ita ita ie". Ao questioná-la se ela queria que cantássemos em roda, ela concordou e a partir da proposição dela, repetimos a proposta da aula anterior e cantamos, fazendo gestos para cada parte da música, em roda.

Esse é um exemplo de como a relação das crianças com as propostas das oficinas possibilita que elas tenham participação ativa nas atividades em aula e, para além disso, nas decisões estéticas e dramáticas da contação cênica. A partir de uma observação atenta, podemos pesquisar proposições das crianças que possam enriquecer o desenvolvimento dramático da contação e adaptar, direcionar e encaminhar a condução das atividades em aula e do processo de criação da contação.

O objetivo não é impor uma maneira "correta" e "ideal" de fazer as atividades em aula e proporcionar uma experiência estética sem que suas performatividades e a maneira que se relacionam com as proposições cênicas sejam levadas em consideração, e sim, observar como as crianças *agem* e se *relacionam* com as nossas propostas. Em relação à proposição da contação cênica e dos exercícios de contação de histórias em aula, a partir das oficinas, busca-se o extrapolamento da perspectiva que a contação de histórias é apenas um exercício verbal de desenvolvimento de narrativa, mas que também passa pelo corpo, pela performatividade e pelo sentido da experiência sensorial. As crianças vivenciam intensamente esse aspecto ao participar de propostas de teatro e dança, centradas ou não na palavra. No capítulo 3, serão apresentados exemplos de casos das atividades desenvolvidas na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha que argumentam a favor dessa proposição.

2.1 – Teatralidade do cotidiano e a performatividade das crianças

A contação cênica, em seu planejamento, tem a proposta de desenvolver possibilidades de corporalidade da performance de um ser animal, o cachorro, e de figuras humanas, como o contador-narrador e de outras personagens da história, de

maneira que não se coloque essas figuras em um lugar-comum de performatividade e possibilite a ampliação das possibilidades na contação cênica.

Essa premissa é trabalhada em sala de aula com as crianças, ao desenvolvermos a corporalidade e a performatividade das personagens da história, de forma a identificar o que já é reconhecido pelas crianças como pertencente ao escopo de elementos que identifiquem essas figuras e propiciar, através dos exercícios, que elas desenvolvam suas performances relacionadas às figuras e personagens.

Por exemplo, a imitação tem o papel de trabalhar com as crianças a corporalização e representação de elementos que existem em uma dimensão visual ou imagética. Para expandir essa proposta, a contação cênica busca estimular essa habilidade, mas também provocar a indagação nas crianças, sobre diferentes maneiras de performatizar uma figura já conhecida (o cão), que vá para além da imitação de representações já conhecidas.

Ao longo da performance, Hanna late e emite sons típicos de cachorro em poucos momentos, além de variar entre movimentos e ações humanas e caninas.



Imagem 16: Registro do ensaio de "Hanna, uma história canina". Improvisação para a cena "Hanna reaprenda a caminhar". As performers são Hanna e sua tutora e executam a ação de restabelecer o equilíbrio em apoio ao corpo uma da outra.

Na imagem em questão, eu sou Hanna (à esquerda) e não estou em uma postura típica de cachorro, que seria estar em um apoio de quatro. As figuras da cachorra e da humana são semelhantes em sua configuração corporal.

Ao apresentar uma cena da contação cênica em que Hanna e sua amiga humana brincam, para uma turma de Jardim B, uma das crianças ressaltou que estávamos de pé enquanto performávamos um cachorro. Ela identificou que se tratava de um ser animal, o que nos leva a entender a performance como possível de transmitir significados e símbolos para além das convenções de representação realista, e ressaltou a diferença entre sua expectativa, de ver uma performance da figura do cachorro já conhecida e o que era apresentado através de elementos antropomórficos (um cachorro movendo-se como um ser humano, de pé).

Dessa forma, as crianças entendem que é possível atravessar as barreiras da materialidade do cotidiano e vão ao encontro de possibilidades imaginativas de expressão performática. Elas desenvolvem autonomia em relação ao seu ato lúdico e performático, o "faz de conta", *sem deixarem de ser elas mesmas*. A partir do princípio de que elas não separam a figura representada de si mesmas – ou seja, elas não representam, elas são – as crianças assumem o lugar de performers, que é intrínseco à sua existência como crianças.

Essa premissa está relacionada à ideia de que as crianças não representam uma personagem e sim, performatizam uma figura, sem a separação entre si e a figura performatizada. Em relação a esse princípio, cito uma aluna do Jardim A da Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha, que ao ser questionada sobre o que entendia por "teatro", ela respondeu: "teatro é fazer as coisas". Nessa frase, fica evidente a perspectiva dela sobre o sentido do fazer teatral e performático: teatro é ação, é performar, é ela mesma "fazendo coisas".

Em relação a essa ideia, retomo o pensamento da lógica não-representacional das crianças, desenvolvido pelo filósofo Merleau-Ponty e citado por Machado (2010), que ressalta a visão das crianças em relação a sua maneira de se expressar no mundo:

Merleau-Ponty também sublinha três modos de ser e de estar que definem a "criança pequena" (modo como nomeia a criança de zero a seis anos): sua maneira de viver o mundo é não-representacional; ela transita entre realidade e imaginação na sua vida cotidiana, tal como nós em sonho,

sem problemas; e seu pensamento é polimorfo, pré-lógico (...) (Machado, 2010, p. 118).

Aqui é estabelecida uma relação entre a ideia do performer e o ser infantil ao agir no mundo, que orienta a concepção da contação cênica, que busca estabelecer um diálogo de colaboração entre as ações das crianças e das performers em cena. Machado (2010) reflete sobre as semelhanças entre as duas figuras, em um contexto geral:

(...) é possível afirmar que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade; situações que envolvem-na de tal modo que seu corpo adere às situações: a experiência é vivida com vigor e intensidade, tal como propõem os performers de diversas linguagens artísticas. Surge assim a seguinte indagação: seria a criança passível de imitar a arte performática, ou é o artista que busca o modo de ser e estar da criança e brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca? (Machado, 2010, p. 121).

Tal ideia aproxima as crianças, receptoras das manifestações artísticas, como co-criadoras e influenciadoras do que é produzido artisticamente para elas, pois elas são capazes de ser performers, relacionar suas vidas, seus cotidianos com a criação cênica e performática.

Em relação ao conceito de surgimento da teatralidade no cotidiano, pode-se fazer um paralelo com o que Féral (2015) pontua

(...) a teatralidade liga-se sobretudo ao corpo do ator e resulta de uma experiência física e lúdica, antes de tornar-se um meio intelectual visando a uma dada estética. Essa experiência lúdica leva à *transformação* da natureza. Isso quer dizer que, nesse caso, o processo fundante da teatralidade é pré-estético. Apela à criatividade do sujeito, mas precede a criação como ato artístico e estético acabado (...) Nesse aspecto, o limite entre teatro e cotidiano é mínimo. Em sua definição mais ampla, a teatralidade pertence a todos (...) (Féral, 2015, p. 86).

Esse espaço "entre" o cotidiano e o teatro que Féral pontua é atravessado pelas crianças, que os aproxima em suas similaridades até que os limites que os separam não existam mais.

Féral também afirma que

(...) a condição da teatralidade seria, portanto, a identificação (quando é produzida pelo outro) ou a criação (quando o sujeito a projeta sobre as coisas) de um *outro espaço*, espaço diferente do cotidiano, criado pelo olhar do espectador que se mantém fora dele. Essa clivagem no espaço é o espaço do outro, que instaura um fora e um dentro da teatralidade. É um espaço fundador da alteridade da teatralidade (Féral, 2015, p. 86).

Nessa citação, Féral faz um apontamento em relação ao espectador. Pode-se fazer um paralelo com as crianças que, em contato com os objetos culturais da sua realidade, expressam-os através do que é assimilado (características, símbolos, modos comportamentais, expressividade corporal e vocal, sons, cores, imagens...). Através da leitura e apropriação desses elementos, as crianças os expressam ao seu modo, formando-se e desenvolvendo sua performatividade.

As crianças produzem teatralidade no ambiente escolar, estando ou não no contexto da aula de teatro. Muitas vezes, é no ambiente da recreação em que elas expressam esse potencial, através, por exemplo, das brincadeiras de faz-de-conta, em que elas instauram *outro lugar* em relação à escola. Nesse contexto, as crianças constantemente fazem o processo de entender o seu lugar e como elas são percebidas pelos outros, sua diferença em relação ao mundo, as regras e limites de cada circunstância em que ela se encontra (os próprios jogos teatrais promovem esse exercício, pois possuem regras, condições e acordos para que aconteçam, além de proporcionarem uma relação direta com outras pessoas). A experiência lúdica de se imaginar como outro ser (criação e apropriação de personagens) faz parte das necessidades de desenvolvimento das identidades das crianças.

Sobre isso, Féral também reflete que

(...) a teatralidade aparece como operação cognitiva e até mesmo fantasmática. É um ato performativo daquele que olha e daquele que faz. Cria o espaço virtual do outro(...) permite ao sujeito que faz, e àquele que olha, a passagem daqui para outro lugar (Féral, 2015, p. 87).

Com a escassez de políticas públicas e a falta de entendimento sobre o que é o teatro e suas potencialidades na educação, o teatro encontra dificuldade de existir nas escolas, para além, por exemplo, da criação de "espetáculos para os pais". Ainda assim, a teatralidade sobrevive e instaura-se nos ambientes e contextos menos propícios para o desenvolvimento pleno do teatro, incluindo a sala de aula, pois ela não depende, necessariamente, de uma circunstância específica para acontecer. A experiência das múltiplas infâncias é um convite intuitivo ao jogo dramático e teatral, à própria construção da teatralidade, que talvez não ocorra em outro período da vida. As infâncias, a curiosidade e os processos biológicos e cognitivos dessa fase propiciam a queda do tempo do cotidiano e a subida do tempo

teatral, em contraste com o amadurecimento cognitivo do ser humano, no qual, para que a teatralidade surja, são necessários mecanismos de exercício, treino e técnica. Quando o teatro, na sala de aula, surge durante o próprio cotidiano como um processo e não como um objetivo final, percebe-se a facilidade com a qual o teatro poderia ser incorporado no cotidiano das crianças.

Existem companhias de teatro que se inspiram nos processos de linguagem de crianças pequenas para formular processos e metodologias de criação. Ferreira (2019) cita a companhia italiana Società Raffaello Sanzio e a concepção desse núcleo sobre o teatro feito para e com crianças:

(...) a atenção à infância reflete o interesse da companhia pela “infância do teatro”, pelo teatro pré-trágico, um teatro não dominado pela palavra. No trabalho da Raffaello Sanzio, esse interesse tem um caráter prático que se concretiza com a busca de procedimentos que possibilitem a realização de um teatro que atinja sensorialmente o espectador. A voz é concebida como som e como *actioe*, portanto, não tem a função de comunicar através do significado das palavras, mas de atingir o espectador como impacto físico e sensorial. (...) suas práticas estão centradas em oferecer às crianças uma experiência do teatro. O caráter pedagógico de suas práticas artísticas se dá na e pela experiência da arte numa espécie de não-pedagogia – ou pedagogia reversa (pedagogia *rovesciata*) – uma vez que são os artistas adultos que buscam aprender com as crianças e a infância (Ferreira, 2019, p. 49-50).

A partir dessa perspectiva, podemos refletir: de quais maneiras, as crianças podem colaborar com a reflexão e o fazer teatral e performático na contemporaneidade? Ao citar grupos de teatro que propõem práticas para e com crianças (como o Società, Teatro Oficina, Teatro da Vertigem, entre outros) mas não afirmam suas práticas como educacionais, Ferreira (2019) reflete que

Apesar da marca *non educational*, as práticas artísticas dos artistas e grupos citados constituem um ambiente significativo de formação de pessoas (crianças, jovens, atores, não atores e espectadores) no âmbito da arte e do teatro contemporâneo e trazem importantes contribuições para a renovação de procedimentos e mesmo de concepções das práticas pedagógicas atuais. A peculiaridade das experiências borra os limites entre a formação do ator e o ensino do teatro, a experiência cênica/artística e o processo de aprendizagem, a produção e a fruição, caracterizando uma profunda e profícua contaminação entre criação artística e pedagogia. Nessas práticas, as crianças encontram os tempos e os espaços necessários para pensar, discutir, elaborar e falar sobre temas importantes da existência humana, como a morte, a violência, o amor e a sexualidade. Na contracorrente dos processos de apagamento do corpo das crianças, tais experiências veiculam concepções de uma infância encarnada e rica de potencialidades artísticas (Ferreira, 2019, p. 51).

Ela conclui sua reflexão sobre a importância do reconhecimento do protagonismo das crianças no contexto artístico-performativo (e do protagonismo das crianças em si, sem haver distinção entre os contextos) e da necessidade social de pesquisar as culturas das infâncias, com a seguinte proposição:

(...) a arte e a cultura são uma forma de resistência contra o confinamento de crianças, não apenas nas jaulas literais, mas também em suas casas, suas igrejas, suas escolas, suas classes sociais e seus bairros militarmente ocupados. O teatro, a dança, a música, as artes visuais e outras manifestações artísticas e culturais promovem espaços e tempos de resistência contra a invisibilização do corpo das crianças e o silenciamento das suas vozes (Ferreira, 2019, p. 53).

2.2 – A contação cênica: um "produto" para as crianças ou uma ode aos seus protagonismos como *performers*?

Em relação aos objetos artísticos e culturais destinados ao público infantil, eles podem ser enriquecedores e incentivar a teatralidade, dependendo de como forem apresentados às crianças.

O teatro pode, equivocadamente, tornar-se "só brincadeira" – ou ainda, uma ditadura intelectual para as crianças, sobre como elas devem ou não fazer algo, e isso é notável a partir da reação de algumas crianças ao jogo teatral, quando as mesmas não querem realizá-lo porque não se sentem à vontade – ou porque a proposta *não dialoga com as crianças, com suas linguagens*. Atentar-se para essas dificuldades e observar os interesses das crianças, a linguagem própria formulada por ela, sua relação com a cultura na qual está inserida e com as propostas em aula, possibilita que o professor saiba desenvolver práticas adequadas em artes da cena, com esse público.

A importância de desenvolver o protagonismo das crianças em relação a sua participação nas oficinas de teatro e dança e na construção da performatividade e dramaturgia da contação cênica, vai ao encontro da necessidade social e política de reconhecer a autonomia das crianças e das infâncias em relação a suas experiências e proposições estéticas.

Como é o caso, por exemplo, de um exercício de improvisação de corporificação de cachorros, no qual foi utilizado o livro "Vira-lata", de Stephen Michael King, com tradução de Gilda de Aquino. Contamos a história para os alunos e propusemos o exercício de experimentar movimentos e corporeidades caninas.

Uma das alunas do Maternal II, após realizar algumas das poses já existentes no livro, propôs uma improvisação da ação de um cachorro que se coça na parede - imagem que não estava presente no livro:



Imagem 17: Maternal II – A aluna performa um cachorro que se coça na parede, após visualizar possibilidades de poses de um cachorro presentes no livro infantil "Vira-lata", de Stephen Michael King.

As criações e improvisações dos alunos, que vão além da imitação e da repetição de propostas já concebidas e pré-estabelecidas, são fonte de referências para o processo de criação das performers em cena, em nossa contação cênica.

A partir dessa ideia, a proposta da contação busca abranger, em sua concepção, as relações vivenciadas entre professoras-performers e crianças nas propostas das oficinas de teatro e dança que são realizadas na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha. Em relação às práticas pedagógicas colocadas em ação nas oficinas, o planejamento das mesmas contempla exercícios e experimentações realizadas nos ensaios pelas professoras-performers. Dessa forma, a contação possui valor pedagógico também na formação das licenciandas, no sentido de ampliar o entendimento das possibilidades de trabalhar as artes das cenas com as crianças.

2.3 – A contação cênica: metodologia de criação e relação com as propostas em aula

"Hanna era uma cachorra de verdade, de carne e osso, pelos, focinho, e até um pouquinho de bafo!" É assim que "Hanna, uma história canina", a trajetória da

heroína de nossa história, é apresentada para seu respeitável público. Nessa fala introdutória da contação cênica, estamos falando de uma cachorra real, que poderia ser o animal de estimação de qualquer um dos espectadores da história. Mas Hanna torna-se uma heroína de seu próprio cotidiano, ao extrapolar os limites do bicho, do cachorro, na nossa realidade concreta.

Os elementos da contação cênica estão próximos de uma dramaturgia documental, de uma proposição em artes da cena que estabelece um diálogo entre as histórias do cotidiano e experiências reais de vida, a performance aliada à contação de histórias, mas também da fantasia, do lúdico, a partir de propostas estilizadas de performance não-literal, não-realista, da figura do animal e da contadora de histórias. Surge, portanto, uma proposição de criação performática e estética que se baseia em fatos reais, mas que propõe novos significados e sentidos poéticos e estéticos para a realidade desses fatos. A contação cênica, portanto, permite a ressignificação e a ampliação dos entendimentos daquilo que é real, diante de fatos concretos da contação cênica, a partir das suas escolhas de linguagem, e se aproxima do entendimento das crianças sobre as possibilidades de ser e existir, da transição sem fronteiras entre "real" e "faz-de-conta".

Em relação ao processo de criação, a partir de maio de 2023, a equipe do Programa Hanna iniciou os ensaios da contação-cênica. O primeiro encontro destinou-se à definição de parâmetros de linguagem e referências que poderiam ser a base para a pesquisa e metodologia de criação. Foi definido que a linguagem do espetáculo seria a de uma performance em contação de histórias, que chamamos de "contação cênica" e que mescla a contação de história oral e a execução de ações relacionadas à narrativa contada (performance). A disposição da plateia será em formato semi-arena, com as performers em atuação ao centro e em constante relação com o público. A ação das performers é estilizada, em direção a uma ação não-literal, não-realista, da figura do animal e da contadora de histórias.

Hanna ganha uma performatividade que é por vezes animal, por vezes humana, e a construção dramática de sua história amplia o que se entende como uma cachorra "de verdade" – eu mesma identifico-me com a trajetória da Hanna, cheia de altos e baixos e autodescobertas. Lembro dos meus bichinhos de estimação já falecidos e ressignifico meu cotidiano, minhas experiências e construo sentidos poéticos para os elementos da minha história e da Hanna.

Em relação à encenação, o cenário, objetos de cena e figurinos serão mínimos, de forma a possibilitar a apresentação em espaços diversos, em especial os da educação formal/tradicional pública, que em parte não conta com estruturas para a apresentação de espetáculos em grandes formatos. Além disso, a proposta de reduzir os elementos da encenação permite a aproximação do público com a ação performática da contação.

Os objetos de cena (caixas de papelão da Hanna, caixa e silhuetas de teatro de sombras, pelúcia que representa o filhote da Hanna, bolinhas e o varal de fotografias) cumprem a função de estilização e contextualização da história, além de serem disparadores da ação das performers, que constroem os sentidos relacionados às etapas da narrativa, em relação com esses elementos.

Desde o início da criação da contação, foi estabelecido que seria utilizada a linguagem do antropomorfismo no trabalho corporal da performance-contação e o estilo coringa¹⁴ de performance em cena, na qual as *performers* assumem e alternam-se entre todas as figuras representadas.

Em relação às referências artísticas, o espetáculo "Ana e os cães"¹⁵ e o filme "Cães"¹⁶ foram algumas das referências utilizadas para a construção da linguagem da contação cênica, pois ambos propõem uma performance antropomórfica da figura do humano e do animal.

O acervo fotográfico dos tutores da cadela Hanna foi a principal fonte de inspiração para a construção das propostas do Programa Hanna, uma vez que nenhuma das professoras-performers conheceu Hanna presencialmente. Fotos, vídeos e relatos sobre o comportamento da Hanna e experiências da sua vida contribuíram para a determinação de escolhas dramáticas e estéticas da encenação e das ações das performers (em especial, as experiências da Hanna com a caixa de papelão e trejeitos, movimentações, comportamento e hábitos).

Foi discutida, também, a possibilidade de interação com o público (as crianças) durante a contação-cênica. A ideia de construir uma cena na qual as crianças participam e executam as ações foi considerada, além de outras

¹⁴ Modelo dramático criado por Augusto Boal (1931-2009) para permitir a montagem de qualquer peça com elencos reduzidos, alterando as tradicionais relações narrativas do gênero dramático, apoiado numa proposta épica e crítica. (Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo620/sistema-coringa>. Acesso em set. de 2023).

¹⁵ Espetáculo "Ana e os cães" (2003), apresentado na Mostra TPE (Teatro, Pesquisa e Extensão), com atuação de Patricia Unyl e André Mubarack e orientação de Maria Lucia Raymundo.

¹⁶ Filme "Cães" (2022), do grupo OUTRO Danças, com direção de Alexandra Dias.

possibilidades que ainda podem surgir, conforme o trabalho na escola, em relação direta com as crianças (como é o caso da construção de paisagens sonoras, que será explanado no próximo capítulo).

"Hanna, uma história canina" é uma contação cênica que narra a trajetória de vida e as aventuras de uma cachorra que viveu tantas experiências e sentiu emoções quanto uma pessoa humana. Do seu nascimento até a sua morte, é performada a trajetória de uma heroína que poderia estar presente no cotidiano das crianças, como também apresenta uma narrativa que extrapola as noções de real e fantasia que são permitidas nesse cotidiano, pela perspectiva de que Hanna é mais do que uma cachorra comum. Hanna, uma cachorra extracotidiana, que pode inspirar os espectadores de sua história a expandirem os limites das possibilidades de ser e existir, a fantasiar, performar e construir possibilidades e realidades de suas presenças e ações no mundo.

2.4 – Estrutura dos ensaios

Nas terças pela manhã, a equipe de professoras-performers e a diretora reúnem-se em uma sala no Centro Cultural da UFRGS para ensaiar a contação cênica, das 9h às 12h, no período de maio a setembro de 2023. O ensaio divide-se em um momento de aquecimento de corpo e voz, improvisação e criação de cena tendo como base a dramaturgia desenvolvida pela diretora. A elaboração de planejamentos das aulas de teatro e dança, que são ministradas à tarde, na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha, acontece ao final dos ensaios.

Os primeiros encontros destinaram-se à improvisação de maneiras de contar e performar histórias pessoais das performers e também momentos da história da Hanna. Após a definição do roteiro de cenas, que teve como base as videoperformances do programa, que contam a história da protagonista, a diretora Taís Ferreira iniciou a escrita dramaturgical da história, a partir das improvisações das professoras-performers. A partir desse ponto, os ensaios direcionaram-se à criação das cenas.

A narrativa divide-se em dez cenas, que contam pontos-chave da vida da personagem Hanna:

1. Nascimento
2. Adoção e abandono
3. Hanna e Seu Vanderlei
4. Hanna na obra
5. Maternidade
6. Acidente
7. Reaprende a caminhar
8. Viagem
9. Cegueira
10. Entrevista
11. Morte

Duas performers atuam durante a contação cênica, alternando-se entre as figuras/personagens. A performer que não está em cena faz registros dos ensaios e auxilia na direção. Durante os ensaios, troca-se a performer que fará cada figura, de maneira que todo o elenco saiba executar a contação cênica por todas as perspectivas de figuras que foram definidas, o que possibilita o revezamento de performers, entre os papéis, nas apresentações (método coringa de Augusto Boal, citado anteriormente).

Exemplos de registros dos ensaios e a relação que se constitui com as oficinas da Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha serão apresentadas no próximo capítulo.

Capítulo 3 – Hanna na escola: processo colaborativo entre a contação cênica e as aulas de teatro e dança na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha

(...) Essa cachorra traz em si a infância, a vida adulta e a velhice e foi mote e inspiração para pensar morte e vida com as infâncias. Vida confinada, vida ao ar livre, vida solitária e vida comunal, vida escolar e vida familiar: com Hanna podemos tudo isso. Vida entre adultos e crianças. Dançando. Performando (Ferreira, 2021, p. 20).

Hanna é uma inspiração para mim: uma cachorra que foi capaz de unir teatro, performance, contação de histórias, educação e me fazer refletir sobre metodologias de trabalho que evidenciam as crianças, sua voz e seu protagonismo nas artes cênicas e na vida. Eu, como espectadora e performer da trajetória da nossa heroína, tornei-me, também, autora de sua narrativa, da sua história. O mesmo princípio é desenvolvido, ao considerar as crianças como autoras das práticas nas aulas de teatro e dança, que serão apresentadas a seguir.

A ideia de constituir um processo colaborativo entre os procedimentos de ensaios e a criação da performance, com as aulas na educação infantil, apoia-se nas seguintes indagações: como associar práticas em artes da cena com crianças, de forma a conduzi-las para uma relação de criação e entendimento de dramaturgias de seus cotidianos, de transformação e expansão do entendimento de seu entorno e de si mesmas? Como explorar a perspectiva da performance, associada ao cotidiano das crianças, suas referências e experiências de vida e a criação estética promovida por elas, com processos de criação em artes da cena, direcionados a elas? Como desenvolver práticas de ensino das artes da cena, de forma a associar o cotidiano de aprendizagem a essas possibilidades? Tais perguntas englobam alguns argumentos e necessidades que circundam o contexto pedagógico de ensino das artes da cena, a criação dramática para crianças e a relação entre as experiências estéticas, performativas, de aprendizagem e o cotidiano das crianças.

Para seguir essa reflexão, é preciso retomar um ponto que já foi desenvolvido anteriormente: de que as ações propostas através da contação cênica, em associação às aulas na escola, podem promover o reconhecimento e a defesa da infância como um período da vida de experiência e relação dramática, performática única, quando arte e cotidiano estão plenamente associadas. A relação entre a forma que crianças reconhecem a si próprias, a associação que constroem com os elementos com as quais elas se relacionam e os significados estéticos que surgem

desse contato, levam ao entendimento da infância como um período de associação do indivíduo e sua habilidade artístico-perfomática com a sua cultura pessoal e social - e que se institui a partir do fenômeno da infância, anterior a um processo consciente de produção artística.

Como pontua Machado (2010):

a criança é performer de sua vida cotidiana, suas ações presentifica algo de si, dos pais, da cultura ao redor, e também algo porvir – e, se olhada nesta chave, poderá desenvolver-se rumo à assunção de sua responsabilidade e independência, no decorrer dos primeiros anos de sua presença no mundo (Machado, 2010, p. 123).

O conceito de *work in progress*, instituído pela perspectiva da performance, também se associa ao estado de aprendizagem e construção intensa, volúvel, lúdica, improvisacional desse período da vida, e que se associa ao desenvolvimento da contação cênica "Hanna, uma história canina": um trabalho em construção, em andamento e em diálogo com o trabalho desenvolvido, na escola, com as crianças, a partir das oficinas de teatro e dança.

O Programa Hanna associa as práticas da criação da contação-cênica com o contexto das aulas, o que possibilita um trabalho pedagógico e colaborativo com as crianças, a partir da relação que é constituída com as proposições das professoras-performers. As experiências das crianças in loco e também as referências que trazem consigo, como elementos e narrativas de suas vidas e subjetividades, preferências, desejos e a maneira com a qual se relacionam e participam das atividades propostas em aula é uma das principais fontes de pesquisa para a construção da contação cênica.

A contação desenvolve-se e se enriquece com as propostas das crianças, pois as coloca como agentes criadoras e influenciadoras das manifestações culturais destinadas a elas, o que oportuniza o desenvolvimento de um trabalho cênico que dialoga, valoriza e constrói performatividades a partir das referências desse grupo, além de estabelecer uma relação concreta entre suas subjetividades, experiências lúdicas, culturais e artísticas a partir da recepção, vivência e aprendizagem das artes da cena.

Ao fim de cada ensaio, é elaborado um planejamento, de dois a três exercícios, com propostas de trabalho para serem desenvolvidas com as crianças na

escola. Os exercícios relacionam-se com as práticas nos ensaios, desde os exercícios de aquecimento até jogos dramáticos e teatrais baseados em elementos que são desenvolvidos nas cenas da contação cênica e através de matrizes e linguagens estéticas. A partir desse planejamento "base" do que será trabalhado no dia, que por vezes tem relação com os próprios procedimentos do ensaio (exercícios, propostas de criação e execução de ações performáticas) e outras possibilidades, que surgem a partir da necessidade de desenvolver propostas em artes da cena com as crianças, busca-se instrumentalizá-las nessas linguagens e identificar, pesquisar referências que podem ser utilizadas na criação da contação cênica.

Entre essas proposições, estão a própria contação de histórias, exercícios de improvisação de figuras, personagens e cenas da história da Hanna, a criação de paisagens sonoras e exercícios, jogos teatrais e dramáticos que se desenvolvem a partir de elementos e da criação da narrativa.

No período da tarde, após os ensaios da manhã, duas professoras-performers ministram as aulas de teatro e dança na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha e desenvolvem as propostas. Em sala de aula, elas estabelecem uma relação próxima com o contexto pedagógico em questão e suas especificidades, o que influencia no desenvolvimento das atividades (rotina das crianças e das professoras, ambiente e contexto da aula, escola e seus agentes). Porém, o procedimento padrão de aula constitui-se da mesma forma: inicia-se com uma recepção com as crianças, com atividades de aquecimento do corpo e da voz, com o intuito de inseri-las no espaço e contexto da aula de teatro e dança e na realização das propostas.

O contexto da sala de aula é volátil e os procedimentos se modificam conforme as possibilidades que surgem no momento da aula. Aqui é estabelecida uma relação direta com os pressupostos da performance, da relação com os receptores e participantes da ação performática no momento em que ela se manifesta e é vivenciada.

3.1 – Processo de criação de "Hanna, uma aventura canina" e oficinas de teatro e dança na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha: um diálogo entre educação, processos de criação em teatro e protagonismo infantil

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, MEC, 2009, p. 18).

O art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil auxilia na justificativa de um dos argumentos que desenvolvo neste trabalho. A partir dele, pode-se concluir que o poder público define como um fator essencial para a definição do currículo escolar para as crianças a incorporação de suas culturas e subjetividades, ao definir que elas são *o centro do planejamento curricular*. A partir de suas experiências, elas constroem a cultura na qual estão inseridas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) também ressalta que

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

Aqui, traço um paralelo com o que é desenvolvido no Programa Hanna: ao considerar a participação das crianças, sua cultura é evidenciada como o centro do planejamento das oficinas e da contação cênica, além de proporcionar as oportunidades e facilidades para seu desenvolvimento, que são definidas no artigo citado.

Logo, entende-se que há um processo que considera o ponto de vista das crianças e suas experiências, através das atividades do programa, para que as crianças possam seguir desenvolvendo suas culturas, expandi-las, a partir de um lugar de autonomia e autenticidade, de respeito a suas individualidades. Como definido por Machado (2010) a partir das ideias de Sarmiento (1990), "é preciso pensar as crianças 'a partir de si próprias' e 'escutar a voz das crianças'." (Machado, 2010, p. 124).

Em relação aos direitos de aprendizagem na Educação Infantil, presentes nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular, destaco quatro que são

fundamentais para conceituar e fundamentar essa etapa do trabalho do Programa Hanna:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais; Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando; Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia; Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (BRASIL, MEC, 2018, p. 38).

Pode-se concluir que é indissociável a relação entre o trabalho em artes da cena com crianças e os direitos educacionais que as mesmas possuem. O desenvolvimento de práticas cênicas com crianças é fundamental para o atendimento aos seus direitos educacionais e a valorização do seu protagonismo na sua experiência cotidiana, pedagógica, artística e em seu desenvolvimento pleno como indivíduos.

Aqui, expando o sentido de "acesso a produções culturais" que é proposta nos direitos da criança na Educação Infantil: se por um lado, essas diretrizes conceituam o acesso social das crianças a produção e reprodução de manifestações artísticas e culturais, entendo que o acesso se dá, também, pela inclusão das crianças no levantamento de referências, em relação às proposições estéticas e intelectuais que são desenvolvidas para elas.

Ainda em relação a essa questão, é definida uma concepção de "educar e cuidar", presente no texto da BNCC, que entende o cuidado como:

(...) algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve

aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, MEC, 2018, p. 36).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que a educação e os contextos de desenvolvimento das crianças – a família, comunidade e a escola – são os meios por onde essa inclusão pode ser efetiva. Afinal, é nesses contextos que pais, cuidadores e educadores devem atuar, ao proporcionarem experiências e formular proposições pedagógicas que permitam a aprendizagem, a partir das mais diversas linguagens e possibilidades. Por meio dessa premissa, o Programa Hanna desenvolveu suas atividades de formação de professores, de desenvolvimento de proposições pedagógicas em artes da cena para pais, cuidadores e educadores, as oficinas de teatro e dança na Educação Infantil e a criação de uma contação de histórias cênica.

As ações do programa estão relacionadas a um trecho do texto da BNCC que evidencia os direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil e que conceitua a ideia de "intencionalidade educativa" (BRASIL, 2018, p. 38). Constituir a possibilidade de *propor a sua cultura* leva a concretização da aprendizagem de forma efetiva e, principalmente, humana, emancipatória e com autonomia. As crianças não estão a serviço de conceitos, ideais e de uma política de ensino e desenvolvimento humano que, de forma autoritária, encaminha-a para um fim único, de expectativas pré-definidas de desenvolvimento pedagógico e de comportamento, costumes e identidade. Ferreira (2019), ao citar conflitos entre percepções políticas sobre temas como a "ideologia de gênero"¹⁷, pontua que "as crianças e os adolescentes se tornam os principais alvos das disputas políticas entre conservadores e progressistas" (Ferreira, 2019, p. 45). Ao desenvolver propostas educativas que incentivam a ação das crianças através da expressividade corporal, da relação que constituem com os outros, com elementos do ambiente, narrativas e experiências estéticas diversas, próprias das proposições em artes da cena, elas passam a construir o seu próprio conhecimento através da *experiência*. Isso evita que se concretize um lugar de passividade no aluno, de ser meramente um ouvinte de conceitos, em uma relação entre educador-educando que é problematizada por Freire (2021)

¹⁷ Ideia formulada por alguns grupos de orientações religiosas conservadoras para designar as políticas públicas de educação sobre gênero e sexualidade, para crianças, mas que não possui embasamento científico. Aqui, ele é apresentado sob o viés da problematização dos conflitos públicos entre discursos e posicionamentos políticos que influenciam a vida das crianças.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - de que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica - mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2021, p. 47).

As artes da cena, que tornam a experiência da aprendizagem uma experiência da vida, do corpo, do ser que se coloca em estado performático, de *presença*, que se coloca no mundo como um indivíduo que promove a construção do mesmo e que o constrói a partir de sua subjetividade, cumpre o objetivo de produzir contextos para que a aprendizagem dos alunos aconteça. Eles se fazem presentes na produção de seu conhecimento. Isso se relaciona com o que Freire explora sobre a ideia de *construção da própria presença*:

(...) Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações absolutamente alheias a mim. (...) Afinal, minha presença no mundo não é a de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (Freire, 2021, p. 53).

Os exemplos da associação entre processos pedagógicos em artes da cena e criação dramaturgica para crianças, apresentados neste capítulo e as reflexões que se relacionam com essa premissa afirmam a relevância de incluir as escolhas e subjetividades das crianças nos processos e relações pedagógicas e educativas, na formulação de sua cultura e na concepção das experiências estéticas de suas vidas, princípio que deve ser zelado durante toda a sua infância. Em paralelo, os processos de criação e as reflexões acerca da criação performática se enriquecem com a presença ação das crianças, nesse contexto.

As reflexões apresentadas até então reforçam a importância do protagonismo das crianças, como referências para o desenvolvimento das proposições em aula e na formulação de metodologias que considerem a sua maneira de compreender e constituir o estado de performance. A decisão de estabelecer um processo colaborativo entre os procedimentos de criação da contação cênica e as oficinas na escola foi uma maneira de aproximar a linguagem do nosso processo criativo à linguagem das crianças. A permeabilidade entre as crianças-performers e

professoras-performers enriquece os contextos de ação (processo de criação, performance, ensino e aprendizagem das artes da cena).

Em sua pesquisa relatada em um vídeo artigo, Ferreira (2021) conversou com alguns dos participantes da performance “As deep as I could remember, as far as I could see”, do performer sueco-palestino Tarik Kiswanson, apresentada na Performa 19 Biennial em Nova York, em dezembro de 2019. A performance inclui as crianças como performers, em cena e no processo de criação.



Imagem 18: Performance "As deep as I could remember, as far as I could see", na Performa 19 Biennial, em Nova York (dez. 2019).

De acordo com Ferreira, o desafio do projeto de pesquisa *Presence of Childhood in Contemporary Theatre*, que "busca analisar as implicações políticas, estéticas e éticas da participação de crianças como performers nas artes performáticas contemporâneas" (Ferreira, 2021, p. 8) é o de desenvolver procedimentos metodológicos que incluam a visão das crianças nos processos criativos que elas participam, com mediação de adultos. Ela salienta que as crianças são um grupo social que, historicamente, é considerado "sem voz" (Quinteiro, 2002; Abramowicz, 2006), uma vez que "seu conhecimento, cultura e comportamento não costumam ser incluídos em registros históricos e pesquisas" (Ferreira, 2021, p. 8).

Os jogos, desenvolvidos com as crianças, são formulados a partir de diversas fontes multidisciplinares, como teatro, performance e jogos infantis diversos (Ferreira, 2021), surgem, nesse processo de pesquisa, como um "pertinente

procedimento para conduzir entrevistas performativas com as crianças. Além de trazer suas vozes para o projeto, os jogos estimulam a produção de formas não discursivas de linguagem e permitem a inclusão de práticas de pesquisa não-centradas no adulto (...) Ao invés de importar técnicas de outras áreas, esse projeto busca investigar as especificidades da pesquisa nas artes e explorar procedimentos de práticas como pesquisa". (Ferreira, 2021, p. 8).



Imagem 19: crianças que participam da performance realizam um jogo de objeto imaginário, em trecho do vídeo-artigo (17:37-18:25).

O artigo apresenta cenas de bastidores, entre elas, a de um trio de crianças que participa da performance e realiza um jogo de perguntas umas para as outras. Um diálogo, no qual elas discutem o significado da performance, salienta o entendimento delas sobre o processo – elas identificam que a performance não é como uma peça, mas que assim com uma peça, ela deve ter um significado. Elas citam "foco" e "concentração" como possíveis significados da performance, mas não chegam a um consenso:

[Lucy:] Meaning of the performance...that's a lot!
[Gold:] I don't even think we had a conversation with Tarik.
[Lucy:] No, I don't think so we had. I don't even remember.
[Lucy:] I don't know. I don't really know... Like concentration maybe. But concentration is what you apply to the performance.
CONCENTRATION
[Gold:] It was just focus.

FOCUS

[Lucy:] I mean yeah, but we're focused during the performance. We can say the performance like is beautiful, but how can we say what it's about?

BEAUTIFUL

[Gold:] If an author writes a book, and then, continuously repeats, shows this one idea, and its focus, then the whole thing is going to be about focus.

[Todd:] It is not about focusing.

[Lucy:] Exactly. It's not about focus.

[Gold:] In our play, we constantly were focused and... What's the other word? Concentrated.

[Lucy:] But that's what we do for the performance. But the performance is about...

[Todd:] It needs to be about something.

[Lucy:] It's the story. Like if you have a theater play... What's the story about? It's the same thing, except it's not a play.

IT'S NOT A PLAY (Ferreira, 2021, p. 11).¹⁸

Nessa conversa, Gold salienta que eles não conversaram com Tarik (criador da performance) sobre o "significado da performance". Não foram mediadas a respeito do significado, por uma perspectiva lógica, didática, discursiva. Porém, a partir de suas experiências durante o ato performático, elas entendem que a performance poderia ser sobre "foco", "concentração", "mas isso é o que você investe na performance", de acordo com Lucy – indicando a "confusão" *entre a ação investida no ato performático e o que é o ato performático em si*, reflexão que por si só propicia ao entendimento dos sentidos da performance.

¹⁸ Tradução:

[Lucy:] Significado da performance... Isso é muito!

[Gold:] Eu não sei nem se tivemos uma conversa com Tarik.

[Lucy:] Não, eu não acho que tivemos. Eu nem lembro.

[Lucy:] Eu não sei. Eu realmente não sei... tipo, concentração, talvez. Mas concentração é o que você investe na performance.

CONCENTRAÇÃO

[Gold:] Era apenas foco.

FOCO

[Lucy:] Quero dizer, sim, mas nós estávamos focados durante a performance. Nós podemos dizer que a performance é tipo bonita, mas como podemos dizer sobre o que ela é?

BONITA

[Gold:] Se um autor escreve um livro, e aí, repete continuamente, mostra essa ideia e seu foco, então a coisa toda vai ser sobre foco.

[Todd:] Não é sobre focar.

[Lucy:] Exato. Não é sobre foco.

[Gold:] Na nossa peça, a gente estava constantemente focado em... qual é a outra palavra? Concentrado.

[Lucy:] Mas isso é o que a gente faz para a performance. Mas a performance é sobre...

[Todd:] Ela tem que ser sobre algo.

[Lucy:] É a história. Tipo, se você tem uma peça de teatro... sobre o que é a história? É a mesma coisa, exceto que não é uma peça.

NÃO É UMA PEÇA (Ferreira, 2021, p. 11; tradução nossa).

As crianças, na contemporaneidade, podem estar excessivamente habituadas à perspectiva adulta sobre o teatro, de que ele deve ter um *significado lógico*, uma "moral". Ferreira (2006) reflete sobre essa questão, ao relacionar com a experiência do teatro na escola e ao desenvolvimento de peças infantis, citando Carneiro Neto: "não é preciso ser explícito, criança é capaz de entender sugestões, simbologias. Arte é feita de alegorias, metáforas. Estranheza é saudável. Explicar é redutor, sempre. Subestima a criança, facilita demais" (Carneiro Neto apud Ferreira, 2006, p. 19).

Sobre essa questão, ainda em Ferreira, ao citar Pupo (1991):

Nas palavras da autora, frequentemente pode-se observar que a intervenção de um discurso didático "quebra a fluência da ação dramática e se impõe como uma verborragia desprovida de significado para o desenvolvimento da trama. (...) Com muita frequência, elas (intervenções didáticas) existem como verdadeiras enxurradas de conhecimento, à maneira de uma aula tradicional" (Pupo, 1991, p. 51) (Ferreira, 2006, p. 19).

Ao partir da ideia de que o excesso de didatismo despotencializa a experiência do ato teatral e performático com as crianças, reflito sobre os procedimentos que foram elaboradas nas experiências em sala de aula com as crianças, nas oficinas de teatro e dança, e a relação que foi constituída com a elaboração da contação cênica.

Para iniciar a apresentação dos exemplos práticos do que constitui neste trabalho de conclusão de curso, relato a experiência de uma prática recorrente nos encontros: o jogo do *nome-gesto*. Nesse jogo, as crianças, em círculo, falam seus nomes e os associam a um gesto ou movimento. Em seguida, todos na sala copiam o gesto ou movimento proposto pelo colega e assim por diante, até que todos tenham realizado o seu gesto ou movimento.

Aqui há uma proposta de performatividade através da corporificação da identidade, uma performatividade da subjetividade de cada criança. Tal proposição vai ao encontro da constituição de um signo concreto, material, vivo, performático, cênico – o gesto ou o movimento – de outro elemento também concreto, íntimo e identitário das crianças, mas que não tem forma através da ação: seus nomes.

Em um encontro com a turma de Maternal II, um dos alunos nos recebeu dizendo que ele era o "homem-aranha". Ele estava, inclusive, usando um blusão com o símbolo do personagem. Na sua vez de dizer o nome e criar um

gesto/movimento, ele repetiu, ao dizer que era "o homem-aranha", e fez a ação de lançamento da teia com a mão, referência direta ao personagem.

Esse é um exemplo da performatividade de si, a partir de um desejo de movimento e ação, *de brincar de ser*, de faz-de-conta, no espaço cotidiano da escola. E esse fenômeno parte das crianças: elas sabem constituir corporalidade *através de si* e aprende na observação, no brincar e no jogo com outros colegas, "como se faz". Elas sabem ser as protagonistas de suas performances.

Mas as crianças sabem *ser protagonistas*? Qual é o papel do educador em artes da cena, nessa relação? Foram muitas as vezes que ouvi dos alunos as frases: "eu não sei" ou "eu não consigo fazer", nesse exercício ou em outros que tinham como proposição a improvisação corporal. Lembro de forma marcante o primeiro encontro com a turma Maternal II, que assumimos como professoras de teatro no fim das ações do Programa Hanna na escola. Ao realizar o jogo do *nome-gesto*, poucos alunos fizeram um movimento, ao falarem seus nomes. Alguns simplesmente não faziam, outros tentavam copiar os movimentos das professoras, e existiam também os que diziam que "não sabiam fazer". Ao longo da atividade, apresentamos possibilidades de movimentos, e no instante em que a criança manifestava sua "incapacidade", ela movia seu corpo. Eu salientava, portanto: "olha, você mexeu o seu braço! Esse pode ser o seu movimento!".

Algumas crianças estranharam a permissão que eu ofereci a sua "autoria" sobre a atividade (a professora, no caso eu, não "ensinava" o "jeito certo" de fazer), outras repetiam o movimento que eu evidenciei com um sorriso no rosto. Instaure-se, lentamente, o estado performático das crianças. Mas é preciso iniciar, indicar o caminho, desenvolver metodologias adequadas, pois os corpos das crianças e suas performatividades, muitas vezes, não estão inseridos nas permissões do ambiente escolar. Elas expressam o "não sei, não consigo", que na verdade significa "não sei porque *nunca experimentei, não me é permitido fazer*".

Possibilitar esse espaço de criação e experimentação das crianças, sem que professores indiquem "o jeito certo", "é assim que se faz", "isso não vale" – ou seja, sem que o professor assuma a autoria do trabalho das crianças, o sentido da suas performatividades, com imposição de regras que não tem a função de construir os procedimentos de um jogo, apenas de reprimir, impedir – ao meu ver, é a forma mais apropriada de trabalho com as artes da cena, com as crianças. É a maneira que faz sentido para mim, pois considero o teatro uma linguagem que possibilita o

sentimento de *presença de si e com o mundo, do protagonismo do próprio jogo e performatividade*, e não um veículo de formalidades, pretensão, didatismo e moralidade.

Ao longo dos encontros na escola, o corpo foi o principal meio para as proposições em artes da cena, desenvolvidas pelas professoras-performers. É através dele que as crianças se expressam, primordialmente – é sua linguagem mais íntima, acessível, intuitiva. As crianças, ao explorar o corpo de forma performática, aproximam-se do performer quando é espectadora, formula e relaciona o que presencia com suas experiências e os sentidos do que vê.

Mas qual é o objetivo de trabalhar a expansão dos sentidos possíveis do corpo, da conexão com ele? Para além de aprimorar a criação e entendimento da poesia do corpo em estado de performance, é preciso considerar que os corpos das crianças estão invisibilizados e desconectados de seus processos pedagógicos na escola. A maior parte dos processos educativos e pedagógicos, na escola, não consideram os corpos das crianças. E em muitas circunstâncias e de diversas formas, seus corpos são reprimidos. O que pode os corpos das crianças na escola? Os corpos das crianças *podem* existir na escola? Como as artes da cena podem trabalhar a ideia do corpo, na escola, a partir de suas proposições pedagógicas?

A ideia de trabalhar o corpo e seus possíveis sentidos e possibilidades através da performance é crucial para o ensino das artes da cena e da expansão da compreensão das crianças sobre si mesmas e sobre as manifestações artísticas e culturais.

Ferreira (2019) pontua, sobre o trabalho de pedagogia do teatro com crianças, ao considerar o apagamento de seus corpos na sociedade:

Diante desta brutal realidade, a arte e a cultura são uma forma de resistência contra o confinamento de crianças, não apenas nas jaulas literais, mas também em suas casas, suas igrejas, suas escolas, suas classes sociais e seus bairros militarmente ocupados. O teatro, a dança, a música, as artes visuais e outras manifestações artísticas e culturais promovem espaços e tempos de resistência contra a invisibilização do corpo das crianças e o silenciamento das suas vozes (Ferreira, 2019, p. 53).

A partir dos exercícios de improvisação com o corpo, as crianças formulam soluções para o ato performático e refletem sobre as possibilidades que pode um corpo, já "assimilado" e "conhecido". Estranham quando são questionadas por nós,

professoras de teatro, o que Hanna "pode fazer com seu corpo"? (que, para nós, é como se perguntássemos a elas, "o que *elas* podem fazer com seu corpo?").

Questionei, em mais de um encontro: "A Hanna pode ficar de pé?", ao passo que as crianças respondem, em totalidade: "Não!". Na apresentação de um trecho da contação cênica, na qual Hanna e sua amiga brincam, Hanna se movimenta de forma semelhante a sua amiga humana. Mais uma vez, ocorre o estranhamento das crianças: "mas cachorro não corre assim!". Minha resposta a elas foi: "na nossa história, a Hanna pode!", pois a representação não era *conforme a realidade*.

Retomo a reflexão a respeito do trabalho com as crianças a partir do corpo. Quando trabalhamos com as turmas o aquecimento vocal que realizamos nos ensaios, adaptado e simplificado para elas (com foco, por exemplo, em movimentos do rosto e na melhora da dicção das palavras, posto que as crianças estão em processo de constituição da vocalidade), as crianças encontram divertimento através de uma prática que possui uma finalidade técnica – melhorar a voz, a fala – mas também é prazerosa, divertida porque eles emitem sons, fazem caretas, tocam, sentem seus rostos, têm descobertas sobre seu corpo, sobre os sons e as sensações que essa prática pode trazer:

– Isso faz cosquinha! (fala de um aluno ao fazer o aquecimento, tremendo os lábios)

– Dá vontade de fazer esse som... (outro aluno faz "hãããã" com a boca enquanto treme a parte de cima do lábio superior com o dedo).

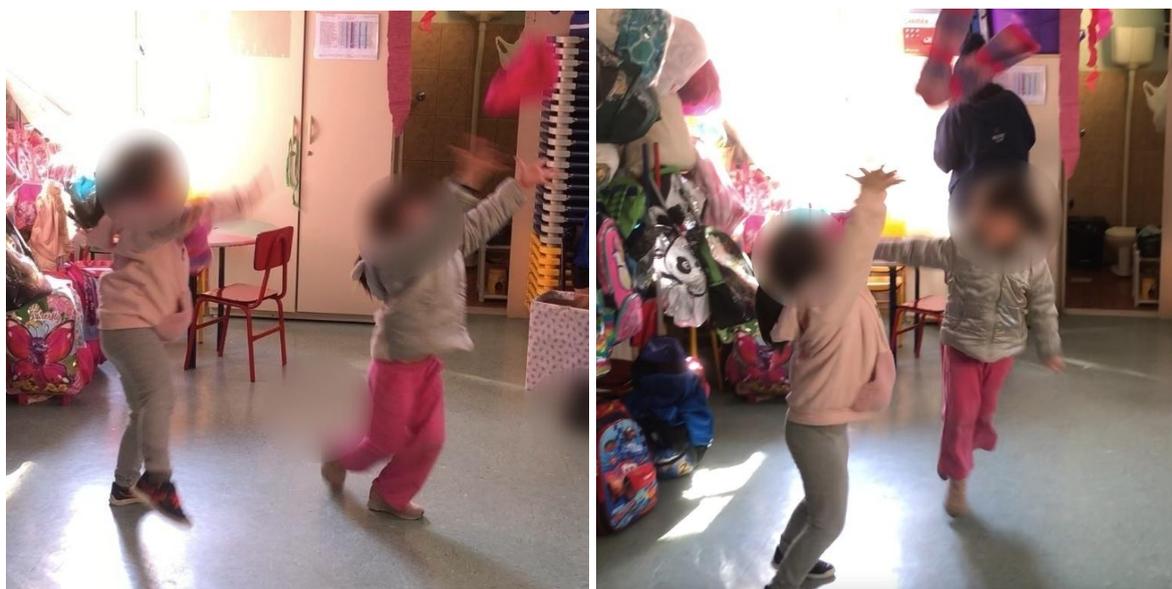
– Parece um balão! (fala de um aluno ao encher a boca de ar durante um exercício de aquecimento vocal)

Na primeira fala, o aluno associou a ação a uma sensação. Na segunda, outro aluno associou um som a uma ação, e no terceiro caso, a ação com uma imagem, um objeto análogo. São nesses momentos em que a performatividade das crianças surge, que elas elaboram analogias, noções estéticas sobre seus atos performativos e os educadores *devem desenvolver propostas a partir dessas colocações*. Percebam: o aquecimento vocal não foi, apenas, para as crianças falarem melhor durante a aula...

Sobre essa questão, ressalto, mais uma vez, o pensamento de Ferreira (2009), a partir de ideias de Pupo (1991) e Carneiro Neto (2003), que reflete sobre a

visão inadequada de alguns adultos, especialmente agentes da educação, sobre a função do teatro no contexto da escola. O recorte é voltado para a criação de produtos culturais pelas e para crianças e se relaciona a problematização exposta:

As mediações de pais e professores a estas experiências das crianças com a produção cultural a elas destinada parecem ser decisivas ao direcionamento do olhar dos espectadores mirins, assim como o costume destes em interagir com produtos que tragam implícitos (ou explícitos), os caracteres didáticos, formais e temáticos, citados por Pupo (1991) e Carneiro Neto (2003). Aprende-se um jeito de ser espectador, o que e para onde olhar, o que entender e de que forma significar o visto, o ouvido, o sentido. Parece-me que o didatismo no teatro tem servido somente a ensinar as crianças espectadoras que ali estão para aprender algum conteúdo, alguma lição, e não para lhes propiciar ou incentivar o gosto pelo prazer e pela aprendizagem que a experiência estética proporciona (Ferreira, 2006, p. 20).



Imagens 20 e 21: Jardim B – alunas jogam o exercício do espelho. Na imagem 20, a aluna da direita jogou sua boina, e em seguida, a aluna da esquerda jogou seu lenço. As crianças, nesse jogo, movimentam-se a todo momento, às vezes imitando os movimentos do outro, e em outros momentos propondo novos movimentos.



Imagens 22 e 23: Jardim B – alunos jogam o exercício do espelho. Foi um jogo que envolveu muito as crianças, pois se divertiam muito assistindo aos movimentos dos colegas, na expectativa de seu próximo movimento. Através dessa proposta, instaura-se uma comunicação próxima, de pergunta e resposta, entre eles, além de ser um exercício que desenvolve a corporalidade das crianças em estado de performance.





Imagens 24 (página anterior) e 25: Jardim B – jogo da estátua, uma prática improvisacional que une dança e teatro, através de propostas de corporalidades dançadas, de animais e outras figuras. Uma prática focada no movimento do corpo, na diversão e no prazer que isso propicia e encaminha para uma liberação de tensões, que deixa o corpo relaxado, pronto para jogos mais complexos. Na imagem em questão, a turma iniciou o jogo dançando e, quando a música parou, todos fizeram uma estátua.



Imagem 26: Evolução do jogo da estátua – durante o jogo, formam-se duplas e elas devem repetir o exercício do espelho no contexto do jogo da estátua. No momento da "estátua!", as duplas deveriam estar na mesma pose.



Imagem 27: Jardim A – jogo do espelho. Nessa turma, as duplas que jogavam ficavam no centro, e o grupo observava ao redor.



Imagem 28: Jardim A – alunas em um exercício de locomoção no espaço, explorando formas diferentes de se mover. Nesse exemplo, a menina da direita propôs locomover-se girando pelo chão, e a menina da esquerda imitou seu movimento.



Imagem 29: Jardim A – Aluno da esquerda prepara-se para se locomover no plano baixo e aluno à direita, no plano alto.

Nas práticas de jogos, buscamos variações nas regras e execução, pois o objetivo não é seguir estritamente as indicações do jogo e sim improvisar, corporalizar, desenvolver conexão com os colegas performers e explorar maneiras diversas de expressar o corpo no espaço. Muitas vezes, as crianças não executam o jogo da maneira que propomos, e então adaptamos de acordo com o que eles propõem de "diferente" em relação às nossas abordagens.

Por exemplo, no jogo do espelho, na turma de Jardim B, os alunos estavam mais envolvidos com a possibilidade de propor movimentos do que observar os colegas. Por isso, ocorria uma espécie de "delay" na repetição dos movimentos do outro, uma pequena confusão sobre quem propõe e quem copia. Mesmo assim, deixei que os alunos executassem o jogo dessa forma, pois estavam se observando e observando a si mesmos, interagindo dramaticamente com os colegas, ainda que modificando a proposta, para centralizar a atenção no "eu", ao invés do outro. No caso do Jardim A, o jogo foi executado exatamente como instruído, pois os alunos estão mais habituados a brincar e dialogar com os colegas, em comparação com a turma de Jardim B.

Essas peculiaridades de cada turma e de cada aluno perpassam nossas práticas e não são desvios de caminho, e sim direcionamentos para formas diferentes de fazer os jogos. Aprendo muito com as crianças sobre o jogo e o imprevisto, sobre soluções para os desafios que são apresentados e outras perspectivas sobre as propostas. E, é claro, aprendo muito com os alunos.

Para eles, é uma grande "brincadeira". Talvez as crianças não tenham conhecimento do quanto elas estão se desenvolvendo em relação às artes da cena, nesses momentos. Eles apresentam extrema facilidade para *incorporar seus corpos* nas propostas. Engaja-los, criar novas imagens a partir deles.

Silva (2022) reflete sobre a importância da brincadeira, ao citar Juguero (2019) e Winnicott (1975), através da elaboração de jogos dramáticos e teatrais para as crianças:

A brincadeira é, portanto, a forma como a criança compreende e dialoga com o mundo à sua volta, ou seja, ela é parte da construção do pensamento da criança. Ela é o eixo de ligação entre o interior da criança e o exterior do mundo (Juguero, 2019). Por isso, seria comum ver as crianças projetarem em suas brincadeiras algo que gostariam de dizer. As brincadeiras seriam, portanto, parte de uma "experiência do viver" (Winnicott, 1975, p. 172). Uma experiência que se instaura no espaço-tempo como uma forma de viver da criança e que habita uma área que oscila entre o onírico e a realidade, proveniente do desejo de comunicação das crianças. Esse onírico é fragmentário, não linear e efêmero, porque advém da realidade externa, sendo elaborado pelo interno da criança a partir da brincadeira (Silva, 2022, p. 38).

As práticas, ensaios e laboratórios, nos processos de criação em artes da cena, tornam-se os mecanismos de reflexão acerca do que está sendo desenvolvido. O lugar da experimentação exige o erro; as crianças erram, transgridem, avançam o sinal antes do tempo, param no meio do caminho. Elas se propõem a experimentar e explorar. Para elas, *esse é o sentido do jogo*. O fazer teatral não deve, necessariamente, estar atrelado ao "chegar em algum lugar" através de um único caminho. O performer deve elaborar a sua maneira de comunicar algo que gostaria de dizer, como pontuou Silva sobre as crianças e sua relação com as brincadeiras. O educador deve pesquisar seus alunos e buscar as maneiras, técnicas mais adequadas de propiciar os caminhos para a comunicação e expressão de cada um. A aula de teatro e a educação não precisam necessariamente criar produtos e sim, desenvolver sujeitos e performers (se, ao longo desse processo, for constituída uma peça, uma performance, aproveita-se

essa possibilidade, mas isso não deve ser o objetivo final). Quando uma boa aula de teatro é desenvolvida, ao longo do tempo, espontaneamente são desenvolvidos o que gosto de chamar *projetos artísticos*, ou seja, a canalização das experimentações ganha forma através de uma manifestação cênica e teatral.

Essa é a perspectiva, também, do processo de criação da contação cênica. Como instauramos um paralelo entre nossas práticas e as das crianças, reformulamos e reconstruímos nossos caminhos na contação, sendo imbuídas e influenciadas pelas práticas na escola. Experimentamos, construímos corporalmente e esteticamente uma dramaturgia que não possui, em sua concepção, maneiras exatas de se fazer. A cada ensaio, novas possibilidades surgem em relação ao que já está "definido".

Meu exercício favorito com as crianças foi a construção de paisagens sonoras de uma das cenas da contação cênica, a cena da obra. Nossa proposta inicial era que as crianças fizessem uma paisagem sonora durante as apresentações, mas decidimos explorá-la apenas na aula e trazer para a cena os sons criados por eles. As crianças, a partir da nossa indagação – "quais são os sons de uma obra?" – improvisaram.

Fizemos um aquecimento para aguçar a audição – orientamos os alunos que fechassem os olhos e prestassem a atenção em sons distantes e próximos e nomeassem esses sons, em seguida.

Esse exercício foi proposto em um encontro que trabalhamos com as crianças o aquecimento vocal. Através dos sons desenvolvidos no aquecimento, as crianças habituaram-se a improvisar através deles. No Jardim B, o som de furadeira era o som da língua batendo rapidamente entre o céu e o chão da boca, produzindo um som de "trrrrrrr". Os alunos, portanto, fizeram uma associação entre o exercício do aquecimento e a improvisação sonora.

Um aluno do Jardim B criou, também, o som da serra elétrica: "nmmmmm", semelhante ao aquecimento vocal que repetimos o som do "M" de boca fechada. Esse som foi acompanhado de uma improvisação da ação de ligar a serra elétrica. Outros sons desenvolvidos foram "xic xic xic", que era a ação de cortar a madeira, que foi acompanhado, por alguns alunos, de um movimento de "sobe e desce" com os joelhos. Uma dupla de alunos identificou que o som de abrir e fechar o zíper do casaco, um som "metálico", também poderia constituir a obra. O som do martelo também foi criado e era "pow, pow, pow". Com os sons estabelecidos pelas crianças,

organizamos uma sinfonia da paisagem sonora – com o som da serra, do martelo e da madeira sendo cortado, dividindo a turma entre grupos e cada grupo faria um dos sons. O exercício não chegou até essa parte, mas as crianças exploraram as improvisações dos sons, associando eles a movimentos com o corpo, o que não era uma proposta inicial e evidencia como as próprias crianças extrapolam e expandem as possibilidades dos exercícios.



Imagem 30: Jardim B – alunos exploram som do zíper.



Imagem 31: Jardim B – paisagem sonora da chuva, ao bater os dedos na palma da mão. Uma proposta do ensaio que foi levada para a aula.

Esse exercício evoluiu para improvisações com movimentos e sons de acontecimentos em uma obra, a partir da nossa narração.



Imagem 32: Jardim B – som e movimentos de cortar a madeira. As mãos faziam o movimento de cortar.



Imagem 33: Jardim B – movimento de empilhar a madeira. As alunas carregavam a madeira e soltavam.



Imagem 34: Jardim B – ao serem questionados sobre qual era o barulho de empilhar madeira, a aluna da direita propôs: "tu, tu, tu".



Imagem 35: Jardim B – no som e movimentos da britadeira, a aluna da frente "tornou-se a britadeira", pulando bem rápido.

No Jardim A, repetimos os procedimentos do aquecimento vocal e da criação de sons – e ações – da obra.



Imagem 36: Jardim A – aquecimento vocal de tremer a língua entre o céu e chão da boca, com movimento de subida, do chão, até ficar de pé.



Imagem 37: Jardim A – som ("pa, pa, pa!") e movimento do martelo.



Imagem 38: Jardim A – movimento do facão cortando a madeira. O som era "ti, ti, ti", mas os alunos engajaram-se mais com o som produzido pelo barulho das mãos batendo no chão.



Imagem 39: Jardim A – som e movimentos de "fios". Os alunos faziam "shhhhhh" e moviam o corpo de um lado pro outro, com os braços indo de cima para baixo, rapidamente.



Imagem 40: Jardim A – alunos observam movimento do colega (ligar a serra elétrica) e imitam.



Imagem 41: Jardim A – uma dupla de colegas improvisa som e movimentos, em direção ao outro, como no exercício do espelho.

Um encontro que também quero destacar foi quando apresentamos um trecho da contação cênica para as crianças. Nessa época, ainda não tínhamos a narrativa pronta, mas já queríamos testar as nossas propostas com as crianças – nós como performers e elas, como espectadoras.



Imagem 42: Jardim B assiste às primeiras cenas da contação cênica.

As crianças, como espectadoras, são ativas e se relacionam com o que assistem a todo momento. Por exemplo, um dos alunos fez uma pose de cachorro ao longo de toda a apresentação (primeiro aluno da fileira da frente, da direita para a esquerda). No momento em que falamos que Hanna tinha bafo, algumas crianças "abanam" o cheiro do bafo, fazem sons de "blé" como se estivessem com nojo. Fazem perguntas: quando falamos que a história da Hanna começa em um lugar muito frio, perguntam: "na rua?", "no Polo Norte?". Quando encontramos a Hanna na caixa imaginária, uma aluna comenta: "era uma caixa *desse* tamanho!" indicando com as mãos o tamanho da caixa.

Achei interessante que quando Hanna é abandonada pela família da sua primeira dona, as crianças silenciaram e ficaram mais concentradas na história. Era possível ver em seus olhos que estavam envolvidos com o momento triste da história. Um aluno, inclusive, perguntou: "por quê?", quando contamos que a menina, grande amiga da Hanna, teve que abandoná-la.

Quando me refiro a participação dos alunos na criação da contação cênica, não me refiro a participação deles na cena e sim, através das referências que eles

nos apresentam, nas possibilidades performáticas e estéticas que surgem de suas experiências na aula de teatro e, também, na expressão de seus pensamentos, na construção de sentido que evidenciam ao interagir conosco durante a contação cênica. Portanto, a participação dos alunos, seja nos jogos ou fazendo comentários durante a apresentação da contação, são caminhos facilitadores para a minha pesquisa.

O espectador é sempre ativo, mesmo que não participe da performance como um performer. Sobre a participação ativa do espectador, Ferreira pontua que

(...) Em relação ao enunciado que recebe, o receptor responde-lhe e formula um enunciado outro, no qual articula referenciais anteriores que possibilitaram a formação daquela resposta específica a própria a partir do mesmo que havia sido lido/visto/ouvido/recebido. Dentro de um "processo metabólico" (em que há absorção, assimilação, transformação e produção) que articula amplamente as várias práticas discursivas que compõem a recompõem o sujeito e sua(s) identidade(s) (...) como nos diz Hall (1997) - o leitor/ouvinte/espectador também assume a responsabilidade de co-autor da obra, já que esta, sem sua presença e sua ação sobre ela, "junto dela", obviamente só existiria em um plano que se apagaria nas infinitas redes de discursos e sentidos, pois desprovida de significado justamente por não haver dela um uso efetivo. Seria objeto potente, porém morto (Ferreira, 2006, p. 28).



Imagem 43: Jardim B – primeiro aluno da fileira da frente, da direita para a esquerda, performou um cachorro durante toda a contação.

Sobre a ação desse aluno e a performance da contação ocorrendo no espaço da sala de aula, relaciono com um pensamento de Ferreira:

Para "viver" a experiência de ser espectador de teatro, é preciso deslocar-se no espaço físico e ficcional, "penetrar" no espaço-tempo efêmero e único do espetáculo, ir até o teatro. Pode ser que o teatro vá até seu público, como no teatro de rua e quando apresentações acontecem nas dependências da escola onde o espectador mirim se encontra, ainda assim, é necessário sair da sala de aula, tomar um lugar para si na plateia, colocar-se espacialmente para estar apto (enxergando, ouvindo, concentrando-se ou interagindo, conforme a proposta da encenação) ao "momento da assistência", a "comunhão teatral" entre atores e espectadores, ao "estar junto" (Ferreira, 2006, p. 32).



Imagem 44: Jardim B – alunos fazem o som da chuva com as mãos, durante cena da contação.

Aproveito esse exemplo, no qual citei a caixa imaginária onde Hanna é encontrada – na contação, utilizamos uma caixa real, que não estava presente no dia da apresentação – para relatar o encontro no qual trabalhamos exercícios de criação de objetos imaginários com as crianças. Tal proposta se relaciona com proposições cênicas da contação, pois constituímos interações com objetos imaginários, em alguns momentos, ao longo da narrativa.

A partir de indicações sobre como é a bola, tamanho, peso, em qual parte do corpo ela está, os alunos caminham pela sala, construindo o objeto. Depois, realizamos exercícios de lançamento da bola imaginária para os colegas e criação de objeto imaginário e apresentação para a turma, que tenta adivinhar qual é o objeto. Os alunos por vezes criavam um objeto imaginário e em outros, executavam uma ação, representavam um personagem, borrando os limites entre corpo e objeto.



Imagem 45: Jardim B – alunos jogam com uma bola imaginária.



Imagem 46: Jardim B – alunos jogam com uma bola imaginária pesada nas costas, e um dos alunos exclama: "aaai, minhas costas!"



Imagem 47: Jardim B – aluno "come" a bola imaginária. A menina da direita, na frente, "perdeu" sua bola e procurou-a pela sala.



Imagem 48: Jardim B – alunos manipulam as bolas imaginárias juntas; colega à esquerda, atrás, executa uma ação de lançamento da bola.



Imagem 49: Jardim B – alunos fazem malabarismos com mais de uma bola imaginária. Essa etapa do exercício foi inspirada em uma cena da contação cênica.



Imagem 50: Jardim B – bola imaginária se transforma em uma bola de futebol e alunos fazem embaixadinhas



Imagem 51: Jardim B – alunos arremessam bola imaginária para os colegas, em um círculo. Eles escolhem um colega, falam o nome do colega e jogam a bola para ele, que a recebe. A turma desenvolveu essa atividade com muita concentração e conexão com os colegas.



Imagem 52: Jardim B – exercício de apresentação do objeto imaginário para os colegas (o objeto era um carro), que deveriam adivinhá-lo. A aluna fez uma ação com os objetos, um som que indicava que estava fazendo força para segurá-los (eram muitos bichinhos de pelúcia).

Nesse exercício, as crianças falavam a todo momento, tentando adivinhar qual era o objeto, ação e/ou personagem.



Imagem 53: Jardim B – aluno executa uma ação (gritar) no jogo de criação do objeto imaginário.

Aqui, proponho uma reflexão sobre o papel do ambiente na aula de teatro: o espaço da sala de aula, pois é nesse ambiente, do cotidiano das crianças, onde se instaura parte do ato performático de suas vidas. Como a escola se apresenta e participa dessa relação? Ferreira (2006) propõe algumas reflexões acerca dessa questão, ao conceituar a escola "(...) enquanto instituição que captura e disciplina corpos e almas (...)" (Ferreira, 2006, p. 11), mas que possibilita que o teatro aconteça na vida das crianças, em muitos casos, pela primeira (e mais expressiva) vez:

A escola atua como uma mediação institucional em relação ao teatro, por meio das normas e regras sociais pelas quais opera, pelas representações que veicula, etc., agindo junto ao olhar, aos sentidos e significados construídos pelas crianças a partir da linguagem teatral. Entretanto, também percebo a escola enquanto a comunidade de apropriação da recepção teatral. Esta percepção justifica-se pelo fato de que a grande maioria das crianças tem seus primeiros ou únicos contatos com o teatro por meio das escolas. Embora haja algumas crianças que frequentem salas de teatro com seus familiares desde muito cedo, é na escola que a prática de ver e também de fazer teatro passa a existir na vida da maioria das crianças espectadoras (...). Neste fluxo de conteúdos, formas e interesses, interpenetrando espaços físicos e muros, borrando fronteiras, articulando teatro e escola, indelevelmente (e não impunemente) encontramos o campo do teatro infantil e as crianças espectadoras (Ferreira, 2006, p. 12).

As crianças se apropriam do espaço da escola para constituir sua performatividade. Em uma das aulas, ao propor com a turma de Jardim B um jogo de improvisação no ambiente da obra, alguns alunos utilizaram as mesas da sala como construção da obra, "martelando" pregos com ferramentas invisíveis. Enquanto alguns alunos performaram os cachorros na obra, eles eram os mestres de obras. A apropriação do espaço da sala de aula, como potencializador da performatividade, é uma possibilidade que aproxima o sentido performático das crianças com o ambiente cotidiano, a partir de uma ressignificação cênica de elementos do espaço da realidade dos alunos.



Imagem 54: Jardim B – mestres de obras martelam pregos.

A performance instaura uma aproximação entre performers e espectadores, mutabilidade do contexto e do ambiente, surgimento de *entre-espacos*, de abertura de um *espaço-tempo performático*, a partir dos fenômenos e acontecimentos que surgem no ato performático. Isso se relaciona com os procedimentos de criação da contação e pedagógicos no contexto da aula. É importante ressaltar que, ainda que a contação cênica e as aulas sejam um processo ensaiado, pré-conceituado, a experiência de contato e relação direta com as crianças constitui um estado mais próximo da performance e se contrapõe aos planos de aula engessados e fixos, vide a evolução dos jogos que são propostos pelas próprias crianças, as mudanças nos

rumos de uma improvisação e das propostas de aula, entre outros. E a partir disso, modifica-se, amplia-se, também, o ambiente da escola, a aula e as suas possibilidades.

A mutabilidade dos planos e procedimentos de aula, que se alteram conforme os fenômenos que interferem na experiência pedagógica e educativa, não indica, todavia, que o trabalho com as crianças é improvisacional, da mesma forma que a performance não é um ato puramente formulado pelo momento presente em que ocorre. Ao meu ver, a aula deve ser elaborada a partir de uma estrutura *firme e consistente*, e por ser resistente, é propícia a abertura e a flexibilidade que deve ser estabelecida com o meio. Ela permanece intacta e consegue se adaptar aos mais diversos, instáveis e volúveis contextos.

Reforço a importância da prática para desenvolver o pensamento sobre o diálogo entre educação, performance e a visão das crianças como performers e espectadoras de manifestações cênicas. Ao pensar em prática, lembro-me sempre do corpo: na performance, tudo começa e passa por ele. Antes mesmo de inserir o texto no processo de criação, as experimentações a partir do corpo revelaram as impressões das performers da contação sobre os momentos da vida da Hanna. Através dos exemplos que serão apresentados a seguir, dos ensaios e da relação com as propostas de aula, retomo a questão do antropomorfismo proposto pela linguagem estética não-realista da contação cênica. Ela permite explorar o corpo através de um sentido performático não-literal, o que propicia a reflexão, por parte dos alunos no lugar de espectadores e performers, das possibilidades do corpo e seus sentidos. Ou seja, não é apenas o questionamento sobre o que pode ser um cachorro, mas sobre *o que pode ser um corpo, em contexto de jogo, de criação performática e também de vida*, o que se aproxima da linguagem não representacional da criança, já explorada pelo pensamento de Merleau-Ponty e citado por Machado (2010).¹⁹

¹⁹ O sentido de "não-representacional", aqui, não implica que a criança não representa, mas sim que a sua lógica é não-representacional: o adulto identifica a representação, mas para a criança, não ocorre distinção do que é pertencente ao sentido do seu corpo e do que é representação, algo de fora, pois ela é ambas as coisas em simultâneo, quando joga performaticamente. Aqui pode-se retomar as reflexões propostas por Féral sobre a teatralidade do cotidiano e relacionar com a ideia de fusão entre o ser, performer, e a representação, se considerar a perspectiva da criança sobre a percepção de si no mundo.



Imagem 55: Hanna (eu, como performer) na caixa, prestes a entrar em uma avião.



Imagem 56: Hanna (performer Laura, deitada) brinca com seu filhote (a outra performer Laura).

Em relação à performance que acontece na escola, retomo o exemplo de uma proposição desenvolvida nas turmas de Maternal II, Jardim A e Jardim B, a partir do livro "Vira-Lata", de Stephen Michael King, citado anteriormente. O livro conta a história de um cachorro que possui similaridades com uma fase da vida de Hanna: é um andarilho, que mora na rua e tem sua experiência de vida pautada pelas marcas do abandono e da bondade de estranhos.

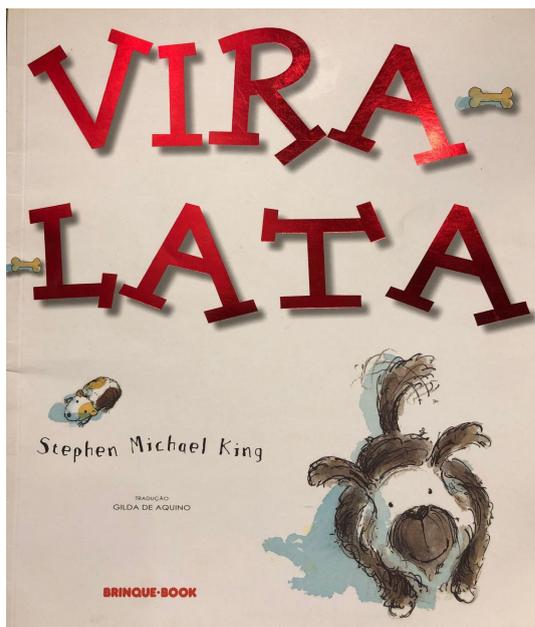


Imagem 57: Capa do livro "Vira Lata".

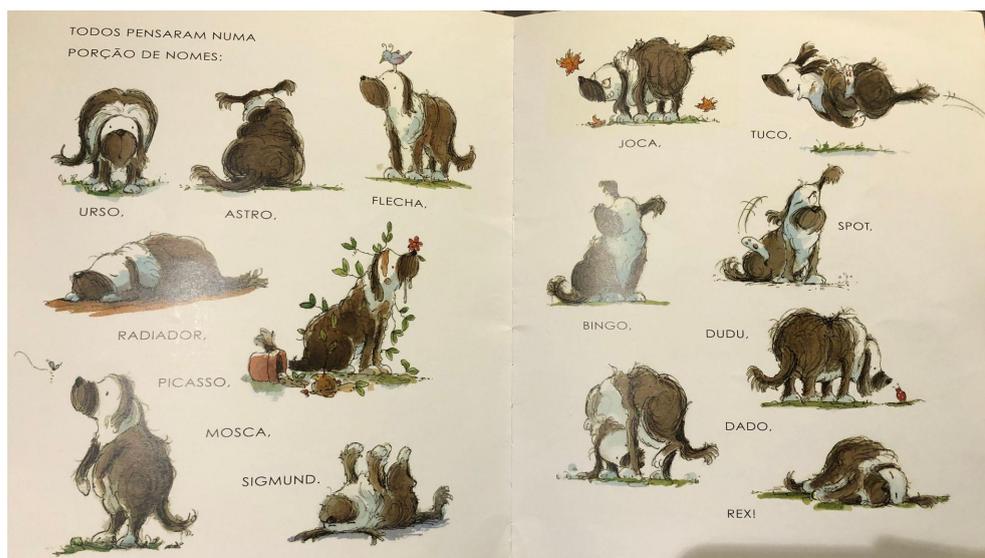


Imagem 58: Trecho do livro "Vira-lata", com as poses do cachorro.

Ao longo da contação, em todas as turmas, as crianças relacionam-se com a história e as imagens do livro apresentadas através do corpo – levantam-se de seus lugares para enxergar mais de perto, tocam no livro, fisicalizam a experiência da contação de histórias. Portanto, a proposta evolui facilmente para a improvisação de poses do cachorro. A proposta consiste na observação do trecho presente na Imagem 58, acima, na qual que são apresentadas "poses" do vira-lata e nomes associados a essas poses (aqui, é retomado o jogo do nome-gesto, por uma abordagem diferente): eles deveriam escolher uma das poses do cachorro do livro e dar um nome para a sua versão do cachorro escolhido.



Imagem 59: Jardim A – aluno observa as poses dos cachorros.





Imagens 60 (página anterior) e 61: Jardim A – alunas performam suas poses de cachorros.



Imagem 62: Jardim B – aluno performa sua pose.



Imagem 63: Jardim B – aluno performa sua pose. Aqui, ele quis evidenciar as orelhas do cachorro e sugeri que ele utilizasse um objeto para isso. Ele escolheu a touca para indicar as orelhas do cachorro.



Imagem 64: Jardim B – aluno repete a proposta do colega em relação a touca. Aqui, o menino também fechou um dos olhos, para se assemelhar ainda mais com a imagem do cachorro que escolheu, que também fecha um dos olhos.

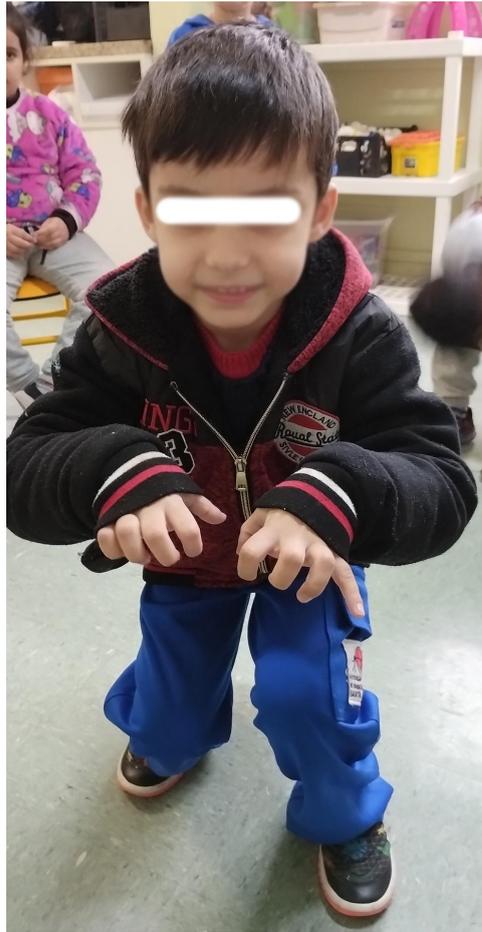


Imagem 65: Jardim B – aluno em uma pose antropomórfica.



Imagem 66: Jardim A – aluno performa sua pose do cachorro e dá ênfase as orelhas do cachorro utilizando sua mão, posicionada na cabeça, como orelha.



Imagem 67: Jardim A – aluna deitada, à esquerda, performa um cachorro que se coça no chão. Ela performa essa ação por vários segundos, fazendo breves pausas para observar os colegas. Essa ação foi incorporada por mim na contação cênica.

Um dos alunos, no Jardim A, optou por fazer o som do cachorro (o latido). Outros, não faziam uma pose e sim uma ação. Um dos alunos, por exemplo, deu um salto e caiu no chão.

Depois, indicamos ações que esses cachorros poderiam fazer: brincar na grama, brincar com outros cães... no Jardim A, perguntamos: "como um cachorro derruba um vaso de planta?", "um cachorrinho abandonado, na rua, com frio. Como ele é?", e as crianças em seguida fazendo gemidos de cachorro, tremem, balançam as cabeças, fazem expressões tristes. "Agora ele encontrou uma cama quentinha!", no que as crianças respondem deitando no chão, com expressões de conforto em seus rostos. "Como é um cão farejador?", em resposta, as crianças apertam e expandem suas narinas, cheirando e procurando algo pela sala. "O cachorro ficou brabo com a folha que caiu no nariz dele. Como é o cachorro sentindo cosquinha no nariz?", e as crianças torcem o nariz, emburradas.



Imagem 68: Jardim A – alunas performam um cachorro fazendo xixi.

Seguimos orientando as crianças a performatizar ações: "ele (o cachorro) fica mais um tempo no chão", "levanta", "salta" "rebola...". Mais uma vez, era constituída uma improvisação a partir da corporalidade do cachorro, já indicando, também, elementos do antropomorfismo, durante a improvisação. Uma das crianças, enquanto improvisa, lembra-se da personagem principal da nossa história, e fala: "é a Hanna!".

Ao longo da improvisação, os performers se transformaram em outros animais: ao fim do jogo, eram serpentes, esfregando-se e rastejando pelo chão.

O objetivo do exercício, além de constituir as imagens e a performatividade do cachorro, era experimentar o corpo em ação. Rapidamente, as crianças direcionam seu foco para os movimentos do corpo, especialmente no chão, sem compromisso em manter a figura da proposta inicial, o cachorro, em uma prática que se aproxima do conceito do jogo dramático na infância. De acordo com Pupo (2010), "O *dramatic play* diz respeito à brincadeira espontânea infantil que ocorre independentemente de qualquer intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir como se e pela transformação constante" (Pupo, 2010, p. 221).

A partir desse jogo dramático, as crianças experimentam a improvisação sem que uma lógica narrativa seja definida. A imagem invocada era apenas a do cachorro. Eles puderam escolher o cachorro que queriam performar, criar um nome e improvisar ações e relações entre si. Um jogo dramático para experimentar o corpo

e suas possibilidades, em estado performático de improvisação, que proporcionou imagens de referência para que pudéssemos constituir a corporalidade do cachorro na contação cênica.



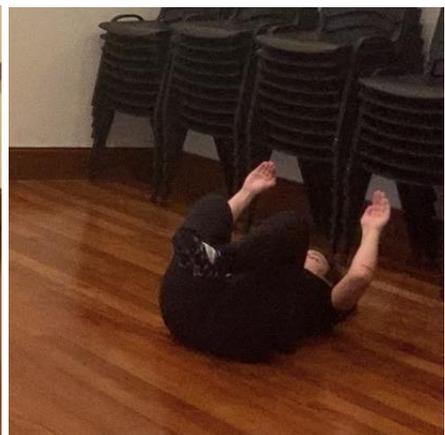
Imagens 69 e 70: Jardim A – aluna gira no chão durante uma performance de cachorro.



Imagens 71 e 72: Proposta de movimento para a Hanna, em ensaio da contação, inspirada na performance de cachorro através de um de giro no chão, realizada por aluna do Jardim A (imagens anteriores).



Imagem 73: Jardim A – alunos performam uma pose de cachorro.



Imagens 74 e 75: Proposta de movimento para a Hanna, inspirado em uma pose de cachorro proposta por alunos do Jardim A (imagem anterior).



Imagem 76: Maternal II – contação do livro "Vira-lata".



Imagem 77: Maternal II – alunos escolhem suas poses de cachorro.



Imagem 78: Maternal II – alunas experimentam poses de cachorro.



Imagem 79: Maternal II – assim como nas outras turmas, o jogo das poses evoluiu para um jogo dramático de performance de cachorros.



Imagem 80: Maternal II performa cães dormindo. "Como são os cachorros dormindo"?, nós perguntamos.



Imagem 81: Maternal II – alunos performam cachorros brincando.

A partir dos exercícios propostos com as crianças, podemos identificar como eles se relacionam com a figura do cachorro, quais são suas referências sobre o

animal e as possibilidades que desenvolvem, performaticamente, a partir de suas ideias. Nesses encontros que têm como foco a figura do cachorro, as crianças contam histórias sobre animais que elas conhecem, misturam suas vidas e cotidiano com o ato performático.

Percebo, nas práticas, que as crianças elaboram melhor a lógica performativa quando não são induzidas a seguir um roteiro. Ou ainda, são capazes de elaborar performance roteirizada, mas rompem com a "lógica" com facilidade. Dão mais ênfase para a constituição de ações performáticas, não seguem o tempo "esperado" das ações e instauram um tempo dilatado na improvisação.

Relato uma experiência com as turmas de Jardins A e B, em que, nos primeiros encontros, propusemos improvisações de animais, com ênfase no cachorro (esse exercício é retomado mais de uma vez ao longo das aulas). Dessas improvisações, surgiram algumas referências para nosso processo cênico (algumas em processo de encaixe e teste para serem inseridas, ou não, na performance). Destaco duas: uma menina performou um cachorro com uma patinha quebrada, deixando sua mão suspensa e mole enquanto caminhava, de quatro. Outra menina tirava a sua chiquinha do cabelo e jogava pelo chão, como uma bolinha. Ao longo do tempo de improvisação entre os alunos, eles constituíam relações cênicas com os colegas, desenvolviam mini-narrativas, núcleos performativos (como famílias de cães, cães brigando, cães brincando) e participavam de um mesmo ambiente performativo, influenciando-se através de ações entre os colegas. Os movimentos e ações dos cachorros estavam presentes, constituindo as referências que poderíamos usar na contação cênica.



Imagens 82 e 83: Ensaio da contação cênica. Na imagem acima, performer Laura B. (de quatro) realiza o gesto da mão quebrada de Hanna, proposta que repito na imagem abaixo, inspirada em proposta de aluna do Jardim B.

No encontro seguinte, dividimos as crianças em dois grupos e narramos uma história da Hanna, com a proposição de que um dos grupos iria performatizar as etapas da narrativa, enquanto narramos, e o outro assistiria, como plateia. Depois, inverte-se a ação dos grupos.

No jardim B, as crianças decidiam, entre si, quem faria cada personagem da história, antes da improvisação iniciar: quem era a Hanna, o dono dela, os seus irmãos e o dono da *pet shop*, personagens da história. Eu e a professora Laura B. narramos a história e as crianças improvisaram as ações.

A história começa com Hanna encontrando uma grande casa e, então, tenta entrar na casa. As soluções encontradas pelas crianças que interpretavam a Hanna, em cada um dos grupos, foi arranhar a porta com as patas da frente e bater na porta com a cabeça. As crianças executaram essas ações em um objeto imaginário – a porta – mas depois elegeram outros corpos, de colegas, para utilizarem como "porta" na improvisação, em um momento posterior.

Tudo correu muito bem – bem até demais, porque as crianças extrapolaram a narrativa! Alguns personagens entravam "no momento errado", novos personagens surgiam e interferiam nas cenas, mudavam sua identidade, realizavam ações desconexas com a narrativa, novas ações, prolongavam-nas, estendiam sua interferência no jogo... as crianças deixavam seus corpos presentes dentro do espaço da cena, mesmo sem ser "sua vez", a plateia interferia no jogo...

Sobre essa forma de constituir o jogo dramático e teatral das crianças, de acordo com Machado (2010), entende-se que:

(...)a criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas (Machado, 2010, p. 118).

Como já foi citado, os primeiros ensaios da contação cênica foram constituídos de experimentações sobre maneiras de contar histórias e na criação de imagens corporais para momentos da história da Hanna, com base em episódios da sua vida que são narrados na contação. Tal proposição guiou as primeiras práticas realizadas nas oficinas. A partir da escolha de não constituir uma poética de corporalidade, encenação e dramaturgia realista para a cena, foi permitido explorar os diversos sentidos que a criação performática pode adquirir em sua manifestação e também na vida das crianças. A performance, nesses contextos, é uma prática de

questionamentos: escolhe-se como se faz, o sentido do que se faz, ainda que o sentido seja a ação em si.

Retomo a reflexão de Machado sobre as ideias que se pode elaborar acerca da infância, ao citar Sarmiento (1997; 2004; 2007; 2008) e que se relacionam com o fazer performático das crianças:

Um trabalho a ser realizado junto ao adulto que convive com crianças pequenas precisará não apenas conceituar visões de infância e as relações adulto-criança, como deverá procurar os espaços habitados por crianças para que as experiências infantis ganhem amplitude e significações a partir dos quatro âmbitos ou lentes de observação etnográfica propostos por Sarmiento: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração²⁰. Perceber onde as crianças brincam, sem necessariamente reivindicar o espaço institucionalizado do playground ou parquinho; olhar para o modo como as crianças brincam, sem a necessidade de lhes fornecer brinquedos para que o brincar aconteça, são dois lemas que conversam diretamente com o momento atual do teatro pós-dramático. Não é mais necessário fazer teatro dentro do prédio chamado teatro; as convenções do drama foram pouco a pouco deixadas de lado para fazer surgir um novo modo de encenação, no qual o conceito de “representação de mundo” caiu – queda na cultura adulta de algo que na primeira infância não se fazia presente nem necessário, tal como ensina Merleau-Ponty. Não seria, portanto, o performer adulto um pesquisador de maneiras de ser e estar da infância, reencontrada? Os quatro campos propostos por Sarmiento: o faz de conta, o gosto pela repetição (e a capacidade de repetir como se da primeira vez), as interações e as culturas do brincar não pertenceriam aos mapas dos territórios traçados pelo fazer performativo adulto também? (Machado, 2010, p. 132).

O trabalho com improvisação de figuras, especialmente animais, permeia grande parte das propostas em aula. As duas possibilidades são enriquecedoras para a aprendizagem das crianças em artes da cena e para o processo criativo da contação.

Essa união entre ensino e processo de criação e a retroalimentação constituída pelos contextos é salientado por Ferreira (2019):

A peculiaridade das experiências borra os limites entre a formação do ator e o ensino do teatro, a experiência cênica/artística e o processo de aprendizagem, a produção e a fruição, caracterizando uma profunda e profícua contaminação entre criação artística e pedagogia. Nessas práticas, as crianças encontram os tempos e os espaços necessários para pensar,

²⁰ De acordo com Machado (2010), são os quatro eixos aos quais Sarmiento se refere: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. No eixo da interatividade, estão as atividades e rotinas, valores e preocupações que a criança produz por meio da interação com seus pares e com os adultos; no eixo da ludicidade, o brincar –seja com os outros, seja com os objetos; no eixo da “fantasia do real” (modo próprio de Sarmiento nomear o faz de conta) revela-se “a saga da criança desordenada”, sua maneira fantasista (sic) de pensar; e no eixo da reiteração, está a intenção de começar tudo de novo, a não-linearidade temporal experienciada pela criança (Machado, 2010, p.124).

discutir, elaborar e falar sobre temas importantes da existência humana, como a morte, a violência, o amor e a sexualidade. Na contracorrente dos processos de apagamento do corpo das crianças, tais experiências veiculam concepções de uma infância encarnada e rica de potencialidades artísticas. (Ferreira, 2019, p. 51-52).

Aqui, retomo a questão do corpo em ação no ato performático, a partir dos seguintes exemplos de ensaio e aula:



Imagem 84: Hanna na obra – performer Laura (à esquerda) é uma construção da obra. A performer Laura (a direita) é Hanna, que brinca na construção.



Imagem 85: Jardim B - exercício de corporalização da obra.



Imagem 86: Maternal II – exercício de corporalização da obra.



Imagem 87: Maternal II – "A prof. Laura é um pedaço da obra e vocês são a Hanna!" - proposição de jogo a partir da imagem corporal de "Hanna na obra".



Imagens 88 e 89: Maternal II – aluna da direita sinaliza para a outra colega, através do toque, o lugar que ela deve ocupar no jogo: de ser corpo-obstáculo-construção da obra para pular sobre ela. Aqui, têm-se mais uma camada do jogo performático: a comunicação com o colega performer e a constituição de um signo para a ação entre as performers (a proposição foi desenvolvida por elas).



Imagem 90: Maternal II – alunas reproduzem pose da performer Laura, em segmento do jogo. A partir desse ponto, instaurou-se a observação e recepção atenta dos performers sobre as proposições corporais dos colegas em jogo, divididas entre "corpo-obra" e "corpo-Hanna". Eles performam uma figura, observam os colegas performers fazendo outras e alternavam-se entre os "papeis" do jogo. Aqui, pode-se fazer um paralelo com a proposição de alternância entre as performers da contação cênica, que assumem todas as figuras em momentos diferentes da narrativa.



Imagem 91: Maternal II – O jogo evoluiu, a partir da ação das crianças, para um jogo de pular sobre o corpo dos colegas deitados no chão.

Esse processo de construção instantânea de corporalidades e relações no espaço, em estado de jogo, é o princípio fundamental do jogo improvisacional nos processos de construção performática. Faz-se paralelos constantes entre a ação das crianças com as proposições da contação cênica, e vice-versa.

Marcelo Soler, integrante da Cia Teatro-Documentário, de São Paulo, em entrevista a Viganó (2023), relata experiências do grupo para a criação do espetáculo *Sputnik 2*, inspirado na história da cachorra Laika, que foi enviada para a Lua pela base espacial russa – e morta durante a missão. Foram desenvolvidas oficinas com crianças e funcionários de um cemitério para pesquisar a relação que esses agentes estabeleciam com proposições estéticas acerca do tema da morte. Um evento, a partir de uma oficina com as crianças, aproxima-se do que ocorre nas oficinas de teatro do Programa Hanna e a relação que se constitui com o processo de criação da contação cênica:

(...) o processo foi permeado pela presença de crianças que eram, eu diria, “espectadoras especiais” do processo. Nós fazíamos a mediação sobre o que elas assistiam e, a partir do que elas traziam, a gente reelaborava as cenas tentando, por meio desse olhar, entender e avaliar o processo cênico.

De certa maneira, as crianças tiveram uma coautoria e uma presença muito fortes, trazendo elementos constitutivos para a encenação, porque elas começaram a ter interesse em ser essas espectadoras especiais (Soler apud Viganó, 2023, p. 194).

Percebe-se, nos exemplos recém apresentados das oficinas na escola, que as crianças assumem o lugar de *espectadoras especiais* durante o jogo. Portanto, o lugar do espectador nunca é passivo. Ele estabelece um diálogo e uma resposta ao que presencia na recepção e ação performática. Logo, ele pode ser incluído na formulação das proposições e permitir que o processo de criação seja influenciado pela ação delas.

Em uma aula que narramos um trecho da contação cênica, uma das alunas, no momento em que contamos que Hanna é encontrada em uma caixa de papelão, na rua, em um dia de chuva, prontamente estabeleceu um diálogo com o que estava sendo narrado, e respondeu: "mas não tem problema, porque a Hanna é cachorro, ela é peluda, e ela tem pelo que protege do frio e da chuva". Esse comentário foi elaborado a partir da narração, pois contamos que Hanna "é uma cachorra de verdade, de carne, osso, pelo...". São exemplos de intervenção das crianças, como esse, que propõem possibilidades dramáticas e estéticas para o processo de criação: e se, em meio a uma narração de um momento perigoso da vida da Hanna, quando ela é encontrada abandonada, pela primeira vez, confortássemos o espectador com a informação de que ela se protegeu da chuva por ser peluda? Ou melhor ainda: será que os espectadores, em um momento de empatia, angústia - e forte conexão - diante da história, não procuram esse sentido, esse conforto por si próprios, ao presenciar a contação, *de forma ativa*? O teatro, a performance, são constituídos por *todos* que participam do acontecimento.

Sobre isso, ainda na entrevista com Soler:

(...) a partir do próprio teatro, existe uma aproximação. A partir do "ser espectador" eu me aproximo da linguagem, começo a ver sentido nessa linguagem, começo a me relacionar com ela e, a partir dela, eu começo a pensar e refletir sobre a minha própria vida (Soler apud Viganó, 2023, p. 194).

As práticas cênicas e performáticas no contexto da escola permitem que as experiências performáticas integrem-se com as experiências de vida e do cotidiano das crianças e, ao se associarem, ampliam, expandem e complexificam o desenvolvimento das suas *percepções*. Retomo, aqui, o pensamento de Fabião

(2008), de que performers são complicadores culturais e acrescento a continuidade de seu pensamento: são, também, "*educadores da percepção* que (...) ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não pára de nascer e não cessa de morrer, simultânea e integradamente" (Fabião, 2008, p. 237).

Os termos "complicadores culturais" e "educadores da percepção" sintetizam a minha vivência como educadora nas experiências em sala de aula: encontrei-me em um lugar em que eu indico, incentivo, desenvolvo mecanismos para que os participantes de uma aula *percebam as possibilidades da sua presença, e dos outros*, na aula, na vida, no mundo. O que é a aula de teatro se não um momento de latência de vida, que se instaura, propicia o surgimento de novas formas de *ser presença* no mundo, e quando acaba, deixa rastros do seu acontecimento na vida de todos os envolvidos?

Considerações finais

Ainda que seja impossível compreender plenamente o lugar das múltiplas infâncias, acredito que adultos, pais e educadores devem se propor a um desafio, ao longo de suas vidas, na relação que constituem com elas: buscar maneiras de se aproximar da linguagem que é estabelecida pelas crianças. Quando nos colocamos nesse lugar, uma caixa imaginária mágica abre-se.



Imagem 92: Hanna na caixa.



Imagens 93 e 94: performer Laura e a menina Anita na caixa.

Muitos dos "problemas" que acreditamos existir, entre nós e a infância, perdem o sentido e se tornam *potencialidades*. Na minha experiência como discente, foram marcantes os encontros com professores que não tentaram modificar a maneira que eu me expressava, mas sim, buscaram aproximar seus ouvidos de mim, para me compreender melhor.

O teatro foi a linguagem que mais me aproximou de meus professores, que me apresentou um espaço de confiança para ser e existir de forma autêntica. O teatro e seu potencial artístico, cultural, social, pedagógico, humano, resiste em meio a todas as limitações do contexto e despotencialização de vida. O teatro, a arte e a relação de proximidade com meus professores possibilitaram que eu me tornasse *aluna* – foram as minhas verdadeiras experiências de aprendizagem. Desse pressuposto, acredito em um caminho, de aproximar teatro e educação, de elaborar mecanismos de diálogo, de encontrar as potencialidades que existem nas crianças, nos profissionais da educação, nos pais e nos seres humanos que, em algum momento, seja por vontade ou por acaso, atravessam o caminho das artes da cena (e são atravessados por ele). No teatro, há luz que coexiste com a escuridão, há verdade que dialoga com o disfarce.

Não existe uma fórmula mágica: diante dos entraves entre o tempo dos adultos e das crianças, da dificuldade de estabelecer uma comunicação efetiva entre grupos sociais tão diferentes, no estresse diário do ambiente da sala de aula, que coexiste com os espaço-tempos de beleza e encantamento que se observa através da ação das crianças, percebo a tamanha complexidade que se apresenta nesse contexto, de dificuldades e afetos, de contradições que parecem aumentar ainda mais a riqueza humana que se encontra ali.

Proponho-me, ao longo da minha trajetória como professora e atriz, contribuir para que a distância entre nós e os pequenos, que na verdade são gigantes, seja diminuída. Sou a pessoa que escreve esse trabalho porque fui escutada por alguém, quando não precisei emitir palavras.

O Programa Hanna proporcionou que eu tivesse minha primeira experiência como docente, mas principalmente incentivou-me a me tornar pesquisadora do teatro, da educação e das infâncias. Tive o privilégio de participar de um programa de extensão que me possibilitou, enquanto graduanda, ter um contato direto com a realidade, com a pulsão e o desejo de contextos exteriores à frieza e, muitas vezes, silenciamento acadêmico. Entendi a importância do meu lugar como estudante de nível superior, a responsabilidade que estabeleço com a sociedade e a devolutiva que devo oferecer. Redescobri meu amor pela pesquisa, graças a esse projeto. Mais do que isso, reelaborei meus caminhos e encontrei mais uma paixão: a educação. Reforço, a partir dessa experiência, a importância da extensão para a Universidade: tão impactante, que, para mim, foi essencial para eu chegar onde estou hoje.

Mas percebo, também, que tudo sempre esteve comigo, sempre esteve aqui. Os presentes que encontrei pelo caminho foram desembrulhados por minhas mãos. E acredito que eu ainda possa oferecer muitos, pelos caminhos, lugares e encontros que terei pela frente.

A partir dessa premissa, entendo que a educação e a elaboração de projetos artísticos e culturais para crianças devem considerar a participação ativa das mesmas, da mesma forma que eu fui considerada, ao longo da minha trajetória como estudante. As crianças são espectadoras e *interlocutoras* entre a sua linguagem e o mundo, fontes de inspiração para formas de teatro, pois são *veículos de suas subjetividades*. E, a partir do diálogo entre elas, estabelecemos os caminhos para a educação a partir desses processos. Uma intermediação entre contextos que, de alto nível de complexidade, só pode se fundamentar através das práticas e da

pesquisa acerca da relação que se constitui entre elas. A prática é a ponte que aproxima esses conceitos de um encontro, e as crianças traduzem, comunicam, corporificam a linguagem para sua própria aprendizagem através das artes da cena. Cabe a nós, educadores, estarmos dispostos a ouvi-las e nos aproximarmos desse fenômeno, para formular possibilidades que permitam que ele aconteça.

Referências

ANA E OS CÃES, Espetáculo teatral. In: Mostra Teatro Pesquisa e Extensão. Porto Alegre, 2003.

BERNARDES, L. Relato de experiência como professora na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha. julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

_____. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 036/2020.

_____. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. ano 1990.

CÃES. Direção: Alexandra Dias. Produção de Campos Neutral de Chico Maximilla e NOZ Audiovisual. Pelotas, 2022.

FABIÃO, E. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, [S. l.], v. 8, p. 235-246, 2008. DOI: 10.11606/issn.2238-3867.v8i0p235-246. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57373>. Acesso em: 18 ago. 2023.

FÉRAL, J. **Além dos limites – Teoria e prática do teatro**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERREIRA, M. da S. Infância e cena contemporânea: os direitos das crianças no contexto da arte e da cultura. **Conceição/Conception**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 42–54, 2019. DOI: 10.20396/conce.v8i1.8654771. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8654771>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FERREIRA, T. **A escola no teatro e o teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. FERREIRA, T. Artes da cena com crianças e professoras em tempos pandêmicos: O que pode nos ensinar uma cadela cega?. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 41, p. 1-23, 2021. DOI: 10.5965/1414573102412021e0124. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20486>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2021.

HARTMANN, L.; SILVA, S. T. Pequenas resistências: contação de histórias, performance e protagonismo infantil na escola. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 34, p. 019-035, 2019. DOI: 10.5965/1414573101342019019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101342019019>. Acesso em: 14 ago. 2023.

ITAÚ CULTURAL. Sistema Coringa. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo620/sistema-coringa>. Acesso em 13 set. 2023.

KING, M.S. **Vira-lata**. Brinquebook, 2005.

MACHADO, M. M. A Criança é Performer. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MALLMANN, L. Relato de experiência como professora na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha. julho de 2023.

PUPO, M. L. de S. B. Para desembaraçar os fios. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 30, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/12462>. Acesso em: 29 ago. 2023.

SÁNCHEZ, P. Relato de experiência como professora na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha. julho de 2023.

DA SILVA FERREIRA, M., MARINO, L.-L., MARTIN, G. R., & MARTIN, T. R. In-Between: Children as Performers. **Journal of Embodied Research**, 4(1), 2 (21:25), 2021. DOI: <http://doi.org/10.16995/jer.81>. Acesso em: 14 ago. 2023.

SILVA, A. M. Práticas cênicas na Educação Infantil: Materialidade, teatralidade e Teoria do Caos. Florianópolis, 2022.

SILVA, Maria Romênia da. A linguagem audiovisual do cinema como elemento integrador da arte e ciência na formação cultural dos professores de ciências e matemática. 2015. 260f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

VIGANÓ, S. S.; SOLER, M. Somos todos Laika: o teatro, a morte e a condição humana uivando para o infinito: Suzana Schmidt Viganó entrevista Marcelo Soler. Sala Preta, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 175-198, 2023. DOI:

10.11606/issn.2238-3867.v22i1p175-198.

Disponível

em:

<https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/204191>. Acesso em: 15 ago. 2023.

Anexo I - Autorização para a realização da pesquisa de TCC na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha

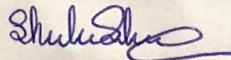
TERMO DE CONCORDÂNCIA

Estamos realizando um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) em Licenciatura em Teatro, escrito pela graduanda Verônica Becker e orientado pela Prof. Tais Ferreira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que tem como objetivo analisar a relação entre as atividades (aulas de Teatro e Dança) do Projeto de Extensão "Projeto Hanna" na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha, entre 2021 e 2023 e a criação de uma performance-contação de histórias. Para tanto, solicitamos autorização para realizar este estudo na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha. A coleta de dados envolverá registros em diário de campo, fotos e vídeos das aulas e de espaços físicos da escola, entre maio e setembro de 2023. A coleta será realizada pelas bolsistas do Projeto Hanna. A qualquer momento, os (as) participantes poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados a este estudo. Todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos (as) participantes bem como das instituições envolvidas. As identidades dos (as) alunos (as) não serão reveladas. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos (as) participantes. Todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da graduanda e bolsista do Projeto Hanna, Verônica Becker e da orientadora do TCC e coordenadora do Projeto Hanna, Prof. Tais Ferreira. Por intermédio deste trabalho, esperamos contribuir para a compreensão das ações do Projeto Hanna na Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha e sua interlocução com o processo de criação artístico da performance-contação de histórias. Assim que defendido, uma cópia impressa do TCC será entregue à escola. Agradecemos a colaboração dessa instituição para a realização desta atividade de pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. As pesquisadoras responsáveis por esta pesquisa é a graduanda em Licenciatura em Teatro, Verônica Becker, e a Prof. Tais Ferreira, do Departamento de Ensino e Currículo, da Faculdade de Educação, da UFRGS. A equipe poderá ser contatada por meio dos telefones (51) 994388008 (Verônica) e (51) 993221556 (Tais).

Concordo, em nome da Instituição de Educação Infantil Santa Terezinha, que equipe discente e docentes da escola, participem do presente estudo.

Porto Alegre, Brasil, 11 de julho de 2023.

Assinatura



Nome

Sheila Silveira

Cargo

Coordenadora Pedagógica

Sheila Silveira
Coordenadora Pedagógica
Instituição de Educação Infantil
Santa Terezinha