

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA

GIULIA CECÍLIA AMARAL GODINHO DA COSTA

Seria o Sol um regador?

O teatro de objetos como um potencial mobilizador do lúdico em adultos

Porto Alegre
2025

GIULIA CECÍLIA AMARAL GODINHO DA COSTA

Seria o Sol um regador?

O teatro de objetos como um potencial mobilizador do lúdico em adultos

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Teatro apresentado ao Departamento de Arte Dramática, do Instituto de Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciada em Teatro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rossana Della Costa

Porto Alegre
2025

CIP - Catalogação na Publicação

Costa, Giulia Cecília Amaral Godinho da
Seria o Sol um regador? O teatro de objetos como um
potencial mobilizador do lúdico em adultos / Giulia
Cecília Amaral Godinho da Costa. -- 2025.
67 f.
Orientadora: Rossana Perdomini Della Costa.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Teatro, Porto Alegre, BR-RS,
2025.

1. Lúdico. 2. Adulto. 3. Teatro de Objetos. 4.
Pedagogia Teatral. I. Della Costa, Rossana Perdomini,
orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

A todas as professoras da minha escola até a universidade, que me fizeram cultivar um carinho imenso pela educação e me trouxeram até aqui.

Aos meus professores orientadores dos estágios, Taís Ferreira e Gilberto Icle, por me alicerçarem, e às professoras supervisoras, Ana Fuchs e Priscila Correa, por me apoiarem nas minhas propostas.

À minha orientadora, Rossana Della Costa, por seu amor, zelo, paciência e profissionalismo comigo. Se esse trabalho existe, é porque ela esteve presente o tempo todo.

A todos os amigos que tive a oportunidade de conhecer durante meu período no DAD. Amo muito vocês, minhas amoras e meus xuxus.

Por fim, preciso agradecer à Família Buscapé, meu amor incondicional.

À Carol, minha irmã de coração, por nunca ter jogado a pulseirinha da amizade fora.

Ao meu namorado, Gabriel, por mostrar o quanto um amor tranquilo deixa a vida mais especial.

Aos Amarais da Rocha, por sempre me deixarem com um sorriso no rosto e um riso saltando no peito.

Aos Godinhos de Oliveira, por incentivarem minhas loucuras, sempre ao som de The Beatles, Ney Matogrosso e Rita Lee.

E ao meu Trio Parada Dura, Mamis, Papis e Mana, absolutamente nada disso seria possível sem vocês.

Muito obrigada!

*Pensei que se esforçavam para nos curarem da infância. Curar a infância.
Pensava assim. Estávamos como que enfermos daquela maleita e a
precisar de regimes rigorosos para que nos puséssemos ao caminho da
lucidez que só acontecia aos adultos*

Valter Hugo Mãe

RESUMO

Este trabalho insere-se no campo das Pedagogias Teatrais e investiga sobre o lúdico na intersecção entre o teatro e os adultos. No caso específico deste estudo, o teatro de objetos ocupou lugar de destaque, configurando-se a pergunta: pode o teatro de objetos ser um potencial mobilizador do lúdico na vida adulta? Para tanto, utilizou-se o procedimento metodológico inspirado na perspectiva contemporânea do estudo de caso, no qual o investigador é parte da construção do objeto pesquisado. O público delimitado para esta pesquisa foram os alunos adultos da Educação de Jovens e Adultos, no Estágio de Docência em Teatro I, e do Magistério, no Estágio de Docência em Teatro II. Com estes grupos, as atividades desenvolvidas e suas reações nas propostas constituíram o *corpus* de dados sobre o qual se debruça este trabalho. As análises tomaram como norteador os princípios do teatro de objetos – a ressignificação dos objetos cotidianos, a associação metafórica e a relação ator-objeto – ressaltados por Amaral (1996), D'Ávila (2024) e Vargas (2018), e como isso instigou a ludicidade dos alunos. Conclui-se que há um espaço a ser explorado com teatro de objetos na educação, inclusive com adultos, que constitui-se na inseparável relação com o lúdico.

Palavras-chave: Lúdico. Adulto. Teatro de Objetos. Pedagogia Teatral.

ABSTRACT

This work is part of the field of Theater Pedagogies and investigates playfulness at the intersection between theater and adults. In the specific case of this study, object theater occupied a prominent place, configuring the question: can object theater be a potential mobilizer of playfulness in adult life? To this end, we used the methodological procedure inspired by the contemporary perspective of the case study, in which the researcher is part of the construction of the researched object. The target audience for this research were adult students of Youth and Adult Education, in the Teaching Internship in Theater I, and of Teacher Education, in the Teaching Internship in Theater II. With these groups, the activities developed and their responses to the proposals constituted the corpus of data on which this work focused. The analyses were guided by the principles of object theater – the resignification of everyday objects, the metaphorical association and the actor-object relationship – highlighted by Amaral (1996), D'Ávila (2024) and Vargas (2018), and how this instigated the students' playfulness. It is concluded that there is a space to be explored with object theater in education, including with adults, which constitutes the inseparable relationship with playfulness.

Keywords: Playfulness. Adulthood. Object Theater. Theatrical Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Foto do espetáculo “Só” do grupo Sobrevento	23
Figura 2	– Apresentação com teatro de objetos para EJA	29
Figura 3	– Alguns dos objetos disponibilizados para a prática	35
Figura 4	– “A Traição das Imagens” (1929), por René Magritte	36
Figura 5	– L. e seu regador como chuveiro	38
Figura 6	– Micro-cenário com o Encourado	48
Figura 7	– Partida de “Meia, Meia-Lua, 1, 2, 3...”	51
Figura 8	– Os objetos da primeira aula prática	54
Figura 9	– A tiara dançante de A.	55
Figura 10	– O Michael Jackson de luva, por F	56
Figura 11	– Famílias criadas pelas alunas	57
Figura 12	– Grupo que apresentou “A História do Quadrado”	59
Tabela 1	– Primeira Rodada do “Isto não é um...”	39
Tabela 2	– Segunda Rodada do “Isto não é um...”	42

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. O LÚDICO, O ADULTO E O TEATRO	13
2.1. O Lúdico e o Adulto	13
2.2. O Lúdico e o Teatro	17
2.2.1. O Lúdico, o Teatro e o Teatro de Objetos	21
3. METODOLOGIA	26
3.1. As Turmas dos Estágios	27
3.1.1. A EJA e os Objetos	27
3.1.2. O Magistério e a Retomada	29
3.2. Como pode um Sol regar?	33
4. ENTÃO SERIA O SOL UM REGADOR?	35
4.1. Nasce o Sol na EJA	35
4.2. O Magistério brinca	50
4.3. Uma tiara dança	52
5. UM SOL REGA, UM CINTO SERPENTEIA E UMA TIARA DANÇA: CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	63
APÊNDICE A	65

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo a investigação do teatro de objetos como um potencial mobilizador do lúdico na vida adulta. Desta forma, possui como tema a intersecção entre o lúdico, o adulto e o teatro, com teatro de objetos localizado teoricamente no último tópico.

A partir de uma pesquisa inicial dos descritores “lúdico” e “adulto”, percebeu-se uma carência de análises referentes à relação entre a fase adulta e a ludicidade. Apesar disso, alguns autores forneceram pistas para delimitar essa relação. Ariès (1986) e Abbagnano (2007) apresentam, a partir de diferentes prismas, o lúdico como antagônico ao trabalho que constitui o mundo adulto. Já Huizinga (2012), aponta que toda atividade humana é lúdica e essa ludicidade se manifesta a partir do jogo, sendo ele o produtor da cultura. Dessa forma, o jogo se apresenta em todos os processos culturais, como o teatro.

Para além disso, Pupo (2015) ressalta que, dentro do teatro ocidental contemporâneo, a noção de jogo ganha contornos especialmente marcantes, sobressaindo-se da relação realista e imitativa com a realidade. A exemplo disso, está o teatro de objetos.

Uma manifestação considerada pertinente ao teatro contemporâneo, o teatro de objetos, que possui características lúdicas, é uma especificidade do teatro de formas animadas. Ela foi escolhida para desenvolver as práticas com os adultos neste trabalho: alunos de turmas da EJA e do Magistério.

Porém, cabe ressaltar a minha trajetória até aqui.

Minha primeira experiência com teatro de objetos foi no meu Estágio de Docência em Teatro I. Realizado no CAP e sob orientação da professora Taís Ferreira e supervisão da professora Ana Fuchs, busquei o teatro de objetos como prática pedagógica em duas turmas da EJA, EF 1 e EF 2, aliado às lendas brasileiras, previamente trabalhadas pela professora-supervisora. Assim, os alunos foram desafiados a trabalhar a resignificação de objetos utilizados no dia-a-dia, com o contexto das lendas e personagens do folclore nacional.

No Estágio de Docência em Teatro II, realizado na turma 11AE do Magistério, no Instituto de Educação General Flores da Cunha, sob orientação do professor Gilberto Icle e supervisão da professora Priscila Correa, procurei alinhar meu tema anterior de pesquisa – o teatro como mobilizador do prazer de brincar na vida adulta.

Para tanto, proporcionando uma prática lúdica às alunas adultas, predominantemente através de brincadeiras tradicionais.

Apesar disso, envolvi-me em demasia com o lúdico, devido ao foco excessivo nas brincadeiras tradicionais, em detrimento do teatro. Por consequência, isso tornou minha prática mais voltada à educação física ou à dança.

Isso levou a uma reorientação do estágio pelo meu orientador e, por consequência, do tema deste trabalho. Logo, a partir das orientações da minha orientadora de TCC, Rossana Della Costa, refiz a rota e retomei o trabalho com objetos desenvolvido no primeiro estágio. Neste processo, a principal questão deste trabalho configurou-se como: **pode o teatro de objetos ser um mobilizador do lúdico na vida adulta?**

Os alunos dos dois estágios foram delimitados como o público dessa pesquisa. Em ambos os casos, o público das turmas envolvidas nos processos de estágio, a EJA e o Magistério, eram formados por adultos. Com estes grupos, as atividades desenvolvidas e suas reações nas propostas constituíram o *corpus* dados sobre o qual se debruça este trabalho.

A seguir, apresento a estrutura deste trabalho.

No primeiro capítulo encontra-se o arcabouço teórico que circunscreve a intersecção entre lúdico, adulto e teatro de objetos. Assim, para pensar o lúdico e o adulto são trazidas as noções de Ariès (1986), Abbagnano (2007) e Huizinga (2012). E para alicerçar a prática em teatro de objetos foram pesquisadas Amaral (1996), D'Ávila (2024) e Vargas (2018).

No segundo capítulo, está apresentada a metodologia, na qual explicita-se o desenvolvimento tanto do Estágio de Docência em Teatro I, quanto do Estágio de Docência em Teatro II. Ambos foram desenvolvidos no ano de 2024 e produziram o *corpus* de dados sobre o qual se debruça este estudo.

O procedimento metodológico utilizado neste trabalho se inspira nos apontamentos de Robert Stake (2011), dialogando com a perspectiva de estudo de caso contemporâneo. Trata-se de um enfoque que considera a etnografia, logo, a participação e envolvimento do pesquisador com interesse na dialogia e na construção coletiva do entendimento dos fenômenos.

A partir da abordagem escolhida, isto é, que a condução deste estudo conta com meu olhar sobre as atividades desenvolvidas, compreende-se que o estado

lúdico buscado durante os estágios de docência foi um processo qualitativo, que se construiu das práticas EJA até o Magistério.

No terceiro capítulo encontram-se as análises que tomaram como norteador os princípios do teatro de objetos – a ressignificação dos objetos cotidianos, a associação metafórica e a relação ator-objeto e as relações – e como isso instigou a ludicidade dos alunos. As experimentações se transformaram em três subcapítulos de análise nesta pesquisa: “Nasce o Sol na EJA”, “O Magistério brinca” e “Uma tiara dança”.

Na experiência com a EJA, evidenciou-se a importância de um contexto narrativo para o desenvolvimento das atividades. Tal contexto parecia facilitar aos adultos a transformação metafórica dos objetos, isto é, retirá-los da sua utilidade e função para deslocá-los a um contexto impensado, a partir da histórias de lendas. Tal procedimento foi confirmado no Estágio de Docência em Teatro II com as turmas de Magistério, o qual foi explorado, aliado ao processo de contação de histórias.

Logo, essas experimentações se provaram enquanto terrenos férteis para meu refinamento metodológico e teórico com o teatro de objetos. A partir delas, também pude inferir certas certezas no contexto desta pesquisa, assim como algumas inquietações que me acompanharam aqui na busca pela manifestação do lúdico.

No último capítulo, que trata das considerações finais, apresenta-se que os contextos narrativos foram basilares para uma experimentação profícua dos alunos adultos com o teatro de objetos. Essas narrativas suscitaram a imaginação dramática dos alunos e lhes possibilitam atingir um estado lúdico. Assim, tal como no processo infantil, acreditaram em seus objetos, deram-lhes ânima, deslocaram-os de duas funções cotidianas.

Além do mais, considera-se que o teatro de objetos não encontra limitações nas suas regras, mas trata-as como potencialidades. Assim como nas regras dos jogos teatrais de Spolin, elas instigam a imaginação criativa e tornam as possibilidades do jogo ilimitadas (KOUDELA, 2001). Assim, as regras, como o contexto narrativo, auxiliam os adultos a entrarem nesse estado lúdico, pertencente ao teatro de objetos.

Isto posto, o percurso deste trabalho será iniciado com o esforço de circunscrever um campo de relações entre as noções de lúdico, de adulto em relação com o teatro de objetos. É sobre isto que trata o capítulo a seguir.

2. O LÚDICO, O ADULTO E O TEATRO

2.1. O Lúdico e o Adulto

Para adentrar no campo que pretendo desenvolver neste trabalho – isto é, pensar a ludicidade relacionada ao teatro na idade adulta – iniciarei pelas noções de “lúdico” e de “adulto”.

Segundo o Dicionário Houaiss da língua portuguesa (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 1200), a palavra lúdico é definida como algo

1 relativo a jogo, a brinquedo 2 que visa mais ao divertimento do que qualquer outro objetivo [observava a criança em seus exercícios l.:corria, saltava, dançava] 3 que se faz por gosto, sem qualquer outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo [trabalhar com leitura, para eles, era uma atividade l.] 4 PSICN relativo à tendência ou manifestação (artística ou erótica) que surge na infância e na adolescência sob forma de jogo.

A partir dessa perspectiva, o lúdico me pareceu restrito à infância e à adolescência, sendo excluído da fase adulta. De forma semelhante, percebi, a partir deste estudo, que grande parte da literatura referente ao lúdico mostra-se carente de análises referentes à relação entre a fase adulta e a ludicidade.

Realizei uma busca na plataforma do Google acadêmico com os descritores “lúdico” e “adulto”. Quando existentes, os trabalhos encontrados permaneciam no âmbito de análises com alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), como “Jogos digitais na educação a distância: percepção dos adultos sobre o lúdico e a aprendizagem”, de Anastásio e Ramos (2017) e “A importância do lúdico para o ensino-aprendizagem na educação de jovens e adultos” de Lima et al. (2021). Para além disso, encontrei alguns estudos pertinentes a área da Educação Física, como “O papel do profissional de Educação Física como intermediário entre o adulto e o lúdico” de Alves (2007) e “Adulto e lúdico: a atuação do profissional de Educação Física no lazer”, de Alvez e Marcelino (2017).

No repositório digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Lume, novamente houve uma preponderância de análises do lúdico em relação à EJA, como em “Volto quando a brincadeira terminar”: o estranhamento do lúdico na EJA” de Evangelista (2013) e “Salas de aula de EJA: espaços de ludicidade, brincadeira e aprendizagem” por Bastos (2022). Somente duas exceções foram encontradas na plataforma: “O lúdico na visão do adulto : uma abordagem psicopedagógica” de Falkenbach (1997) e “Lazer na adultez : um olhar sobre o

direito social a partir do documentário Tarja Branca – a revolução que faltava”, de Rodrigues (2023), mas que, devido a suas especificidades na área da psicopedagogia e do lazer na vida adulta, não continham o enfoque que eram do interesse desta pesquisa.

Já nos portais online das revistas do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS, Educação & Realidade e Revista Brasileira de Estudos da Presença, não foram encontrados resultados tanto a partir da combinação dos termos “lúdico” e “adulto”, quanto aos termos isolados. Já na portal online da Revista de Extensão, pela Pró-Reitoria de Extensão (PROREXT) da UFRGS, na edição 25 de dezembro de 2022, foi encontrado um artigo: “Ludicidade e adultos em situação de rua: o lúdico é importante apenas para crianças?” de Perdondi et al. (2023), que tratou, inclusive, das dificuldades em encontrar fontes que relacionassem a ludicidade e a vida adulta, principalmente relacionada a moradores de rua, o foco daquela pesquisa.

Assim, verificou-se uma lacuna na área que relaciona o lúdico ao mundo adulto. Logo, uma das possibilidades de preenchimento da mesma se apresentou, primeiramente, mediante a compreensão da relação entre o jogo, uma das formas de manifestação do lúdico, com o trabalho.

A partir de uma perspectiva histórica, Ariès (1986) afirma que, na contemporaneidade, há uma fronteira na vida adulta entre o mundo dos jogos e os divertimentos. De acordo com ele, os jogos e os divertimentos são relegados aos momentos furtivos de lazer, como as férias, enquanto que o trabalho possui uma importância social e existencial, tomando boa parte da experiência humana adulta.

Segundo uma ótica filosófica, Abbagnano (2007) aponta a diferença dicotômica entre jogo e trabalho. Na definição aristotélica, o jogo está ligado à virtude e à felicidade, pois são atividades escolhidas por si e não por sua necessidade, como aquelas que constituem o trabalho. Substancialmente, este conceito permaneceu inalterado, a exemplo de Kant (apud ABBAGNANO, 2007, p. 588), uma vez que, para ele, o jogo é “[...] uma ocupação por si só agradável e não necessita de outro objetivo”, em contraponto ao trabalho, o qual é “[...] uma ocupação por si desagradável (penosa) que atrai apenas pelo resultado que promete (p. ex., a remuneração)”.

Abbagnano (*ibidem*, 2007) ressalta ainda que, mesmo com a crescente importância atribuída à atividade lúdica na atualidade, o conceito não se modificou,

permanecendo com a mesma formulação aristotélica. A exemplo disso, está a pedagogia moderna e contemporânea – que dá ao jogo um caráter privilegiado de condição ou instrumento da formação humana básica – e a psicologia e a antropologia – que tratam do jogo e de sua relação com a conservação da espécie humana e sua adaptação à sociedade.

Portanto, Ariès e Abbgagno apresentam, a partir de diferentes prismas, o jogo como antagônico ao trabalho. Logo, trazem uma visão polarizada entre o mundo lúdico, prazeroso, desinteressado e atribuído ao universo infantil, enquanto que o mundo do labor, do desprazer, da necessidade, remeteria ao mundo adulto. Assim, na fase adulta, o lúdico ainda estaria presente, mas somente como um momento de respiro frente a um cotidiano de labuta.

Mas, se Ariès e Abbgagno apontam para uma perspectiva em que há uma fronteira entre o lúdico e o trabalho na fase adulta. Huizinga (2012), por outro lado, em sua obra de referência *Homo Ludens*, aponta que toda atividade humana é lúdica. Dessa forma, o lúdico não estaria relegado somente a momentos destinados ao lazer, ou ainda à infância ou à juventude, mas seria anterior à própria noção de trabalho e intrinsecamente ligado ao surgimento da própria civilização humana. Logo, nessa perspectiva, o lúdico estaria, sim, presente na vida adulta.

Na esteira do pensamento de Huizinga (2012), o lúdico se manifesta a partir do jogo. Jogo esse que está presente em suas formas mais simples, incluindo nos animais. Neste sentido, o jogo é anterior à cultura, pois é produtor da mesma, sendo, conseqüentemente, anterior também à própria noção de trabalho. Assim, segundo o autor, o jogo se apresenta em todos os processos culturais: o direito, a guerra, o conhecimento, a poesia, a filosofia e a arte. Dessa forma, eles surgem do jogo e enquanto jogo, para nunca mais perderem esse caráter.

O autor também destaca que o jogo não é uma noção passível de definição em termos estéticos, biológicos ou lógicos: é distinto de todas as formas de pensamento, por isso, cabe delimitá-lo somente em certas características. A explicitação das mesmas é algo fundamental para o andamento desta pesquisa.

Primeiramente, o jogo é livre, pois é voluntário e superficial, logo, é possível a qualquer momento finalizá-lo ou adiá-lo. O jogo possui, também, uma suspensão da vida real para um esfera própria, insinuando-se como atividade temporária e com uma finalidade autônoma, que se realiza em vista de uma satisfação – sua própria

realização – pois o jogo também é alegre. O divertimento é o que define a essência do jogo (HUIZINGA, 2012).

Ele também é limitado. Joga-se por determinado tempo e, por fim, termina. Mas, devido a sua capacidade de se fixar enquanto fenômeno cultural, ele não finaliza em plenitude: é conservado a nível de espírito, de resíduo na memória, e, quando transmitido, torna-se tradição, pois o jogo é passível de repetição. Além disso, e assim como no culto, o espaço é sagrado ao jogo, pois cria um mundo temporário e especial à prática de uma determinada atividade. Ademais, ele também é tenso, pois é incerto, e precisa de esforço por parte do jogador para o levar até seu desenlace (*ibidem*, 2012).

Comumente, pode-se também imaginar o jogo como um polo oposto à seriedade, uma vez que o divertimento define a essência do mesmo. Apesar disso, o contraste entre a seriedade e o jogo não é imutável nem bem-definido. Todo jogo, seja realizado por crianças ou por adultos, pode constituir-se enquanto uma atividade extremamente séria. O fenômeno do culto nas sociedades antigas, inclusive, é um dos maiores exemplos de seriedade, pois o ritual é a sacralização do próprio jogo (*ibidem*, 2012).

Por fim, deve-se destacar as regras como um dos elementos fundamentais à conceitualização do termo. Todo jogo, sem exceção, tem regras, e são elas que mediam o mundo circunscrito por essa atividade lúdica. Dessa forma, as regras, assim como o espaço, são sagradas, uma vez que são absolutas e indissolúveis, pois, uma vez rompidas, o mundo imaginário se corrompe e a vida real recomeça. Assim, o jogo é instável, pois necessita de regras livremente consentidas entre os jogadores para sua sobrevivência (*ibidem*, 2012).

Caillois (1990) no livro “Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem”, também fornece suas contribuições para a caracterização do jogo. O autor o compreende como uma atividade voluntária e livre, fonte de divertimento e de alegria, no qual o jogador dedica-se de forma espontânea, tendo em vista seu prazer e com total liberdade para retirar-se, não jogando mais. Também entende a atividade enquanto separada do resto da existência, realizada dentro de limites de espaço-tempo e leis específicas, fora das confusas e complicadas leis da vida cotidiana. Por fim, o jogo é incerto, pois necessita de renovação constante e imprevisibilidade, por isso, carrega certo tom de “liberdade”, mas sempre dentro dos limites de suas regras.

Uma das principais divergências do autor para com as ideias de Huizinga, Caillois aponta que muitos dos jogos não têm regras, ao menos regras fixas e rígidas, a exemplo daqueles que exigem livre improvisação e que cujo atrativo principal seja, justamente, o prazer de desempenhar um papel. Esses jogos, batizados de *mimicry*, apoiam-se na entrega à ilusão, com a dissimulação e recriação da realidade, a exemplo da própria interpretação dramática. Dessa forma,

A regra do jogo é uma só: para o actor consiste em fascinar o espectador, evitando que um erro o conduza à recusa da ilusão; para o espectador consiste em prestar-se à ilusão sem recusar *a priori* o cenário, a máscara, o artifício em que o convidam a acreditar, durante um dado tempo, como um real mais real do que o real (CAILLOIS, 1990, p. 43).

Em suma, a própria atividade teatral pode ser aqui concebida enquanto jogo. Sob essa perspectiva, cabe às artes cênicas características inerentemente lúdicas, ligadas principalmente à relação ator-platéia. Isto posto, no próximo subcapítulo serão desenvolvidas considerações sobre a relação do Lúdico com o Teatro.

2.2. O Lúdico e o Teatro

Para além da compreensão da atividade teatral como jogo *per se*, torna-se necessário, para fins desta pesquisa, aprofundar a relação que permeia o teatro e a ludicidade, tanto na sua origem histórica, quanto nas características lúdicas nas modalidades de improvisação contemporâneas, para ir ao encontro ao teatro de objetos.

Como os processos culturais têm presença ativa de fator lúdico, não seria diferente com o Teatro. Para Huizinga (2012), se o ritual teve origem no jogo sagrado, logo, o Teatro ocidental, a partir das comédias e tragédias gregas, também teve sua origem no ritual lúdico, a partir das festividades ao deus Dionísio. Posteriormente, coube a esse jogo a consciência literária, crescendo-se a criação e a encenação de textos dramáticos.

Pupo (2015) acresce mais elementos ao entendimento de inseparabilidade do lúdico e do teatro ao ressaltar que, dentro do teatro ocidental contemporâneo, a noção de jogo ganha contornos especialmente marcantes. Sobressaindo-se da relação realista e imitativa com a realidade, a valorização do lúdico se faz presente em obras como as de Pirandello, Brook e de Mnouchkine. Além do mais, também se encontram diversas modalidades de improvisação teatral que se caracterizam como procedimentos de caráter lúdico, principalmente a partir de jogos. A exemplo disso,

estão o jogo teatral, de Viola Spolin (1963), e os jogos dramáticos, tanto o de Peter Slade (1954), quanto o de Jean-Pierre Rynngaert (1977).

O sistema de Spolin, tendo como principais influências Stanislavski e Neva Boyd, especialista em jogos recreativos, foi majoritariamente desenvolvido durante mais de dez anos na Young Actors Company, na Hollywood dos anos 1960, em oficinas com crianças de sete a catorze anos. Além de criar um método próprio de ensino, Spolin cunhou o termo jogos teatrais (*theatre games* no idioma original), que, visível na tradução do mesmo, lida principalmente com a improvisação teatral a partir de jogos, tendo essas regras precisas, mas com ampla possibilidade criação, ao mesmo tempo em que buscam o prazer e a ludicidade, sem a necessidade de seus participantes terem experiência prévia com a prática teatral e sem restrições de idade (KOUDELA, 2001).

Os jogos teatrais de Spolin são, em sua maioria, altamente sociais e propõem a solução de problemas. Eles instigam e emergem a coletividade grupal, não fornecendo apenas a experiência teatral, como também a criação de um bom ambiente de trabalho e a responsabilidade recíproca entre os jogadores. Dessa forma, o jogo de regra é o princípio organizador do grupo para a atividade teatral, que não serve como uma restrição, mas como um fator de permanência, pois interferem no exercício artístico coletivo, tornando a natureza do jogo ilimitada (*ibidem*, 2001).

O problema a ser solucionado é o objeto do jogo, somado às regras que incluem a estrutura (“Onde”, “Quem” e “O Quê”), o objeto (“Foco”) (*ibidem*, 2001). Para tanto, é necessário o brincar, pois a inventividade e a engenhosidade é que enfrentam as problemáticas apresentadas pelo jogo. Desde que os participantes respeitem as regras, tudo é possível, pois o jogo é o cerne manifestação da inteligência criativa humana (SPOLIN, 2007).

Além do mais, há um enfoque especial na corporeidade, substituindo abordagens intelectuais ou psicológicas no processo de ensino. Para tanto, utiliza-se a noção de fisicalização (ou em uma tradução mais adequada ao termo original, corporificação): um processo de construção de significantes imaginários, que procura tornar real um objeto sem auxílio da materialidade. No caso, não de uma forma mostrada, mas invocando um objeto a ser partilhado por todos os envolvidos, tanto no palco quanto na plateia (KOUDELA, 2001). Logo, a fisicalização é também uma prática simbólica e um potencial instrumento para o desenvolvimento da

consciência sensorial, promovendo, assim, improvisações de caráter lúdico (PUPO, 2015).

A referência dos jogos teatrais de Spolin se encontra, além de Stanislavski, nos jogos de salão e nas brincadeiras tradicionais familiares, como os jogos de charadas. Destarte, os jogos teatrais se utilizam de diferentes níveis de jogos de regras, sendo os jogos tradicionais utilizados inicialmente como uma forma de estimular a ludicidade, além de serem de repertório comum dos participantes envolvidos nas atividades. Dessa forma, esses jogos tradicionais servem como condutores, sendo estratégicos para a construção do envolvimento do grupo para promover o jogo teatral (KOUDELA, 2001).

Além da modalidade lúdica de Viola Spolin, há o jogo dramático, que possui algumas ambiguidades contextuais. Pupo (2015) em seu artigo intitulado “Para desembaraçar os fios” busca separá-los conceitualmente a partir de suas origens: o *dramatic play*, anglo-saxão, e o *jeu dramatique*, francês. Essas perspectivas, apesar de também serem abordagens lúdicas e possuírem o mesmo radical *drama*, divergem entre si.

O *dramatic play* faz referência ao jogo infantil espontâneo, caracterizado pela experiência do agir “como se” e pela transformação constante, ocorrendo independentemente da intervenção adulta, a exemplo dos jogos de faz-de-conta e da animação de objetos inanimados. Dentro dessa modalidade, faz-se presente o trabalho de Peter Slade, autor de *Child Drama*, que propõe uma gradualidade do faz-de-conta infantil, presente nos primeiros anos de infância, até as “dramatizações improvisadas” dos adolescentes de 15 anos, sempre a partir de uma intervenção delicada do professor (PUPO, 2015).

Já o *jeu dramatique* se caracteriza por uma prática com intenção pedagógica, direcionada a crianças, jovens ou adultos, mas que necessita do intermédio de um professor. Cunhada por Léon Chancerel em 1930, era inicialmente uma modalidade de improvisação com regras a partir de temas lançados pelo professor. A partir do pós-guerra, suas práticas se diversificam e, dentro os autores que se voltaram a essa modalidade, está Jean-Pierre Ryngaert, que publica em 1977 a referência internacionalmente reconhecida de jogo dramático: *Le jeu dramatique en milieu scolaire* (*ibidem*, 2015).

Ryngaert privilegia em sua prática três pontos principais. Primeiro, há uma nítida separação palco-plateia, logo, entre aqueles que jogam e aqueles que

assistem. Segundo, as regras são vistas como indispensáveis, pois são consideradas produtivas fontes de desconstrução de fórmulas previamente desenvolvidas. Por último, a plateia deve apreciar o grupo jogador, da forma mais objetiva possível, uma vez que esse retorno é visto como formador (*ibidem*, 2015).

Percebe-se, a partir da descrição destas abordagens, as convergências principalmente entre o método de Spolin e o jogo dramático de Ryngaert, como o valor das atividades grupais e a possibilidade daqueles que não possuem experiência prévia com o teatro participarem da prática. Mas acima de tudo, deve-se destacar que as três modalidades de improvisação acima apresentadas instigam a imaginação dramática daqueles que delas participam.

A imaginação criativa, entendida sob esse prisma, é inerente ao próprio desenvolvimento humano. Segundo Courtney (1980) a imaginação criativa é uma característica essencial que difere o *Homo sapiens sapiens* das demais espécies, pois é ela que o permite superar suas limitações cerebrais, corporais e da sua realidade material, a partir do pensamento simbólico, em convergência com o *Homo ludens* de Huizinga (2018), que cria sua cultura e molda sua realidade a partir do jogo.

Mas, mais importante que isso, a imaginação criativa é essencialmente dramática em sua natureza. Por isso, imaginação dramática: fingir ser outrém – logo, atuar – é parte do processo de viver – seja por um fazer-de-conta físico, na infância, ou pela internalização do imaginário, na fase adulta nas máscaras que cada indivíduo assume em seu dia a dia. É a partir da dramatização que pensamos, examinamos, exploramos, testamos hipóteses, descobrimos e conferimos sentido ao mundo que nos cerca. Assim, a imaginação dramática tem um papel primordial no desenvolvimento humano, tanto social quanto intelectual e para toda a vida. Sem a capacidade de imaginação seríamos meramente uma massa de reflexos motores (*ibidem*, 1980).

Nesta mesma linha, Freud (1958, n.p., apud COURTNEY, 1980, p. 110) propõe que a arte é “uma continuação e um substituto para o jogo da infância”, sendo o artista quem faz o uso da fantasia, assim como a criança com o jogo. Neste caso, o artista é aquele que se afasta do real, pois não consegue renunciar suas satisfações instintivas, pois é no fantasiar que reside a possibilidade da manifestação completa de seus desejos, moldando a esta fantasia em uma nova

forma de realidade. Nesse sentido, a arte e o jogo se relacionam, pois são tentativas de relacionar o *id*, nossas pulsões psíquicas, com a realidade.

Em consonância com estas ideias, Pupo retoma o princípio de agir ficcionalmente no teatro a partir do sugerido "como se" de Stanislavski e a atividade infantil. Desta forma, pode-se

[...] facilmente identificar nessa capacidade de agir como se, inerente ao desenvolvimento infantil, um traço comum com o trabalho do ator, que deliberadamente empresta seu corpo e o conjunto dos seus recursos para tornar presente um ser ausente. Com o passar dos anos o faz-de-conta gradativamente deixa de existir, em função dos progressos conquistados pela criança em direção ao pensamento abstrato. Mais tarde, alguns indivíduos, os atores, vão intencionalmente retomar essa capacidade experimentada na infância, agora no âmbito de uma intenção artística deliberada, em prol da formulação de um discurso teatral dentro de um coletivo, e assim por diante (Pupo, 2015, p. 42).

Em suma, no teatro ocidental contemporâneo se encontram diversas modalidades de improvisação teatral com procedimentos de caráter lúdico, que instigam a imaginação criativa, como os jogos teatrais de Spolin (2008). Inclusive, no material "Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin" (2008) há uma sequência completa destinada a jogos com objetos. Consoante, os objetos se apresentam como uma possibilidade de criação teatral, tendo eles, inclusive, uma especificidade própria: o teatro de objetos.

2.2.1. O Lúdico, o Teatro e o Teatro de Objetos

Antes de tudo, cabe ressaltar que teatro de formas animadas é uma especificidade teatral. Logo, segundo Beltrame (2008, p. 38), "[...] teatro de animação não pode ser concebido e estudado separadamente da arte teatral" (apud DELLA COSTA, 2018, p. 66).

Isso posto, o teatro de formas animadas apresenta uma variedade de expressões dramáticas a partir de objetos e materiais inanimados, como o boneco, a máscara, o objeto ou a imagem. Nele, esses elementos tornam-se personagens, seres animados, que perdem suas características do corpo inerte e ganham alma, *ânima*, e passam a transmitir conteúdos e substâncias, expressando-se através de símbolos, metáforas e formas, uma vez que o

[...] teatro de formas animadas tem ligações com os rituais primitivos pelos seus aspectos animistas, seus objetos sagrados e seu visual carregado de simbologias; tem também ligações com o teatro de máscara e com o teatro

de bonecos, tradicionais e místicos; com o mundo da fantasia infantil e com o pensamento poético do adulto (AMARAL, 1996, p. 20).

Mas, para fins deste trabalho, limitar-me-ei a uma especificidade dentro do teatro de formas animadas, uma manifestação considerada pertinente ao teatro contemporâneo, que é o teatro de objetos. De fato, seleciono aqui esta especificidade, já que a mesma foi escolhida para desenvolver as práticas com os adultos neste trabalho.

O termo teatro de objetos surge após uma vigília de artistas de três companhias de teatro de animação (Katy Deville e Christian Carrignon, do Théâtre de Cuisine, Tania Castaing e Charlot Lemoine do Vélo Théâtre e Jacques Templeraud do Théâtre Manarf) que buscavam identificar e designar o que vinham fazendo em seus espetáculos, que não consideravam nem Teatro de Atores, nem de Bonecos: o trabalho com objetos prontos e deslocados de sua função original, com um repertório mais confessional, íntimo e revelador do próprio artista envolvido (VARGAS, 2018).

Com o passar do tempo, diversas companhias teatrais passam a se agrupar sob tal nomenclatura, a exemplo da Gare Centrale, da Bélgica; o Théâtrenciel e Philippe Genty, da França; Fernán Cardama, da Argentina; Hermanos Oligor, da Espanha e a companhia italiana La Voce delle Cose. No Brasil, um dos eventos mais relevantes para a disseminação do teatro de objetos foi o Festival Internacional de Teatro de Objetos (FITO), que, com curadoria da companhia brasileira Sobrevento – grupo teatral criado em 1986 e um dos maiores expoentes brasileiros em teatro de animação – promovia oficinas e palestras vinculadas ao teatro de objetos (D’ÁVILA, 2024). Mas, quanto à questão de espetáculos de teatro de objetos brasileiros, poucos foram apresentados, e, ao contrário do cenário europeu, que possui um enfoque intimista e destinado a adultos, a maioria se destina ao público infantil (VARGAS, 2018).



Figura 1 - Foto do espetáculo “Só” do grupo Sobrevento, direcionado ao público adulto. Fonte: Grupo Sobrevento (2015).

Quanto às características do teatro de objetos, apesar de se configurar enquanto uma especificidade teatral, não há um consenso claro das mesmas, o que não é algo necessariamente negativo, pois, segundo D'ávila

Essa pluralidade de visões faz o teatro de objetos configurar-se como um campo aberto para experimentações, conectando-se a outras manifestações do teatro de animação contemporâneo, cuja principal característica é a multiplicidade de suportes expressivos (2024, p. 83).

Ainda assim, alguns princípios são notáveis.

O primeiro princípio que podemos destacar é o deslocamento do uso cotidiano do objeto para o mundo das formas e dos símbolos. Uma vez que elementos conhecidos são postos sob uma nova perspectiva, extraindo poesia da realidade e da banalidade, o objeto se torna suporte para a imaginação e o pensamento simbólico de seus espectadores (*ibidem*, 2024), instigando sua imaginação dramática. Dessa forma, a partir da ação do ator com o objeto há uma espécie de sacralização deste, que, deslocado de sua funcionalidade cotidiana e mundana, ressurge em cena carregado de ambiguidade e simbologias, tornando-se, para além de sujeito da ação teatral, um enigma (AMARAL, 1996).

Essa transformação do objeto ocorre por meio das associações metafóricas, que se podem dar pela forma, pela cor, pelo movimento, pela textura, pela função ou pela semântica. Assim:

- pela forma e a cor, uma ameixa poderia ser um coração;
- pelo movimento, um furador de papel poderia ser um sapo;
- pela função, um martelo poderia ser um personagem rude

e violento;
• pela semântica, um pregador de roupas poderia ser um pregador religioso (VARGAS, 2018, p. 34)

Tais associações são potentes para o processo criativo, fazendo com que o princípio de retirar a função utilitária do objeto promova um espaço de criação entre o ator e a plateia. Isso se deve justamente à natureza intocável do objeto, pois, com ela, o objeto não se apresenta como algo “pronto”, mas como um significante a ser multi-interpretado. Assim, a partir da exploração dessas possibilidades, é possível gerar uma gramática cênica compartilhada entre ator, objeto e plateia, gerando símbolos coletivos.

O segundo princípio é a impossibilidade de escolher qualquer objeto para representar uma ideia ou personagem. A escolha deve ser justificável, pois a metáfora deve ser suscitada no espectador; além de que a natureza do mesmo, ao contrário do teatro de bonecos, que cria personagens a partir da junção de elementos, não pode ser alterada (*ibidem*, 2018). Portanto, há um processo criativo que ocorre na escolha de um objeto para determinada cena. É necessário o envolvimento do ator com o objeto, uma pesquisa que guiará a expansão para além da função cotidiana do mesmo.

Apesar disso, é comum no teatro de objetos infantil brasileiro uma perspectiva diferente da que estruturou o teatro de objetos europeu – baseado em repertórios autobiográficos, íntimos e autorais dos atores, que se expõem através dos objetos. Ao valerem-se de metáforas mais simples, visto o – suposto – limitado arcabouço de códigos linguísticos, culturais e sociais das crianças, é frequente a criação de personagens a partir da junção de dois ou mais objetos, como olhos, recorrendo à antropomorfização, sem se basearem nas associações metafóricas mencionadas acima, a fim de estabelecer uma comunicação mais efetiva com esse público, o que acaba por limitar os potenciais poéticos dessa linguagem (*ibidem*, 2018).

Além do mais, deve-se ressaltar que o jogo de manipulação deve respeitar a funcionalidade cotidiana do objeto.

Assim, um rolo de fita crepe deveria rodar, desenrolar-se, ser puxado, mas não deveria voar. Um grampeador pode-se abrir e isto poderia evocar uma boca que se abre. Os grampos que saem dele poderiam ser dentes que caem. Seu barulho poderia parecer ameaçador. E o grampeador poderia ser um jacaré, um lobo, um patrão, um general, um telefone. Mas não poderia ser uma paca, uma minhoca, o Papai Noel, um televisor, uma panela, por não reconhecermos nada no seu funcionamento ou movimento normais que o associe a estas idéias ou figuras. Tomando outro exemplo, um martelo

poderia ser um ditador, mas não poderia ser uma pomba (*ibidem*, 2018, p. 36).

O terceiro princípio diz respeito ao papel do ator na relação com o objeto. No teatro de objetos, o ator se coloca no centro da encenação, emprestando sua voz ao objeto, colocando-se no meio da cena e compartilhando ideais pessoais (D'ÁVILA, 2024). Dessa forma, o atuante cumpre, por vezes, um papel mais importante que o próprio objeto, pois quando o artista o toma e o anima, deve acreditar no objeto, tal qual uma criança, mas fazendo os jogos de pensamentos e as associações de um adulto, descolando-se do virtuosismo e lembrando brincadeiras infantis, fantasias alucinadas ou simples ilustrações de uma narrativa (VARGAS, 2018). Neste princípio, evidencia-se a entrega do ator ao processo de relação com o objeto. Se ele mesmo desacreditar do que está realizando, a cena fica impossibilitada. Aqui é possível verificar que há relação entre o princípio da fisicalização de Viola Spolin com a atuação com objetos. Nela, o ator cria simbolicamente, a partir de significantes imaginários, que devem ser invocados e sustentados pelo ator. Dessa forma, o lúdico, neste caso, encontra-se no espaço de relação entre o ator e o objeto.

Assim, devido às características lúdicas presentes no teatro de objetos, retomo a principal questão deste estudo: **pode o teatro de objetos ser um mobilizador do lúdico na vida adulta?** No caso deste trabalho, esta pergunta é posta não para atores, mas sim, para alunos de turmas da EJA e do Magistério.

3. METODOLOGIA

Este estudo foi estruturado em duas dimensões metodológicas. Uma que se ocupa da produção de dados e outra que se ocupa da análise dos mesmos.

Em relação à primeira, é necessário registrar que os dados foram produzidos em dois momentos relativos aos componentes curriculares obrigatórios dos estágios de docência no curso de graduação de Licenciatura em Teatro: Estágio de Docência em Teatro I e Estágio de Docência em Teatro II. Ambos foram desenvolvidos no ano de 2024 e produziram o *corpus* de dados sobre o qual se debruça este estudo. A materialidade dos dados constitui-se do diário de campo e relatório de estágio, registros fílmicos e fotográficos da prática pedagógica em teatro desenvolvida.

No total, foram 63 registros fotográficos Estágio de Docência em Teatro I. Já no Estágio de Docência em Teatro II, foram produzidos cinco registros fílmicos, com 13 minutos aproximados de duração no total e 107 registros fotográficos. As duas experiências de estágios, ainda que tenham ocorrido em diferentes semestres, serão aqui tratadas como um só *corpus* de dados, no sentido de observar os efeitos das propostas com teatro de objetos com o público adulto.

Importante ressaltar que me referirei nesta pesquisa como estagiária. Já os discentes de ambos os estágios serão referidos com a primeira letra do nome social. Quanto aos registros fílmicos e fotográficos, os alunos de ambas as turmas do Estágio de Docência em Teatro I terão seus rostos nos registros fotográficos censurados, devido à ausência de permissão para uso de imagem. Já as alunas de Estágio de Docência em Teatro II, por meio da assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ver Anexo A), permitiram seu uso de imagem.

Em relação à segunda dimensão metodológica, trata-se da metodologia do Trabalho de Conclusão de Curso propriamente dito. Isto é, das análises dos dados produzidos e do exercício de pensamento que é exigido academicamente nesta fase. Nesta dimensão a opção foi desenvolver um estudo de caso com viés contemporâneo, com base em Robert Stake (2011).

Nos subcapítulos a seguir serão apresentados os procedimentos de cada uma dessas dimensões.

3.1. As Turmas dos Estágios

3.1.1. A EJA e os Objetos

O Estágio de Docência em Teatro I foi realizado no primeiro semestre de 2024, no Colégio de Aplicação (CAp) da UFRGS, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com as turmas de Ensino Fundamental 1 (EF 1) e Ensino Fundamental 2 (EF 2), na disciplina de Teatro, sob a supervisão da professora Ana Fuchs e orientação da professora Taís Ferreira.

A turma de Teatro era composta por alunos das turmas EF 1 e EF 2, totalizando sete estudantes. Esses discentes eram periféricos, com idades entre 18 a 60 anos, sem experiência prévia com Teatro, mas com muitas ideias pré-concebidas sobre o mesmo. Além disso, eram alunos em processo de alfabetização, com alguns já desenvolvendo a capacidade de leitura, e com a grande maioria possuindo limitações físicas. Era perceptível que seus corpos estavam endurecidos pela labuta de muitos anos, sendo eles em sua maioria pedreiros, diaristas, aposentados ou agricultores. Ademais, apresentavam dificuldade em criar histórias complexificadas e ainda não compreendiam muito bem a ficcionalização.

Era um cenário completamente diferente daquilo que eu havia vivenciado em meu percurso acadêmico. Até aquele momento, era bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e trabalhei com adolescentes de faixas etárias entre 11 e 15 anos. Logo, quando quis estagiar com a EJA, já possuía certa experiência em ministrar aulas, baseadas principalmente em jogos dramáticos e teatrais, mas não com adultos.

Soma-se a isso que, no meu percurso acadêmico, construí um interesse pela muito forte ludicidade. Além do mais, cultivei um carinho pelo trabalho da Helen Helene realizado na TV Cultura entre 1984 a 1988 no programa Rá-Tim-Bum: Contadores de Histórias, que alinhava o teatro de objetos com a contação de histórias.

Logo, devido às características da EJA, às conversas com minha professora supervisora Ana Fuchs, especialista em palhaçaria e amante do teatro de formas animadas e às minhas paixões pessoais optei, em trabalhar com o teatro de objetos como, noção teatral. Segundo Icle (2011, p. 75)

[..] uma noção não se localiza nem na prática, tampouco na teoria teatral. Ela está mais ou menos aparente num entre-lugar da prática e da teoria. Nós não podemos encontrar as noções prontas nas teorias teatrais, embora indícios das noções habitem os textos de teóricos e artistas da cena. [...] É necessário recriá-la[s] no corpo para que ela[s] exista[m]. Trata-se de imaginar que as noções não estão por aí, no mundo, esperando que nós as descubramos; elas precisam ser praticadas, tornadas corpo, experienciadas.

Assim, passei a pesquisar mais sobre teatro de objetos e possibilidades de abordagens pedagógicas com esta especificidade. Percebi que, como noção, o teatro de objetos também precisaria ser fisicalizado, isto é, tornado corpo pelos estudantes e por mim.

Além do desafio de trabalhar com o teatro de objetos, a proposta metodológica deste estágio acompanhou o que a professora Ana Fuchs já estava desenvolvendo com as turmas: as lendas brasileiras. Desta forma, os alunos foram desafiados a trabalhar a resignificação de objetos utilizados no dia-a-dia, com o contexto das lendas e personagens do folclore nacional.

Depois das observações, percebia-me em meio a um desafio para iniciar minha prática: como alinhar uma aula que trabalhasse as lendas brasileiras de forma lúdica para adultos com certas limitações físicas e que estavam ainda se alfabetizando?

Dessa forma, optei por iniciar com uma contextualização do teatro de objetos, apresentando aos alunos da EJA a essa especificidade teatral. Por conseguinte, partiria para uma prática com jogos, majoritariamente inspirados ou retirados do trabalho de Viola Spolin (2008).

Em suma, foi aplicada a seguinte metodologia:

- Na primeira aula, eu expus os alunos ao teatro de objetos, com uma pequena apresentação e uma discussão posterior, a respeito da vivência dos mesmos com as lendas (ver figura 2);



Figura 2 - Apresentação com teatro de objetos para EJA. Fonte: Ana Fuchs (2024).

- Já na segunda, eu trouxe uma abordagem teórica, tanto sobre o teatro de objetos quanto das lendas brasileiras, a partir de imagens e elementos do audiovisual, como novelas;
- Na terceira aula, iniciei com jogos, inspirando-me em Viola Spolin (2008);
- Na quarta e quinta aula, os alunos experimentaram a técnica do objeto animado, baseado nos princípios da linguagem do personagem-boneco de Beltrame (2008, p. 25-38, apud BRAGA, 2020, p. 118-119), enquanto na quinta foquei no uso de sonoridades e da voz;
- Por fim, na última aula, os alunos experimentaram a criação de histórias com objetos a partir de jogos de improviso, tendo também por base os desenvolvidos por Spolin (2008).

Na prática, o processo com os estudantes da EJA foi importante para reconhecer a suposição de que os alunos, mesmo adultos, necessitam de um contexto narrativo ou fábula para propiciar a associação metafórica dos objetos (VARGAS, 2018). Quando não havia essa base, percebeu-se uma carência de ressignificações, dificultando as interações lúdicas com os objetos. Isso foi significativo para minha futura metodologia com o Magistério.

3.1.2. O Magistério e a Retomada

O Estágio de Docência em Teatro II, realizado no segundo semestre de 2024, no Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha (IE), foi supervisionado pela professora Priscila da Silva Correa e orientado pelo professor Gilberto Icle.

A turma 11AE era composta inicialmente por 19 discentes, adultas, majoritariamente mulheres, entre 18 e 70 anos. Eram alunas em sua maioria risonhas, bem humoradas, aparentemente participativas e com grande interação entre si. Além disso, tinham diferentes repertórios de vida, mas todas com um desejo em comum: tornarem-se professoras, seja para a realização de um sonho, seja para mudar, mesmo que um pouco, a realidade educacional.

Por ser uma turma do Magistério, as disciplinas focam tanto na construção do conhecimento, quanto na aplicabilidade de diferentes conteúdos curriculares em sala de aula. Nela, a 11AE, além de experimentar a prática teatral, adquire um grande repertório de jogos e brincadeiras, a ser aplicado em suas futuras turmas tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Devido a isso, havia a preferência pelo desenvolvimento de jogos sem escrita ou roteiros, para os eles serem experienciados por alunos não alfabetizados ou em fase de alfabetização. Logo, era perceptível um enfoque maior na ludicidade.

Como mencionado anteriormente, em meu percurso acadêmico, minhas paixões principais voltaram-se, justamente, à ludicidade e ao potencial do teatro em mobilizar o prazer do brincar na vida adulta. Isso foi, inicialmente, o tema do meu TCC.

Dessa forma, procurei alinhar minha pesquisa também ao segundo estágio, proporcionando uma prática lúdica aos alunos adultos, junto das especificidades do magistério – a experimentação teatral e a criação de repertório. Para tanto, utilizei-me, predominantemente, de jogos dramáticos e de brincadeiras tradicionais, que se dividiram em temáticas:

- Reflexão Coletiva e Brincar de Correr: na primeira aula, as alunas discutiram coletivamente sobre infância, vida adulta e o ato de brincar, para depois experimentarem a prática, com os jogos/brincadeiras tradicionais voltados à corrida, como “Coelhinho sai da toca” e “Meia, meia lua, 1,2,3...”;
- Brincar de Espelhar: na segunda, as alunas experimentaram jogos voltados à percepção, como “Jogo do Espelho” e suas variações e “Quem iniciou o movimento”;

- Brincar de Ser: na terceira aula, haveria uma experimentação com jogos que instiguem a construção do “Quem” (Spolin, 2008), como “Baltazar Manda”, “Jogo do Quadrante” e “Quem sou eu”;
- Brincar com o Som: na quarta, haveria uma experimentação com jogos que instiguem a produção de sons predominantemente extra-cotidianos, como “Telefone Sem Fio”, “Efeitos Sonoros Vocais” e “Bandinha”
- Brincar de Roda: na quinta aula, as alunas brincariam com cantigas de roda, a começar pelo “Jogo do Contágio” e partindo para cantigas como “Casa de Farinha” e “Guerreiros Nagô”;
- Brincar junto das Culturas Africanas e Negro-brasileiras: na sexta, haveria uma experimentação a partir de jogos retirados da tese de doutorado de Dedy Ricardo (2024), pesquisadora, atriz e professora gaúcha;
- Aula Teórica: a penúltima seria uma aula teórica, a fim de conhecer a pedagogia do teatro, as noções teatrais e suas metodologias;
- Brincar na Despedida: a aula final seria construída coletivamente, a partir das experimentações ou sugestão dos alunos, como pular corda, jogos teatrais etc.

No final de cada aula, seriam disponibilizados 15 e 20 minutos, para que as alunas anotassem em seus diários pessoais os jogos desenvolvidos, a fim de registro e de aplicação em suas turmas de ensino básico.

Apesar disso, cabe ressaltar que essa metodologia durou até a segunda aula apenas. Devido ao foco excessivo nas brincadeiras tradicionais, em detrimento do teatro, envolvi-me em demasia com o lúdico. Por consequência, isso tornou minha prática mais voltada à educação física ou à dança. Essa percepção se deu graças à reorientação do meu orientador, Gilberto Icle. Assim, por sugestão dele, mudei meu enfoque para as noções teatrais de Spolin (2007): o “Quem”, o “Onde” e “o Quê”, ainda utilizando-me dos jogos teatrais da mesma para tanto.

Mas a prática se mostrou equívoca, exigindo novamente uma reorientação por parte de meu orientador. Segundo ele, minhas aulas continham um viés demasiadamente realista, que, alinhado com a metodologia da adivinhação, não mobilizavam o imaginário das alunas, além de criarem uma expectativa prévia do que “certo” e “errado” no teatro.

Por conseguinte, foi necessário revisar o foco na brincadeira como um potencial mobilizador do lúdico no teatro. Percebi que me detive nas brincadeiras como se estas fossem a única fonte de ludicidade e afastei-me da prática teatral. Por parte do meu orientador de estágio, uma sugestão de metodologia alinhada à pedagogia teatral foi o processo de Drama¹, aliado a uma história infantil. Mas, a partir das orientações da minha orientadora de TCC, refiz a rota e retomei o trabalho com objetos desenvolvido no primeiro estágio.

Apesar da recomendação inicial da professora Priscila em evitar o uso de jogos e brincadeiras com escrita e roteiros, a mesma mostrou-se empolgada. Assim, aceitou de bom grado minha prática com o teatro de objetos e a contação de histórias, pois, segundo ela, essas práticas seriam utilizadas por suas alunas quando professoras.

Dessa forma, dividi a minha prática com o teatro de objetos em quatro aulas, inspiradas principalmente nas percepções de teatro de objetos de Amaral (1996), Vargas (2018) e D'Ávila (2024), que aprofundaram meu conhecimento na especificidade teatral, aliados aos jogos teatrais de Spolin (2008) e aos jogos de Mendonça (2016), utilizados em seu mestrado com teatro de objetos.

Para minha metodologia, inspirei-me na realizada com os alunos da EJA, mas, dessa vez, com enfoque no contexto narrativo. Dessa forma, foram ministradas as seguintes aulas:

- Aula Teórica – apresentação teórica do teatro de objetos, na primeira aula, com exibição de vídeos de companhias de animação estrangeiras e brasileiras e alicerce teórico a partir das autoras Amaral (1996), Vargas (2018) e D'Ávila (2024);
- Jogos e Objetos – experimentação, na segunda aula, com os jogos de Spolin (2008), adaptados para o teatro de objetos, e de Mendonça (2016);
- Leitura e Experimentação – leitura de livros infantis e experimentações improvisadas com as histórias a partir dos objetos na terceira aula;

¹ O Drama, segundo Desgranges (2006, p. 125): “[...] propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história. O Drama constitui-se, assim, em uma experiência que solicita a adesão e a cooperação dos diversos integrantes do grupo. Podemos compreendê-lo como uma forma de arte coletiva, em que os participantes (coordenador e grupo) assumem as funções de dramaturgos, diretores, atores, espectadores, etc.”.

- “Apresentação” – última aula, destinada à experimentação de uma apresentação com o teatro de objetos e a contação de histórias.

Como resultado geral, observei que as brincadeiras tradicionais com as quais iniciei este estágio, de fato, acionaram o estado lúdico que era idealizado por mim. Assim, as estudantes brincavam e, por vezes, esqueciam que eram alunas. Corriam, riam e se amaldiçoavam quando perdiam alguma brincadeira competitiva.

No entanto, ainda que o lúdico tenha sido atingido, percebi que somente a execução de tais jogos e brincadeiras não caracterizavam uma aula de teatro. Constatei, nesta experiência, a necessidade de uma metodologia alinhada à pedagogia teatral, mas que ainda suscitasse, como nas brincadeiras tradicionais, o estado lúdico alcançado.

Portanto, parti para uma retomada com o teatro de objetos, junto da contação de histórias. Para tal, iniciei com os jogos teatrais de Spolin (2008) e os jogos com objetos Mendonça (2016), aliados à uma contextualização narrativa/fabular. Isto foi de suma importância para acionar o estado lúdico das alunas.

3.2. Como pode um Sol regar?

O procedimento metodológico utilizado neste trabalho se inspira nos apontamentos de Robert Stake (2011), dialogando com a perspectiva de estudo de caso contemporâneo. A abordagem do autor, convergente com boa parte dos pesquisadores qualitativos na contemporaneidade, considera que o conhecimento não é descoberto, mas sim, construído.

Dessa forma, trata-se de um enfoque que considera a etnografia, logo, a participação e envolvimento do pesquisador com interesse na dialogia e na construção coletiva do entendimento dos fenômenos. O mesmo ocorre na pesquisa-experiência, na qual o pesquisador busca ter uma atitude problematizadora com o próprio percurso e, assim, vai escolhendo as técnicas metodológicas.

A partir da abordagem escolhida, isto é, que a condução deste estudo conta com meu olhar sobre as atividades desenvolvidas, entendo que o estado lúdico buscado durante os estágios de docência foi um processo qualitativo, que se

construiu de minhas experimentações na EJA até às práticas com o Magistério com o teatro de objetos.

Portanto, ao escolher a perspectiva do estudo de caso contemporâneo, os relatórios de estágio tornam-se documentos de registros das aulas, bem como de meus processos de constituição dos modos pedagógicos de constituir atividades com teatro de objetos. De pronto, registro que encontrei um campo potente e rico e que demanda de mim mais pesquisas, no sentido das escolhas das atividades que foram levadas aos grupos. Conforme mencionado acima, em alguns momentos foquei mais no lúdico. Em outros no teatro e nos jogos teatrais. Dessa forma, o teatro de objetos tornou-se uma construção nesse processo entre mim, os estudantes, os supervisores de estágio, os orientadores de estágio e a orientadora de TCC. E principalmente: a minha relação com processos criativos em teatro de objetos.

Por isso, considero profícua essa perspectiva de estudo de caso, uma vez que, além do processo de me constituir professora, também me vi como pesquisadora sobre o teatro de objetos e, principalmente, em abordagens metodológicas com teatro de objetos.

A partir da terceira aula com os alunos, procurei instigá-los por meio da prática, principalmente através dos jogos de Viola Spolin (2008) que têm o objeto como mote para o jogo. Um dos principais jogos desenvolvidos foi “Múltiplos Objetos”, o qual rebatizei de “Isto não é um...”, a fim de auxiliar os alunos, desde o princípio do jogo, a compreender o funcionamento do mesmo.

O novo nome do jogo foi inspirado diretamente no quadro do artista belga René Magritte “A Traição das Imagens”, de 1929 (conforme figura 4). Na obra, o artista, ao exibir um cachimbo com a frase em francês "*Ceci n'est pas une pipe*" ("Isto não é um cachimbo") instiga a uma reflexão sobre a percepção que temos da realidade e da ficção. Segundo ele, aquele não seria um cachimbo, mas apenas representação de um. Logo, nem tudo é, necessariamente, o que parece ser.



Figura 4 - “A Traição das Imagens” (1929), por René Magritte. Fonte: Los Angeles County Museum of Art (2013).

Nessa mesma linha, o jogo rebatizado de “Isto não é um...” instiga a uma nova percepção dos objetos. Como o cachimbo de Magritte, eles não são o que, necessariamente, parecem ser. Incitados pelo jogo, eles podem sair de suas funções cotidianas e se tornarem seres vivos, expressando-se através de símbolos, metáforas e formas (AMARAL, 1996).

Assim, o jogo “Isto não é um...” consistiu em: enquanto a turma está disposta em roda, um objeto é escolhido pela professora-estagiária em cada partida². O

² Trato como “partida” as criações envolvendo um objeto único. Já “rodada” trato como o conjunto de partidas (HOUAISS; VILLAR, 2009).

objeto vai passando por um de cada vez. Na sua vez, cada aluno deve utilizar o objeto de uma forma diferente da usual e das propostas pelos demais alunos.

Na minha prática, optei por uma gradação dos tamanhos dos objetos. Deste modo, tínhamos uma gradação de dimensões e de formas: pequeno, médio e grande. Os objetos grandes utilizados foram um bambolê amarelo e um cabo de vassoura de madeira. Os objetos médios foram um lenço preto e um regador amarelo. Já os objetos pequenos foram um *fouet*, junto de uma colher de sorvete, e uma rolha (conforme figura 3).

A turma reagiu à proposta em parte com empolgação e em parte com estranhamento. L. e E., por exemplo, optaram por não participar da primeira partida e ficaram observando. Já Seu M³, visivelmente encantado, transformou o primeiro objeto, um bambolê amarelo, em um buraco. Para demonstrar isso, pulou dentro do buraco-bambolê e simulou uma queda. Já N., transformou-o em um equipamento de academia ao ar-livre, girando-o com os membros superiores.

Na segunda partida, L. mostrou-se confortável e se juntou ao jogo. Assim, iniciou-se a transformação de um cabo de vassoura pela turma. Risonhos, os alunos transformaram-no em uma lança, um arco e flecha e um forcado de jardinagem. E., novamente, optou por permanecer somente observando.

Foi perceptível já um aumento no envolvimento dos corpos dos estudantes. A lança obrigou Seu M. a esticar um dos braços, aproximar o outro para perto do rosto e torcer levemente um tronco, simulando um lançamento. L., da mesma forma, esticou ao máximo os braços e trouxe o outro junto de si, além da torção de seu tronco, também simulando um lançamento. N., ao representar um forcado de jardinagem, aproximou ambos os braços para perto de si, simulando movimentos mais sutis com seu forcado, como que puxando as folhas para perto dos próprios pés.

Já na terceira partida, E. participou. A partir da escolha de um lenço preto, a discente o transformou em um pássaro, segurando-o no meio com o punho e deixando as pontas caírem, criando asas e simulando um movimento de voo. Os alunos, visivelmente encantados, elogiaram a transformação de E., que voltou, com o semblante sorridente, ao seu lugar na roda.

O mesmo lenço preto foi transformado de diferentes maneiras. Seu M. fez em um cachorro, segurando-o e amontoando-o no colo, enquanto emitia latidos. L., por

³ Aqui, trato o aluno como Seu M., uma vez que há outra aluna com a mesma inicial.

sua vez, transformou-o em um véu de noiva, colocando-o sob a cabeça. A ação é interessante, uma vez que a cor preta gera um jogo de significados. Para além de uma noiva, pode representar uma viúva, por exemplo. Já N., enrolando o lenço em um formato cilíndrico, colocou-o no chão. Sob questionamentos da turma, afirmou que era um veda-portas, que evita a entrada de insetos para dentro de casa.

Na quarta partida, Seu M. transformou o regador amarelo em Sol – o que inspirou o título desta pesquisa –, levantando o objeto e exibindo-o à turma. L., transformou-o em um chuveiro. Seu M., brincando, pôs-se embaixo do objeto, simulando um banho (conforme figura 5). Finda a brincadeira, N., transformou-o em uma girafa, que arrastava mais lentamente pelo braço. Já E., segurou-o pela alça e deslocou-se com dificuldade pela sala, a fim de simular um balde pesado.



Figura 5 - L. e seu regador como chuveiro. Fonte: Ana Fuchs, 2024.

Como eu gostaria de analisar as transformações dos alunos a lidarem com dois objetos diferentes, escolhi um *fouet* e uma colher de sorvete para a quinta rodada. Dois dos alunos juntaram os objetos – Seu M. transformou-os em um poste de luz e N. em uma torneira. L. optou por não utilizar a colher de sorvete, escolhendo somente o *fouet*, tornando-o uma furadeira. Por sua vez, E. decidiu por não participar mais do jogo.

Na última rodada, escolhi um dos menores objetos disponíveis: uma rolha. Seu M. perguntou-me se poderia escolher outro objeto, pedido que acatei. Com isso,

juntou a rolha com um rolo de papel higiênico, transformando-os em um revólver. Aparentemente, Seu M. quis, a partir da junção, aproximar sua criação de um objeto real, pois, para ele, a rolha sozinha não se constituiria enquanto uma possibilidade criativa. Essa mesma intenção também pode ser visualizada na junção do fouet com a colher de sorvete, também realizada por Seu M. – e por N. – na partida anterior.

L., por sua vez, utilizou somente a rolha e a colocou junto ao peito, transformando-a em um microfone de lapela. N, por fim, levou-a à boca, fumando-a como um charuto.

A partir do jogo desenvolvido, foi possível registrar as seguintes transformações com os objetos:

Obj./Nome	Bambolê Amarelo	Cabo de Vassoura de Madeira	Lenço Preto	Regador Amarelo	<i>Fouet + Colher de Sorvete</i>	Rolha
Seu M.	Buraco	Lança	Cachorro	Sol	Encaixo-os e fez um poste de luz	Juntou com um rolo de papel higiênico e fez um revólver
L.	Não fez	Arco e flecha	Véu de noiva	Chuveiro	Furadeira com o <i>fouet</i>	Microfone de lapela
N.	Equipamento de academia ao ar livre	Forcado de jardinagem	Veda portas	Girafa	Juntou os dois, como M., mas fez uma torneira	Charuto
E.	Não fez	Não fez	Pássaro	Balde muito pesado	Não fez	Não fez

Tabela 1: Primeira Rodada do “Isto não é um...”. Fonte: Elaboração de Giulia Cecília da Costa (2024).

Cabe investigar a ausência de E. em algumas partidas. Uma das hipóteses desenvolvidas é que a discente manteve-se ora interessada no jogo, propondo-se a fazer esse exercício similar ao brincar da criança, ora não encarava-o com seriedade, justamente por ser infantil demais. Metaforicamente, suas transformações simbolizam isso: seu pássaro-pano voava leve, livre, ao passo que o regador-balde a puxava para baixo, de forma mais realista.

Ademais, a partir da análise dos registros do jogo “Isto não é um...”, percebe-se que os alunos tiveram dificuldades de reconhecer os objetos enquanto

seres animados, colocando-se pessoalmente como personagens. L., por exemplo, utilizou o lenço preto como um véu de noiva e uma rolha como microfone de lapela. N., na mesma partida, transformou-a em charuto.

No teatro de objetos, os objetos têm que ser dotados de *ânima*, logo, de vida (AMARAL, 1996). Mas, como os alunos mantiveram os corpos dos objetos inertes, isto é, tornaram-os somente um acessório cênico de seus personagens, anularam as possibilidades de resignificação e associações metafóricas dos mesmos.

Para além disso, é notável que os alunos tiveram dificuldades em deslocar os objetos de suas funcionalidades originais e cotidianas. A exemplo disso, está o bambolê, que se transformou em um equipamento de academia ao ar livre. Apesar de serem objetos diferentes, ambos funcionam a partir do movimento circular e rítmico em torno de um eixo. Para além disso, são objetos de exercício, que exigem a movimentação corpórea e trabalho muscular do manipulador.

Assim como o bambolê, o regador também manteve-se próximo de sua funcionalidade cotidiana ao transformar-se em chuveiro (rever figura 5). Ambos cultivam a mesma função primordial: molhar algo ou alguém. Além do mais, têm uma estrutura parecida, um bocal com diversos furos pequenos, que permite a melhor dispersão e a distribuição de água. No entanto, quando se transforma em um Sol, o regador desloca-se de um simples objeto doméstico para um astro – essencial ao surgimento e à permanência da vida na Terra.

Se D'Ávila (2024) traz que os objetos, deslocados de sua funcionalidade, extraem poesia do cotidiano, o caso do Sol de Seu M. não foi exceção. A capacidade do aluno de conseguir fazer essa metaforização a partir da cor do objeto (algo que trarei mais para frente no subcapítulo), tratando-se de um estudante adulto, periférico, sofrido pela labuta de muitos anos e em fase de alfabetização, foi um dos motes para meu interesse e escolha do tema deste trabalho.

Logo, Seu M., com o seu Sol, mostrou-me, em minha prática, uma luz no desenvolvimento desta pesquisa: que o teatro de objetos pode se apresentar como um mobilizador do lúdico nos adultos. Assim, cabe-lhe, como uma homenagem, o título da mesma.

Portanto, foi notável que os estudantes conseguiram dotar os objetos de vida e criar algumas resignificações fora do âmbito tipicamente funcional e cotidiano do objeto. O regador amarelo tornou-se Sol para, logo depois, tornar-se girafa. E o lenço preto se transformou em cachorro para, por fim, voar como um pássaro.

Como ressaltado por Vargas (2018), a transformação do objeto em ser animado ocorre a partir de associações metafóricas, podendo elas se darem pela forma, pela cor, pelo movimento, pela textura, pela função ou pela semântica. Assim, pode-se registrar que os alunos da EJA conseguiram fazer as seguintes associações no jogo mencionado:

- Forma:
 - Regador-girafa – devido ao alongamento do bocal do regador, que pode se assemelhar ao pescoço de uma girafa;
 - Lenço-cachorro – ao ficar amontoado nos braços de M., lembra um cachorro no colo.
- Cor:
 - Lenço-cachorro – em razão da cor preta do lenço, comum em cães;
 - Regador-Sol – em virtude da cor amarela, associada ao Sol;
 - Regador-girafa – em função da cor amarela, comum na representação de girafas;
 - Lenço-ave – por obra da cor preta, presente em algumas espécies de aves.
- Movimento:
 - Lenço-ave – por causa do levantar e baixar do pano, que simula um voo.

Para a segunda rodada do “Isto não é um...”, retomei a proposta da professora Ana Fuchs, as lendas brasileiras, presente também em minha abordagem metodológica. Como a aula estava no seu fim, pedi para que os alunos escolhessem algum objeto que, para eles, representassem um ser lendário brasileiro, o que acreditei que facilitaria o processo de ressignificação.

E., mostrou-se disposta e participou novamente do jogo, escolhendo uma caixa de chá e utilizando-a como um *blush*. Segundo ela, era a Cuca se embelezando, bruxa brasileira popularizada pela obra de Monteiro Lobato, “O Sítio do Pica-Pau Amarelo”. Seu M. escolheu um cinto. Dispôs o objeto no chão e simulou uma movimentação ofídica, exercendo movimentos ondulares. Segundo ele, era Boitatá, ser mitológico semelhante a uma serpente, mas de tamanho descomunal e feito de fogo. Por sua vez, L. escolheu uma chaleira, virou-a, deixando seu bico para baixo, e simulou movimentos de saltos com o objeto. De acordo com ela, tratava-se

do Saci-pererê, entidade também presente na obra de Monteiro Lobato. Por fim, N. escolheu a rolha, colocando-a na boca e a utilizando como um cachimbo, simulando também o Saci-Pererê.

Assim como na rodada anterior, foi possível registrar as seguintes transformações dos objetos:

Nome	Dona E.	Seu M.	L.	N.
Objeto	Caixa de Chá	Cinto	Chaleira	Rolha
Lenda	Cuca (se embelezando)	Boitatá	Saci-pererê (a perna era o bico)	Saci-pererê (rolha como cachimbo)

Tabela 2 - Segunda Rodada do “Isto não é um...”. Fonte: Elaboração de Giulia Cecília da Costa (2024).

Dessa vez, dois dos alunos conseguiram animar e ressignificar os objetos a partir das lendas: o cinto-Boitatá e a chaleira-Saci. Como descrito anteriormente, as associações metafóricas com os objetos podem se dar a partir da forma, da cor, do movimento, da textura, da função ou da semântica (VARGAS, 2018). Logo, verificou-se que surgiram as seguintes associações:

- Forma:
 - Cinto-Boitatá – devido à forma alongada, que lembra o corpo ofídico do ser lendário;
 - Chaleira-Saci – em razão do bico, que simula a única perna do ser lendário.
- Movimento:
 - Cinto-Boitatá – em virtude da maleabilidade do couro, que lembra uma serpente, como o do ser lendário.

Assim, foi verificado que os alunos, mesmo adultos, necessitam de um contexto narrativo ou fábula para propiciar a associação metafórica dos objetos. Sem essa base, há, aparentemente, uma carência de ressignificações, dificultando as interações lúdicas com os objetos. A exemplo disso, como posto na primeira partida do “Isto não é um...”, apenas quatro objetos foram ressignificados para além de sua função cotidiana, do total de 19 experimentações. Já na segunda rodada do

jogo, com enfoque nas lendas brasileiras, metade dos estudantes fizeram a associação metafórica.

Na quarta aula do estágio, atestou-se uma maior facilidade das alunas em ressignificar os objetos e criar associações metafóricas com os mesmos. Isso foi perceptível devido à uma experimentação com criação de histórias coletivas entre mim e as três alunas presentes no dia.

A proposta da aula era uma experimentação com a movimentação do objeto animado, baseado nos princípios da linguagem do personagem-boneco de Beltrame (2008, p. 25-38, apud BRAGA, 2020, p. 118-119). Dentre os princípios, escolhi trabalhar com a “economia de meios” (em que os atores devem utilizar o mínimo de recursos para realizar uma movimentação) e com “o olhar como indicador da ação” (em que o objeto animado, antes do início de determinadas ações, olha para o ponto exato de deslocamento).

Para tanto, busquei incentivá-las com improvisações individuais nessa aula. Eu escolhia um tema, como animais, e incentivava as movimentações das alunas a partir desses princípios. Mas as experimentações individualizadas deixaram as discentes visivelmente entediadas. Elas não se integraram à proposta, movimentando seus objetos à esmo. Um exemplo disso é E., que escolheu uma caneca para representar um pássaro, mas o movimentava para cima e para baixo, de forma mecanizada.

Na época, devido à minha inexperiência com o teatro de objetos, os princípios do professor pareceram-me úteis para a experimentação com a movimentação. Apesar disso, releguei-os, a fim de instigar ações variadas, diferentes ritmos e intenções na movimentação das alunas com os objetos – questões mais fundamentais para a experiência.

Logo, para tornar a aula mais interessante, minha alternativa foi incentivar as movimentações dos objetos a partir de criações de histórias coletivas e improvisadas. Para tanto, baseei-me na estrutura narrativa de Spolin – o “Onde”, o “Quem” e o “Quê” (KOUDELA, 2001).

A atividade se realizou da seguinte forma: primeiro, eu escolhia um objeto e explicava **quem** era aquele ser, mostrando suas movimentações e sonoridades. Depois, indicava o local (o “Onde”) da história. A partir disso, as alunas, uma por uma, propunham um novo ser (um “Quem”), expondo-o às demais. Durante a

prática, eu as instigava a jogar com ações físicas (“O quê”) e com as sonoridades de seus respectivos personagens.

Assim sendo, três pequenas histórias coletivas foram criadas naquele dia. A seguir, apresentarei o roteiro de cada história e como ocorreu a questão lúdica com as cenas de teatro de objetos.

História 1

Em uma casa, um gatinho miando (deixei-o amontoado, simulando o corpo, segurando apenas uma pequena ponta, a cabeça, que eu mexia delicadamente de um lado para o outro) *se assusta* (interrompi o movimento, deixando a ponta do pano ereta por cerca de cinco segundos, simulando um choque) *com um leão fantasma* (um papa bolinha branco, que M. deixou suspenso no ar a poucos centímetros da mesa, deslocando-o devagar em direção ao pano), *que sai atrás do gatinho em meio a risos* (enquanto M. ria, desloquei o pano com pulos baixos, rápidos e contínuos, emitindo miados estridentes). *Um outro gatinho também se assusta* (uma peneira branca de L., que se desloca a partir do cabo, também com pulos baixos, rápidos e contínuos em direção ao pano), *e corre junto com o pano-gato. Ambos saem correndo assustados* (eu e L. mantemos seus deslocamentos enérgicos em diagonal, fazendo um “Z” na mesa), *até perceberem um anjo da guarda, voando* (uma garrafa com tampa e rótulo azul, que N. deixa suspensa no ar, com leves movimentos para cima e para baixo e mais distante verticalmente da mesa do que o papa bolinhas de M.), *que diz: “Vim salvar esses gatinhos desse leão fantasma malvado!”* (N. fala isso severamente, com os mesmos movimentos para cima e para baixo). *A história finaliza com o anjo espantando o leão fantasma, dizendo “Xô, xô, xô, Leão Fantasma!”*, *o que deixou os gatinhos felizes e saltitantes* (mantemos os pulos enérgicos e contínuos, mas desta vez no mesmo lugar e emitindo sonoros e empolgados “Eba!”) .

História 2

Em uma cidade, um menino (um rolo de papel higiênico, animado por mim, que se desloca de forma linear sob a mesa, com pequenos pulos contínuos, lentos e ritmados com meu cantarolar) *cantarola alegremente. De repente, surge um lobisomem assustador* (um grampeador por M., que emite uivos e dá pequenos, lentos, mas barulhentos pulos pela mesa, em direção ao rolo). *Felizmente, surge o irmão mais velho do menino* (um rolo de papel toalha por L., que pula vertiginosamente no mesmo local, enquanto o meu, estático, não se movimentava),

que o chama com um “Vem, irmão, corre! Tem um lobisomem!”. Juntos, escampam (mantive o meu rolo ainda estático por alguns segundos, simulando um choque, para finalmente em direção ao de L., dando pequenos pulos e direção ao objeto, de forma enérgica), *fugindo para casa* (ambos se deslocaram da mesma forma enérgica até uma caixa de sabonete, que E. coloca na ponta contrária da mesa e deixa imóvel).

História 3

Em uma festa, o Boto-cor-de-rosa (um pincel, que animei em movimentos rítmicos, balançando-o horizontalmente de um lado para outro, enquanto emitia sons de batidas aleatórias, simulando uma música) *está dançando feliz, de um lado para o outro. Quando aparece uma mulher linda* (um cano longo e rosa de plástico por M, que se desloca através de pequenos e ritmados pulos, fazendo barulho, como um salto alto). *O boto começa a flertar com ela* (desloco-me até ela, balançando o pincel em movimentos semi-circulares e mais lentos, emulando um andar sedutor, assim como minha voz), *conversando: “Oi, gatinha, como vai?...”, mas é surpreendido pelo marido* (um rolo de papel higiênico, por E., que surge ao lado de M., mas não se movimenta, mantendo-se estático), *que aparece ao seu lado, perguntando, enfático “Mas o que é isso?!”* (E. deixa sua voz perceptivelmente mais enfática). *O boto tenta argumentar, nervoso, balbuciando, mas é novamente surpreendido, desta vez pelo guarda da festa* (garrafa com tampa preta por L., que aparece deslocando-se exibido, de forma lenta e com movimentos levemente pendulares). *Agressivo* (L. traz agressividade para sua voz), *ele fala: “Que confusão é essa aqui? O senhor está expulso desta festa!”*. *Mas, por fim, o boto pula para água* (faço o pincel cair da mesa) e *some*.

Ao analisar as experimentações, não me foi perceptível nenhum caso como o do regador-chuveiro, em que os objetos transformados permaneciam próximos às funções originais e cotidianas. Assim, ao contrário do jogo “Isto não é um...”, notei uma maior facilidade por parte das alunas em ressignificar os objetos.

Em suma, percebi que o jogo anterior do “Isto não é um...” preparou as estudantes para a criação destas histórias. Aos poucos, foi perceptível que elas passaram a apreender e a criar códigos com os objetos, ressignificando-os para além de suas funções originais e cotidianas. A exemplo disso está L. Se na primeira rodada do “Isto não é um..”, a estudante manipulou o regador amarelo como um chuveiro, na criação coletiva de histórias, a aluna conseguiu transformar uma peneira em um gato, um rolo de papel toalha em um irmão mais velho e uma garrafa

com detalhes pretos em um guarda de festa. Portanto, foi notável uma evolução das alunas na relação com os objetos inanimados.

Dessa forma, pode-se pensar nas seguintes associações metafóricas:

- 1ª História:
 - Forma:
 - Peneira-gato: segundo L., a associação se deu devido aos detalhes da parte superior do objeto, que lembraram-na um par de orelhas de gato;
 - Garrafa-Anjo: por causa da semelhança de uma figura humana (o tronco seria o corpo da garrafa, enquanto a cabeça seria a tampa).
 - Cor:
 - Papa-leão fantasma: possivelmente devido à cor branca, que suscita um fantasma;
 - Peneira-gato: também em razão da cor branca, comum em gatos.

- 2ª História:
 - Forma:
 - Grampeador-lobisomem: devido ao formato e movimentação similar a uma boca, com dentes afiados;
 - Caixa-casa: em virtude do formato retangular e tridimensional;
 - Rolo-irmão-mais-velho: em razão de ser maior que o rolo de papel higiênico.
 - Cor:
 - Grampeador-lobisomem: em razão da cor preta, comum às histórias de lobisomens.
 - Movimento:
 - Grampeador-lobisomem: em função do movimento de abre-e-fecha, como uma boca.
 - Função:
 - Grampeador-lobisomem: por ser um instrumento de furo, afiado e com potencial de machucar;

- Caixa-casa: devido a sua função primordial de guardar algo e de o proteger do ambiente externo.
- 3ª História:
 - Forma:
 - Garrafa-guarda: pela lembrança de uma figura humana, assim como a garrafa-anjo;
 - Rolo-homem: em conjunto com a mulher-cano-rosa, remeteria a um casal de um homem baixinho com uma mulher mais alta.
 - Cor:
 - Mulher-cano-rosa: devido à cor estereotipicamente associada ao gênero feminino;
 - Garrafa-guarda: segundo L., a tampa e o rótulo pretos da garrafa lhe remeteram uma roupa de guarda.

Além do mais, a aula foi muito importante para o trabalho das alunas com a manipulação dos objetos. Segundo D'ávila (2024), o ator no teatro de objetos se coloca no centro da encenação ao, por exemplo, emprestar sua voz ao objeto e se colocar no meio da cena. Em congruência, Vargas (2018) aponta que o ator cumpre às vezes um papel mais importante que o próprio objeto, pois, ao tomá-lo e animá-lo, deve acreditar nele, assim como uma criança.

As alunas, claramente, tomaram os objetos para si, movimentando-os, emprestando-lhes suas vozes e acreditando neles. Dentro de suas possibilidades criativas, trouxeram ações variadas (como a garrafa-anjo de E. que voava), com diferentes ritmos (como o gatinho de L. que corria desesperado) e intenções (como a garrafa-guarda também de L., que caminhava exibida). Além do mais, construíram sonoridades diversas para os objetos (como o uivo do grampeador de M.).

Também acredito que o “Jogo de improvisação: criação de histórias”, da minha última aula de estágio com a turma, possibilitou mais um ganho quanto à questão da ressignificação e da associação metafórica dos objetos (VARGAS, 2018) quando relacionados a um contexto narrativo.

No jogo, os alunos dividiram-se em grupos. A partir de uma narrativa-base, sorteada por um dos integrantes, o grupo deveria criar uma continuação para a história. Para tanto, utilizariam objetos, deslocando-os de suas funções cotidianas e criando associações metafóricas.

Cabe ressaltar que criei frases disparadoras para as narrativas, todas elas baseadas nas lendas. Para tal, procurei utilizar sentenças pequenas facilmente memoráveis, uma vez que se tratavam de alunos em fase de alfabetização. Algumas das frases disponibilizadas foram:

- Tenho um encontro com o saci-pererê;
- Descobri que meu amigo é um lobisomem;
- Estava pescando e vi uma sereia;
- Descobri que a estagiária é a Cuca;
- Estava dando comida para as galinhas e vi o Encourado.

O ganho mencionado é relativo ao grupo que sorteou “Estava dando comida para as galinhas e vi o Encourado”. O Encourado é um ser lendário nordestino. Conhecido como “o vampiro brasileiro”, usa roupas pretas de couro e suga o sangue tanto de animais quanto de pessoas.

O improviso foi criado por três discentes, sendo um deles um aluno novo e neurodivergente, que se encantou pelo jogo e participou efusivamente. Um deles, Seu N⁴., pega uma cadeira para fazer de palco – uma ação que partiu dele, não por incentivo meu –, enquanto os demais selecionam objetos variados, criando um micro-cenário (ver figura 6).



Figura 6 - Micro-cenário com o Encourado. Fonte: Giulia Cecília da Costa (2024).

⁴ Novamente, trato o aluno como Seu N., uma vez que há outra aluna com a mesma inicial. Ela foi previamente apresentada neste subcapítulo.

No improviso, o encourado (a tesoura preta), estava disposto em cima de uma árvore ou torre (a caixa de desodorante), à espreita de um menino. O menino (*spray* branco), dava comida para as galinhas, enquanto se movimentava, feliz, com pulinhos, cantarolando, em um cenário arborizado (os rolos de papel). As galinhas (os adaptadores de tomada, interpretadas pelos demais alunos), se juntavam à melodia. Mas, ao verem o encourado, emitiram cacarejos ensurdecedores. O menino assustado, gritava “*Meu Deus, o Encourado!*” repetidas vezes enquanto pulava rapidamente. Como o improviso não se desenvolvia, procurei incentivá-los, mas bastou eu comentar para a história finalizar com o menino gritando de forma ensurdecedora e correndo para casa (as duas caixas de chá).

Novamente, percebeu-se que os alunos conseguiram retirar os objetos de suas funcionalidades cotidianas, ressignificando-os e criando associações metafóricas. Das presentes, interpretei da seguinte maneira:

- Forma:
 - Menino-*spray*: devido à semelhança com a estrutura humana (assim como as garrafas citadas nos outros jogos);
 - Rolo-árvore: em razão da forma cilíndrica, como um tronco de árvore.
- Cor:
 - Tesoura-Encourado: por conta da cor preta;
 - Rolo-árvore: devido à cor marrom, como em troncos.
- Função:
 - Tesoura-Encourado: por ser um instrumento afiado e perigoso;
 - Caixas-casa e caixa-torre: assim como a caixa de sabonete transformada por E., devido à sua função primordial de guardar algo e de o proteger do ambiente externo;
 - Adaptadores-Galinhas: por serem instrumentos usados com tomadas, surgiram esses seres agitados, “elétricos”.

Em suma, a aparente necessidade dos alunos adultos de um contexto narrativo ou fábula, a fim de instigar a associação metafórica dos objetos e ressignificá-los para além de suas funções cotidianas, acionando o estado lúdico, mostrou-se enquanto uma possibilidade. Uma vez suscitada por essa pesquisa, ela foi fundamental para o desenvolvimento de minha metodologia com as alunas do Magistério, no Estágio de Docência em Teatro II.

4.2. O Magistério brinca

A minha experiência com os estágios foi permeada de experiências nas quais busquei a interrelação entre: o lúdico, o adulto e o teatro - especificamente com o teatro de objetos. No entanto, iniciarei este subcapítulo com um ponto que cabe registrar por me trazer perspectivas diferentes da relação do adulto com o lúdico, isto é, ressignificou a proposta que havia pensado inicialmente e tornou-se parte integrante do percurso deste estudo, no qual o lúdico se sobressaiu durante o processo de Estágio II. Tal ponto fez-me perceber que tracei um trajeto buscando alcançar o lúdico, mas acabei me afastando do teatro em si. Isso se deu em parte pelas escolhas que fiz nas propostas a serem desenvolvidas na turma, que tiveram as brincadeiras tradicionais como mote principal.

Assim, durante o Estágio II, em duas aulas, as propostas eram basicamente jogos tradicionais, como “Coelhinho sai da toca...”. Nele, as alunas formaram trios, estando duas de mãos dadas, a “toca”, e uma terceira no meio, o “coelho”. Uma aluna escolhida ficava fora das tocas. Ao sinal da estagiária ou de outra aluna, com “*Coelhinho, sai da toca!*”, as alunas deveriam encontrar outra “toca”, evitando ficar “de fora”. As estudantes reagiram entusiasmadas ao jogo: correram, riram e amaldiçoaram-se quando não encontravam uma “toca”. Esse padrão de entusiasmo foi presente durante essas duas aulas.

Aqui, nesta experiência, considero interessante verificar a potência do lúdico como um criador de espaços seguros e disruptivos: a partir dos jogos tradicionais, as alunas puderam se despir de suas preocupações adultas, adentrando em um mundo aparentemente reservado somente às crianças. Mundo esse dicotômico ao do adulto, como apontado no primeiro capítulo pelas perspectivas trazidas por Ariès (1986) e Abbagnano (2007). Ainda mais por se tratar do Magistério: uma modalidade destinada à formação técnico-profissional de adultos, o que já imprime certa carga de austeridade. Logo, questioneei-me: como criar este espaço novamente, a partir de uma prática teatral? O desafio me instigou a pensar em como encaminhar a potência do envolvimento gerado na execução destes jogos para a criação cênica.

É importante ressaltar que a metodologia de Viola Spolin também se utiliza de brincadeiras tradicionais, mas aliadas aos jogos teatrais. Como mencionado por Koudela (2001), os jogos tradicionais são utilizados inicialmente como uma forma de

induzirem ao jogo teatral, pois são de repertório comum – algo também ressaltado por Huizinga (2012) – e auxiliam a instaurar a ludicidade.

Mesmo distante da criação cênica, minha experimentação com as brincadeiras tradicionais promoveu vivências extremamente interessantes. Elas estão, inclusive, alinhadas com as particularidades do jogo, proferidas por Huizinga (2012) e Caillois (1990).

Como referenciado no primeiro capítulo desta pesquisa, Huizinga alega que o jogo não é passível de definição e que cabe somente limitá-lo a algumas características. Entre elas, está a existência das regras, mediadoras do mundo circunscrito pela atividade lúdica. As regras, segundo o autor, são sagradas ao jogo, pois são absolutas e indissolúveis. Uma vez rompidas, o mundo imaginário se corrompe e a vida real recomeça. Assim, cabe aos jogadores a sobrevivência da atividade lúdica, que, para Caillois, diverge da *mimicry*, devido às suas regras fixas e rígidas.

No meu primeiro dia de aula no Magistério, a última atividade prática realizada foi “Meia, Meia-Lua, 1, 2,3..” (ver figura 7). Nessa brincadeira tradicional, quase todas as alunas, com exceção de uma, partem do mesmo local no espaço, ficando longe da escolhida, que fica de costas para as demais. Enquanto essa aluna grita “*Meia, Meia-Lua, 1, 2, 3!*” as outras correm em sua direção para alcançá-lo. A aluna escolhida precisa virar a tempo, enquanto as demais devem ficar paradas. Caso se mexam, são desclassificadas. A próxima “escolhida” é a aluna que chegar primeiro.



Figura 7 - Partida de “Meia, Meia-Lua, 1, 2, 3...”. Fonte: Priscila Correa (2024).

Mas, nesse jogo, devido ao espaço, optamos por uma adaptação conjunta de uma das regras: as alunas só poderiam se deslocar no “1, 2, 3...”. E foi desrespeito à regra, inclusive, provocou uma reação de V., irritando-se com aquelas que não seguiram o que foi estabelecido e deixando claro à turma seu descontentamento. Devido à reclamação, a partida foi reiniciada e as regras, aparentemente, respeitadas.

Assim, para além da sacralidade das regras, V. e toda a turma mostraram, como citado por Huizinga (2012), que o jogo, mesmo com sua essência divertida, pode se constituir enquanto atividade séria.

Para além disso, os autores convergem quanto ao fato da atividade lúdica se separar da vida real para uma esfera própria, dentro de limites de espaço-tempo específicos. Assim, a essência do divertimento do jogo, mencionada acima, acontece devido à sua própria realização.

Era perceptível o prazer das alunas no brincar. Isso se tornou plenamente visível a partir do comentário de S., mencionado no capítulo anterior. Após uma aluna perguntar as horas e quanto tempo faltava para o fim da aula, S. se manifestou, dizendo “*Eu não quero que a aula acabe. Somente aqui posso brincar. Lá na rua eu volto para minha vida normal*”.

Em retrospectiva, parece-me que aquele espaço, construído por nós, constituiu-se como um ambiente seguro para que aquelas alunas, adultas, pudessem explorar novamente as brincadeiras que antes lhe eram reservadas somente à infância.

Para além disso e apesar da reorientação do trabalho, julgo que tenha sido importante uma experimentação com as brincadeiras tradicionais com o Magistério. Assim, as alunas puderam, como o proposto pela metodologia de Spolin, estimular sua ludicidade. Considero isso fundamental para a experimentação com o teatro de objetos, aliado à contação de histórias.

4.3. Uma tiara dança

Devido à minha experiência com a EJA, desde o início da experimentação do teatro de objetos com o Magistério, atentei-me à presença de contexto narrativo ou do fabular em minha metodologia, a fim de acionar a ludicidade pretendida. Para

tanto, a primeira aula prática foi de fundamental importância para o estabelecimento dessa presença.

Ao contrário da EJA, que teve uma quantidade maior de aulas previstas para a experimentação com o teatro de objetos a partir de jogos, o Magistério teve somente uma. Logo, para fins dessa pesquisa, alguns dos jogos realizados nesta aula serão analisados a partir dos autores trazidos no primeiro capítulo.

Cabe ressaltar, também, que houve um encantamento de minha parte em relação ao que foi desenvolvido pelos alunos, o que provavelmente afeta minhas análises, romantizando-as e as tornando mais positivas. Isto porque passei a pesquisar mais o campo do teatro de objetos, tendo acesso a textos e práticas que antes não conhecia. Dessa forma, o olhar que tive para esta prática está com as lentes deste encantamento.

Inspirando-me nas referências do teatro de objetos europeu, tanto em vídeos quanto nos textos pesquisados na Revista Móin-Móin, busquei envolvimento das alunas com os objetos a partir de um contexto narrativo autobiográfico/biográfico.

Uma de minhas referências foi o grupo Sobrevento, criado em 1986 e considerado um dos maiores expoentes brasileiros em teatro de animação. O grupo trabalha com a relação entre o objeto e a memória, além de contar com espetáculos de Teatro de Objetos destinados a adultos, a exemplo do espetáculo “Só” (rever figura 1).

Assim, solicitei-lhes, na aula anterior, que trouxessem objetos pessoais e importantes, desde que pudessem ser deslocados até o Instituto de Educação.

Apesar disso, e por se tratar do fim do ano letivo, o que potencialmente levaria ao esquecimento das alunas, reconheci que parte – ou a maioria – da turma poderia não trazer objetos pessoais, o que foi o caso. Precavidamente eu mesma trouxe objetos diversos, em conjunto com duas alunas e a professora Priscila, (conforme figura 8).



Figura 9 - A tiara dançante de A. Fonte: Giulia Cecília da Costa (2024).

Importante ressaltar que, ao longo do segundo jogo, “Movimentação com o Objeto”, algumas alunas construíram suas personagens utilizando mais de um objeto, antropomorfizando-os, algo comum no teatro infantil de objetos, como apontado por Vargas (2018).

A partir dessas junções de objetos, as alunas perderiam as possibilidades de associações metafóricas suscitadas pela autora, limitando as potências poéticas dessa linguagem. Portanto, não estaríamos mais em uma experimentação com teatro de objetos, mas de teatro animação com objetos. Haveria o risco, inclusive, de uma caricaturização desses seres, algo comum nas produções infantis.

Apesar de contraditório a uma das especificações do teatro de objetos – a não modificação da natureza dos mesmos –, observei os processos das alunas e como desenvolviam o jogo. Considerei isso como parte de seus procedimentos individuais de compreensão do objeto enquanto ser vivo (ver figura 10). Assim, apenas deixei claro que isso se tratava de uma experimentação e que, para os próximos jogos, os objetos deveriam ser explorados sem essas alterações.



Figura 10 - O Michael Jackson de luva, por F. Fonte: Giulia Cecília da Costa (2024).

Devido ao sucesso do jogo, com a alta adesão da turma aliada ao entusiasmo dos alunos, questionei-me se não teria sido mais interessante um enfoque nas narrativas biográficas das alunas, suscitadas por Vargas (2018), uma vez que fomentaria a experimentação lúdica com os objetos, a partir de ligações emotivas e pessoais, ao invés de narrativas ficcionais. Meu medo, no caso, era de que, mesmo com a ficcionalização, as discentes tivessem dificuldades em ressignificar os objetos cotidianos e criar associações metafóricas, assim como a EJA. Um temor que mostrou-se infundado.

A exemplo disso, está o “Jogo das Famílias”, também retirado do trabalho de Mendonça (2016) e, inclusive, mencionado por Vargas enquanto uma possibilidade de jogo para associação metafórica. Nele, as alunas tinham que escolher um objeto principal, que, em progressão geométrica, deveria gerar objetos “parentes”. Essas famílias deveriam ser compostas a partir de semelhanças entre os objetos, seja pelo formato, pela cor, pelo material ou por alguma semântica que as alunas conseguiram construir. Após, as discentes tinham que criar uma pequena contextualização para essas famílias e batizá-las a partir dos objetos que as compunham (conforme figura 11).



Figura 11 - Famílias criadas pelas alunas. Fonte: Giulia Cecília da Costa (2024).

Dessa forma, surgiu:

- Os Lógicos (martelo de carne de madeira e blocos lógicos coloridos de madeira): tendo como patriarca o martelo, a família toda trabalha na fábrica de Maria Montessori, estando todos na mesma profissão;
- A Família Escolar (objetos retangulares, com predominância de cadernos e três embalagens de produtos de higiene): o avô (caderno) é o diretor, os pais (cadernos) são professores e os filhos (produtos de higiene) são estudantes;
- A Família Higiene Bucal (escovas de dentes e um pincel): a família, que criou a pasta de dente, trabalha toda na fábrica, inclusive o tio (pincel), que é artista, mas trabalha na administração;
- A Família da Cozinha (objetos de cozinha predominantes): só fazem bagunça na cozinha;
- A Família da Costura (tecidos e partes de figurinos): a bisavó é costureira, assim como seus filhos, mas os bisnetos são diferenciados, pois uma (tiara de flores rosa) fez faculdade de moda, a outra (tiara de flores verde) fez filosofia, o outro (o cinto) é um político, os gêmeos (luvas) são místicos e (máscara e a tiara douradas) os mais bonitos são *sugar babies*;

- A Família da Fazenda (predominância de objetos para fins alimentícios e de jardinagem): o pai (chaleira) tinha um sítio, os filhos (regador e borrifador) cuidavam das plantações, a mãe e a filha (canecas) tiravam leite, e os netos enchiam a garrafa de leite (garrafas cênicas de poção) com o funil e entregavam os produtos.

Um outro exemplo da efetividade da ficcionalização está o “Isto não é um” que desenvolvi no final da mesma aula, em duas rodadas. Em ambas, busquei narrativas fantasiosas populares, o que acreditei que os auxiliaria no processo de metaforização dos objetos, possibilitando a experiência lúdica, conforme experienciado no primeiro estágio. Isso que, por fim, se confirmou.

Dessa forma, iniciei com “Branca de Neve”, que teve como alguns de seus protagonistas uma máscara Bruxa Má (que I. balançava no ar com movimentos ondulatórios, parecendo uma cobra), um martelo de carne Anão Mestre (transformado por M., que se deslocava com pequenos e enérgicos pulos) e uma Branca de Neve tiara florida (por K. que também fazia movimentos ondulatórios, mas junto de pequenos pulos ritmados). Por último, finalizamos com uma experimentação com as lendas brasileiras, que fez surgir um Boitatá de vela de plástico (que, apoiado na mão se S., deslocava-se lentamente com leve ondulações), e um Saci-Pererê espremedor de laranja vermelho (que pulava na palma de Y.).

A dificuldade mais perceptível foi a de Z., que, enquanto as demais colegas conseguiam tornar os objetos protagonistas, improvisou uma pequena cena dela mesma utilizando o regador amarelo. A turma, auxiliando-a, corrigiu-na, ressaltando que o objetivo era associar o objeto a algum personagem da história infantil. Assim, e aos risos, Z. transformou o regador em Branca de Neve, ou, como dito por ela mesma, “*A Branca de Neve, só que amarela!*”. Assim, para Z., a associação metafórica com a personagem era infundada, uma vez que não exibia características passíveis para tal.

Acredito que os jogos foram basilares para a contação de histórias com os objetos, desenvolvida na penúltima e última aula do Magistério (ver figura 12). Mesmo no pouco tempo de ênfase nessa especificidade teatral, as discentes conseguiram, cada uma à sua maneira, deslocar os objetos disponíveis de suas funções cotidianas, torná-los protagonistas, criar associações metafóricas e colocarem-se enquanto atuantes.



Figura 12 - Grupo que apresentou “A História do Quadrado” de Alexandra Prasinós Bernal.
Fonte: Giulia Cecília da Costa (2024).

No momento final da última aula, as alunas deram-me seus retornos. De acordo com as discentes, o teatro de objetos foi difícil, pois, segundo M., “as crianças têm muito mais facilidade em enxergar os objetos de outra forma do que nós, adultos”, mas elas ressaltaram que a prática não deixou de ser transformadora e prazerosa. Isso corresponde às visões das autoras trazidas no primeiro capítulo, Amaral (1996) e Vargas (2018), que ligam o teatro de objetos às brincadeiras infantis, e inclusive a Freud (1958, n.p., apud COURTNEY, 1980, p. 110) que supõe a prática artística como uma extensão do jogo da infância.

Em suma, a presença do contexto narrativo/fabular, aliado aos jogos, pareceu-me de suma importância para a experimentação com o teatro de objetos no Magistério. Em minha percepção, foram eles que suscitaram a imaginação dramática – mencionada por Courtney (1980) – das alunas, possibilitando-lhes atingir um estado lúdico. Assim, tal como no processo infantil, acreditaram em seus objetos, deslocando-se de seus virtuosismos adultos e exercendo a ludicidade presente no teatro de objetos.

5. UM SOL REGA, UM CINTO SERPENTEIA E UMA TIARA DANÇA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se responder à seguinte pergunta: pode o teatro de objetos ser um mobilizador do lúdico na vida adulta?

A partir de uma retrospectiva, considero minha trajetória de busca pelo lúdico adulto no teatro de suma importância para minha vida como futura docente e pesquisadora. A partir dele, pude explorar o campo potente e rico que é o teatro de objetos. Ainda assim, o reconhecimento como um campo metodológico ainda a ser aprofundado.

O reconhecimento da necessidade do aprofundamento foi importante para compreender meus estágios enquanto processos. Stake (2011) ao considerar que o conhecimento não é descoberto, mas sim, construído, ajudou-me a compreender que o estado lúdico buscado durante os estágios de docência foi um processo qualitativo, que se construiu de minhas experimentações na EJA até às práticas com o Magistério com o teatro de objetos.

Logo, essas experimentações se provaram enquanto terrenos férteis para meu refinamento metodológico e teórico com o teatro de objetos. A partir delas, também pude inferir certas certezas no contexto desta pesquisa, assim como algumas inquietações.

Ambos os estágios me propiciaram reconhecer os contextos narrativos-fabulares como basilares para uma experimentação profícua dos alunos adultos com o teatro de objetos. Essas narrativas suscitaram a imaginação dramática dos alunos e lhes possibilitam atingir um estado lúdico. Assim, tal como no processo infantil, acreditaram em seus objetos, deram-lhes ânima, deslocaram-os se duas funções cotidianas.

Apesar disso, a minha experimentação com os brincares tradicionais com as alunas do Magistério, suscitou-me uma inquietação – a primeira que trago aqui: se as regras são sagradas para o jogo, como indicado pela indignação de V., onde está a sacralidade das regras no teatro de objetos?

Apesar do teatro de objetos se configurar enquanto uma especificidade teatral, não há um consenso claro quanto às suas características (D'ÁVILA, 2024). Ainda assim, Vargas (2018) apontou-nos que alguns princípios são notáveis. São eles: a ressignificação dos objetos cotidianos, a associação metafórica e a relação

ator-objeto. Princípios esses que estiveram onipresentes nas análises do capítulo anterior.

Vê-se: sem a regra de considerar um objeto inanimado potente de possibilidades e *ânima* (AMARAL, 1996), não é possível desenvolver processos criativos. Para isso o lúdico deve estar acionado ao máximo, o que cabe ao adulto enxergar em algo imóvel a possibilidade de vida, ressignificando o objeto de suas meras funções cotidianas. Algo, como apontado por M., também aluna do Magistério, fácil para as crianças, mas difícil para os adultos.

Talvez por isso a dificuldade de E. no Estágio de Docência em Teatro I, o que a fez participar somente de duas partidas na primeira rodada do “Isto não é um..”. Talvez por isso que a EJA precisou de um tempo para apreender os procedimentos com o teatro de objetos. Tudo isso envolve a sacralidade das regras – de encarar como sério algo que não está pré-determinado. Pois, como ressaltado por Huizinga (2012), a seriedade não é contrária ao jogo. Ela também faz parte dele.

Logo, o teatro de objetos não encontra limitações nas suas regras, mas como potencialidades. Como nas regras dos jogos teatrais de Spolin, elas instigam a imaginação criativa e tornam as possibilidades do jogo ilimitadas (KOUDELA, 2001). Logo, as regras, como o contexto narrativo, auxiliam os adultos a entrarem nesse estado lúdico, pertencente ao teatro de objetos.

Assim, concluo que são as regras que permitem a poesia dos objetos. Elas abrem um espaço de possibilidades múltiplas, impensadas para um objeto que foi criado para uma funcionalidade única. Um regador, rega. Mas e se for um regador amarelo? Ele pode se transformar em Sol. Assim como o cinto, que pode ser um boitatá, e assim como uma tiara, que pode dançar.

Para além disso, trago minha segunda inquietação: a ausência de características claras para o teatro de objetos também o provém como um campo fértil para experimentações, como D’Ávila (2024) ressaltou. Logo, o teatro de objetos mostra-se enquanto um potencial pedagógico cheio de possibilidades e nuances.

Uma delas é o antropomorfismo, comum nos teatros de objetos infantis. Mas é o mesmo antropomorfismo que perde as potencialidades das associações metafóricas a partir da forma, da cor, do movimento, da função e da semântica (VARGAS, 2018). Ao mesmo tempo, a evocação de memória e criação de contextos narrativos também encontra espaço, presente desde a origem do teatro de objetos mas, infelizmente, carente no Brasil.

Por fim, conclui-se que há um espaço a ser explorado com teatro de objetos na educação, inclusive com adultos, que constitui-se na inseparável relação com o lúdico. Com ele, pode-se antropomorfizar, pode-se metaforizar, pode-se falar de si. Pode-se muito. Pois, se o Sol pode regar, um cinto serpentear e uma tiara dançar, o teatro de objetos pode ser um mobilizador do lúdico em adultos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AMARAL, Ana Maria. **Teatro de Formas Animadas: Máscaras, Bonecos, Objetos**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BRAGA, Ana Socorro Ramos. Boneco de Luva. *In*: BORRALHO, Tácito Freire (Org.) **Teatro de Animação para sala de aula e ação cultural**. São Luís: EDUFMA, 2020. E-book.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa: Cotovia, 1990.
- COURTNEY, Richard. **Jogo teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- D'ÁVILA, Flávia Ruchdeschel. Breve itinerário do teatro de objetos: história e principais características. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 1, n. 29, p. 72–87, 2024. DOI: 10.5965/2595034701292024072. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/24655>. Acesso em: 27 dez 2024.
- DELLA COSTA, Rossana Perdomini. O Teatro de Formas Animadas na Formação de Professores: uma proposta pedagógica a partir da Übermarionnette. 2018. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/183189>. Acesso em: 03 jan 2025.
- Desgranges, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 070–077, 2018. DOI: 10.5965/1414573102172011070. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011070>. Acesso em: 4 jan. 2025.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva: 2001.

MENDONÇA, Nayara Silva. Teatro de objetos: experienciando o lúdico em oficina com professores. 2016. 49 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17939>. Acesso em: 04 jan 2024

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Artmed Editora, 2011.

VARGAS, Sandra. O Teatro de Objetos: história, idéias e reflexões. **Móin-Móin - Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas, Florianópolis**, v. 1, n. 07, p. 027–043, 2018. DOI: 10.5965/2595034701072010027. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034701072010027>. Acesso em: 27 dez 2024.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada ADULTO NÃO BRINCA? A potencial reaproximação do mundo adulto à brincadeira através da prática teatral, a qual tem como pesquisador responsável a professora Rossana Della Costa, profissional com vínculo efetivo com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Meu nome é Giulia Cecília Amaral Godinho da Costa, sou Graduada em Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pesquisadora-orientanda da professora Rossana.

Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas pertence a você e outra à pesquisadora responsável pelo estudo. Ressalto que, em caso de recusa na participação, você não terá qualquer tipo de prejuízo, tampouco será penalizada de alguma forma.

Da pesquisa: Essa pesquisa tem como principal objetivo estudar as possibilidades das brincadeiras tradicionais e dos jogos para ressignificar a relação entre ludicidade e vida adulta. Para tanto, serão realizados oito encontros presenciais, no Centro de Formação de Professores General Flores da Cunha, todas as quartas-feiras da 1h30min até às 15h, entre 09 de outubro de 2024 a 04 de dezembro de 2024, para a turma 11AE, na disciplina Didática da Arte, no Curso Normal (Magistério). Nesses encontros, os alunos terão uma prática lúdica, com jogos dramáticos, jogos teatrais e brincadeiras tradicionais, viabilizando o prazer e a atemporalidade da prática teatral. Os alunos, também, poderão registrar as atividades realizadas, para aplicá-las em sua prática profissional enquanto docentes.

Dos registros de imagem: As atividades serão registradas por meio de anotações em um diário de campo da pesquisadora e através de registro em fotografia. Todos os participantes da pesquisa que tiverem interesse em conhecer previamente os conteúdos que serão abordados nos encontros práticos e nas rodas de conversa, tem o direito de acesso ao teor deles antes de responder às perguntas ou efetivar a sua participação, para uma tomada de decisão informada, para tanto, basta solicitar à pesquisadora. Os dados obtidos nos encontros poderão ser divulgados através da publicação da pesquisa no formato de artigos em revistas científicas especializadas, livro, site do projeto, bem como através de materiais que poderão vir a ser utilizados pelo público-alvo, tais como vídeos, e materiais impressos (a definir). Contudo, salientamos que a divulgação destes materiais está condicionada à sua autorização prévia. Você tem a liberdade de se recusar a participar e tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. Salientamos que tens direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Este projeto contempla os preceitos éticos estabelecidos pelas normativas vigentes para pesquisas com seres humanos e nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Seguindo as determinações da Resolução nº 510, todas as informações coletadas nos encontros serão resguardadas pela pesquisadora e serão divulgadas apenas com a autorização da participante. Em virtude da possível utilização do ambiente virtual para a realização da entrevista - e contemplando as orientações dispostas pela CONEP no Ofício Circular nº 2/2021 -, reitera-se a responsabilidade da pesquisadora para com o devido armazenamento dos dados, assegurando a confidencialidade das informações fornecidas.

Dos riscos: Os procedimentos adotados na pesquisa obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, emitida pelo Conselho Nacional de Saúde. Os riscos ocasionados em virtude da sua

participação na pesquisa são mínimos, tais como algum tipo de desconforto com tópicos levantados pela pesquisadora ou lesão leve na prática dos jogos e brincadeiras intrínsecos à pesquisa.

Dos benefícios: Ao participar desta pesquisa, você terá como principais benefícios a ampliação de seu universo cultural por intermédio da experimentação e conhecimento do teatro enquanto local de prazer, a partir de jogos e das brincadeiras tradicionais e agregar possibilidades pedagógicas e culturais na sua prática docente.

Esclarecimentos: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Gostaria de informar também que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso alguma participante não deseje integrar este trabalho. Os dados e resultados individuais dessa pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, e serão devidamente guardados por, pelo menos, 5 (cinco) anos, não sendo mencionados os nomes das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A assinatura do termo não exclui a possibilidade de os participantes buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, como preconiza a Resolução 466/12, item IV. Com relação ao uso das imagens registradas, a presente autorização não permite qualquer modificação ou mudança que altere o seu sentido, ou ainda que despreze a inviolabilidade da imagem das pessoas, previsto no inciso X do Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil e no art. 20 da Lei nº 10.406, de 2002 – Código Civil Brasileiro. Se, no decorrer da pesquisa, a participante resolver não mais continuar, terá toda liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Caso exista qualquer dúvida quanto aos direitos das(os) participantes dessa pesquisa, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS). Informamos que o projeto foi avaliado pelo CEP-UFRGS, órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar – emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição. O CEP UFRGS está localizado na Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS - CEP: 90040-060. Fone: +55 51 3308 3787 E -mail: etica@propesq.ufrgs.br Horário de Funcionamento: de segunda a sexta, das 08:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:30h. Como pesquisadora, comprometo-me a elucidar devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente o participante venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente pelo telefone (51) 993323471 ou pelo e-mail della.costa@ufrgs.br.

Dessa forma, solicito sua autorização para que o material produzido durante os encontros e os estudos realizados possam servir de instrumento para a realização da pesquisa. Como participante, você terá acesso ao material produzido antes da divulgação, para que possa optar pela retirada de informações e imagens referentes aos seus trabalhos, se assim desejar. Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

DECLARAÇÃO

Eu, _____, declaro que fui informada dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos nos quais estarei envolvida, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e elucidações sempre que desejar. Ao consentir minha participação na referida pesquisa, estou totalmente

ciente de que não terei nenhum valor monetário a receber ou a pagar pela participação. Diante do exposto, de forma livre e esclarecida, expresso minha concordância de espontânea vontade em participar desse estudo.

- SIM - autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz
- NÃO - não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz

Porto Alegre, ____ de _____ de _____.

participante da pesquisa

pesquisadora responsável