

Ραηαρεα

REVISTA DE ESTUDOS SOBRE TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS

Volume 1 | 2018 | Blumenau | Santa Catarina | Brasil

in
ar
ti
INSTITUTO DE
ARTES INTEGRADAS
DE BLUMENAU



Rua Alberto Koffke,354 | Blumenau | SC
Telefone 47 30356422
www.inarti.org.br

Panacea - Revista de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens / Instituto de Artes Integradas de Blumenau. Ano 01, n. 01 (2018-). - Blumenau: Instituto de Artes Integradas de Blumenau, 2018.

Vol. 1 (2018).

Anual.

ISSN: 2594-9047

1. Teatro. 2. Teatro – Periódicos. 3. Teatro e crianças. I. Instituto de Artes Integradas de Blumenau. II. Inarti.

CDD 792.0226

Ficha catalográfica elaborada por Everaldo Nunes – CRB 14/1199 | Biblioteca Universitária da FURB

Ραηαρεα

REVISTA DE ESTUDOS SOBRE TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Me. Caroline Holanda Cavalcante
Universidade de Fortaleza
Fortaleza | CE

Fátima Otiz
Escola de Teatro Pé no Palco
Curitiba | PR

Francisco Medeiros
Escola Livre de Teatro
São Paulo | SP

Humberto Braga
Rio de Janeiro | RJ

Prof. Dra. Izabela Brochado
Universidade Nacional de Brasília
Brasília | DF

Prof. Dr. Antônio Lauro de Oliveira Góes
Universidade Federal do Rio de Janeiro | RJ

Leidson Ferraz | Recife | PE

Maria Helena Kuhner | CBTIJ
Rio de Janeiro | RJ

Prof. Dr. Mário Piragibe
Universidade Federal de Uberlândia | MG

Romualdo Luciano Sedrez(Pepe)
Cia. Carona | Blumenau | SC

Prof. Me. Taís Ferreira
Universidade Federal de Pelotas | RS

Prof. Dr. Valmor Beltrame
Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis | SC

Prof. Dr. Vicente Concílio
Universidade do Estado de Santa Catarina
Florianópolis | SC

SUMÁRIO ▶

APRESENTAÇÃO

TERESINHA HEIMANN

7

T

CRIANÇA E INFÂNCIA NO BRASIL DO SÉCULO XXI

GILKA GIRANDELO

11

G

A DRAMATURGIA CONTEMPORÂNEA E O SEU DIÁLOGO COM O UNIVERSO INFANTIL: DESAFIOS E CAMINHOS POSSÍVEIS

LUVEL GARCIA LEYVA

17

L

Professoras, Crianças e Texto Cênico: Dramaturgias do Espectador

TAÍS FERREIRA

25

T

A Arte da Adaptação

MARCELO ROMAGNOLI

33

M

TEATRO E INFÂNCIA: PERSPECTIVAS DRAMATÚRGICAS E RELAÇÕES COM OUTRAS ARTES

MELISSA FERREIRA

37

M

TEXTOS DRAMÁTICOS PRA CRIANÇAS – ONDE BUSCAR? ONDE ENCONTRAR?

ANGELA DE CASTRO REIS

45

A

CURRÍCULOS

55

C

APRESENTAÇÃO ►

Panacea – Revista de Estudos sobre Teatro para Crianças e Jovens é uma publicação do Instituto de Artes Integradas de Blumenau - INARTI, que tem como proposta divulgar artigos sobre esta manifestação teatral estimulando o conhecimento, a reflexão, o debate sobre diferentes concepções e aspectos em sua realização.

O tema desta edição é Dramaturgias no Teatro para Crianças e Jovens. As discussões sobre dramaturgia pautadas pela polarização texto-imagem, pensadas principalmente numa perspectiva dicotômica, já não animam as reflexões de grande parte dos encenadores e estudiosos do tema. Ao escolher Dramaturgias como eixo central das reflexões, o que se pretende é contemplar o estudo do tema em sob diferentes abordagens: o texto, o corpo, a luz, o som e o diálogo, contemplando a diversidade de propostas de criação de espetáculos para crianças e jovens. Por isso o uso da expressão no plural: dramaturgias. A ideia é pautar as reflexões em torno das seguintes questões: O que é a criança? O que é a infância hoje? Por quê teatro para crianças? O que caracteriza o teatro dito para crianças? Em que o teatro para crianças se diferencia de outras formas de manifestação cênica? O que significa hoje, em nossa sociedade e em nosso tempo, ser criança? Estes e outros questionamentos ajudarão a refletir sobre a complexidade que envolve a criação de espetáculos infantis no Brasil.

Percebe-se que, muitas vezes, ainda existe um pensamento sentimental sobre a infância. É como se fosse um lugar fascinante do qual nunca gostaríamos de ter saído. De um lado é pertinente, afinal a infância é uma fase da vida em que a pessoa se sente amada e protegida dos perigos e de todas as adversidades capazes de prejudicá-la. No entanto, não se pode esquecer que se existem infâncias infelizes, existem crianças que passam por situações trau-

máticas, violências e até pela falta de suprimentos para as necessidades básicas. A dignidade humana é um direito de toda criança, que deve ser protegida para se desenvolver e se integrar socialmente.

O que é a infância hoje? Será que só nós adultos (pais e professores) podemos ensinar-lhes algo, ou será que também podemos aprender com elas? Respeitar a criança exige entendimento, compreensão do outro, entender esse alguém diferente de nós, que pode nos dizer o que realmente é, e do que realmente precisa para se desenvolver. Atualmente, a maioria das crianças passa o dia fazendo sua lição, indo e vindo da escola, vendo TV, jogando no computador, ou seja, passam sua infância conectadas e ligadas no automático. Não há espaço, para brincadeiras na rua, porque a rua é perigosa. Tampouco brincam com amigos construindo o seu brinquedo. Os brinquedos já chegam prontos o que, frequentemente, causa logo desinteresse no brincar. A criança carrega uma agenda feita pelos pais e professores, na qual não têm espaço para vivenciar a sua verdadeira infância.

Onde estão as crianças que chegavam em casa cansadas de brincar de bola, pipa, pega-pega, que construía casinhas nas árvores? Hoje, a inocência infantil e a violência contra a criança convivem no mesmo espaço. O direito da criança de participar do mundo adulto se converte, na prática, na ausência de direitos da criança, sobretudo das crianças menos favorecidas. É preciso repensar, porque as brincadeiras e formas de interagir com o outro não são mais as mesmas. Faz-se uso massivo da tecnologia, que evoluiu de forma assustadora nos últimos tempos. Nada contra as tecnologias, mas dosar esse uso é motivar a criança para que viva outras experiências, outros lugares nos quais se produz e reproduz a cultura.

Steinberg afirma que “a infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas” (2001, p.12).¹ Neste sentido o teatro pode ser um grande aliado para o desenvolvimento da criança, oferecendo suporte para viver plenamente sua infância e proporcionando experiências novas que contribuam para o seu amadurecimento integral. A contribuição do teatro e os jogos teatrais proporcionam à criança crescimento pessoal afetivo e cognitivo. O relacionamento entre o indivíduo e o coletivo permitirá vivências de situações importantes para o convívio social e o exercício de direitos e deveres; o respeito às diferenças, além de despertar para o conhecimento da literatura, do lúdico, do sonho, da fantasia e da cumplicidade.

“

Percebe-se que muitos são os pensamentos em defesa do texto para a criança, porém não parece ser uma tarefa fácil escrever para elas. Primeiro porque crianças merecem os melhores textos possíveis e, apesar de não possuírem vocabulário adulto, têm o direito de não serem vistas como tolas. Em segundo lugar porque têm imaginação fértil. Nos seu mundo, cabem todas as fantasias e sonhos. Tal como nós, adultos, as crianças conhecem o horror, o riso, e sabem que a vida tem disso tudo e muito mais.

”

A presente edição da Revista Panacea reúne seis textos que resultam de estudos efetuados por professores, artistas e pesquisadores comprometidos com a produção cultural para crianças.

Gilka Girardello escreve em seu artigo Crianças e Infâncias no Brasil do século XXI, que “...o mundo precisa das crianças, e então é por amor ao mundo que devemos ajudá-las a serem capazes de criar o novo”. Muito ainda se há de enfrentar para conseguir direitos culturais para as crianças. Pesquisadores apontam que as dificuldades ao acesso cultural e a presença maciça da mídia tecnológica, terá como consequências um período sombrio pelo excesso do contato das crianças com novas tecnologias que não oferecem conteúdo educativo. O incentivo dos adultos às práticas lúdicas, como brincar na praça ou frequentar bibliotecas, incentivos a leitura pode ser um caminho para a criança viver plenamente este estágio de sua vida.

A pesquisa de Luvel Garcia Leyva, sobre A Dramaturgia Contemporânea e o seu diálogo com o universo infantil: desafios e caminhos possíveis, faz colocações notáveis sobre as mudanças globais; sobre a forma de ser criança e sobre suas construções sociais. Segundo o autor tudo tem relação com “... as transformações que vêm mostrando as subjetividades infantis a partir dos modos de subjetivação contemporâneos que tentam se apropriar dos corpos das crianças e de seus olhares, questão essa que atinge diretamente nas maneiras de gerar sentido no âmbito teatral. O segundo grande desafio se refere às problematizações atuais que o teatro contemporâneo apresenta e que alcança os possíveis diálogos cênicos com o universo infantil”.

¹STEINBERG, S. R.; KINCHELOE, J. L.. (orgs); Cultura infantil: a construção corporativa da infância. Trad. George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Destaca, ainda a tensão que gira no em torno dessa criança e que “na hora de escrever pra ela” tem que se levar em conta o seu universo. “É um campo de tensão no qual, os discursos, as práticas e as instituições tem travado uma luta intensa” no sentido de compreender o universo subjetivo das crianças. Conhecer a pauta desses relacionamentos com o mundo é um grande desafio para o teatro contemporâneo.

Taís Ferreira, apresenta um texto sobre Professoras, Crianças e Textos Cênicos: dramaturgias do espectador. Segundo a autora “este artigo busca entrelaçar as noções de crianças e professoras, espectadoras - dramaturgistas em processos de construção dos textos cênicos”. Fala da construção dramática, “do espectador (nesse caso as crianças e jovens estudantes e suas professoras)”. Vale dizer que essa interatividade que se dá pela relação com outro em troca de ideias e vivências somam-se para acontecer a construção dramática e a ação. Conforme a autora “o texto é visto por mim de uma forma ampliada, como uma tessitura de imagens, sons, gestos, movimentos, palavras, que organizados em conjunto, nos dão a ler e a sentir, a construir significados e mobilizar nossos sentidos e percepções”.

No artigo de Marcelo Romagnoli, A Arte da Adaptação, o autor descreve que “A alma da história é, muitas vezes, uma pérola escondida dentro da narrativa. Ela apresenta-se aos poucos. Pode eclodir apenas no final, pode permanecer suspensa ou estar presente em cada linha.” Mas adiante ressalta “que a alma da história, é o primeiro bem a ser descoberto pelo adaptador”. Diz que o “adaptador, mesmo sendo um mero agente mediador entre duas obras, não deve jamais esquecer que ele é, também, um artista criador”. Entender-se que o texto deve ficar de acordo com a sua funcionalidade sociocultural; ou seja, deve estar adequando a escrita original e à

compreensão de uma da linguagem, de acordo com a visão cultural e social que o define e localiza entre o original e seu destinatário. Carvalho, coloca que “Ao aproximar o texto do universo do seu receptor, postula-se a possibilidade de estabelecer o diálogo entre os mesmos e, por conseguinte, tornar possível à criança o acesso ao mundo real, organizando suas experiências existenciais e ampliando seu domínio linguístico, bem como enriquecendo seu imaginário (2006, p. 49).²

O artigo de Melissa Ferreira, se intitula Teatro e a Infância: perspectivas dramáticas e relações com outras artes. Segundo a autora “este artigo aborda três experiências teatrais, em suas perspectivas dramáticas e suas relações com outras artes, realizadas no projeto “Pedagogia do ator, teatro contemporâneo e infância: a prática como produtora de conhecimento”. O experimento cênico se deu pelas vivências da cena, da ritualização e do jogo que permitiu aos participantes situações educativas, desafios e relações com outras artes. “O objetivo central destes experimentos é a articulação de diferentes esferas do fazer teatral. A formação do ator e da atriz, a pedagogia do teatro e a criação artística”. O caráter pedagógico tanto foi vivenciado pelo adulto como pela criança no fazer artístico.

O último texto, de Angela de Castro Reis, se pauta em apresentar sobre Textos dramáticos pra crianças – Onde buscar? Onde encontrar? tendo em vista o reduzido espaço no mercado editorial brasileiro. Neste artigo a autora apresenta conceitos sobre dramaturgia em especial para a infância e jovens, colocando que “cresce a importância dos acervos documentais on-line, que concentram inúmeros títulos e documentos ligados ao tema. São examinados os sites do Centro de Documentação (CEDOC) da FUNARTE, do CBTIJ – Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude e do CEPETIN -

Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantil, que oferecem textos dramáticos e críticos sobre teatro para crianças”.

Percebe-se que muitos são os pensamentos em defesa do texto para a criança, porém não parece ser uma tarefa fácil escrever para elas. Primeiro porque crianças merecem os melhores textos possíveis e, apesar de não possuírem vocabulário adulto, têm o direito de não serem vistas como tolas. Em segundo lugar porque têm imaginação fértil. Nos seu mundo, cabem todas as fantasias e sonhos. Tal como nós, adultos, as crianças conhecem o horror, o riso, e sabem que a vida tem disso tudo e muito mais.

Concluindo, quero agradecer a valiosa contribuição Professora Dra. Gilka Girardello, da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC; Luvel Garcia Leyva, doutorando da Universidade de São Paulo - ECA/USP; Marcelo Romagnoli, dramaturgo e diretor de São Paulo; Taís Ferreira, Professora Dra. da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL - RS; Melissa Ferreira, Professora Dra. da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; Angela Reis, Prof. Dra. Da Universidade Federal do Estado do Rio Janeiro - UNIRIO; ao Conselho Editorial em especial ao Prof. Dr. Valmor Níni Beltrame, pelo apoio incansável na realização da Revista Panacea.

Maria Teresinha Heimann | Coordenadora Editorial

Crianças e Infâncias no Brasil do século XXI

GILKA GIRARDELLO

G

Resumo

O artigo situa questões emergentes do debate coletivo nos estudos da relação entre infância e cultura no Brasil das últimas décadas, defendendo a perspectiva dos direitos culturais das crianças, hoje longe de serem garantidos. Em uma concepção de infância amparada em Arendt e Kohan, como devir e possibilidade do novo, o trabalho recupera diretrizes elaboradas em anos recentes e de modo coletivo por especialistas, educadores, artistas e ativistas culturais brasileiros mergulhados no universo infantil. Dessa síntese, emerge a urgência de se garantir o que falta hoje às crianças no âmbito cultural: tempos e espaços para brincar e criar em segurança, com acesso à arte, à cultura, à mediação e à mídia-educação, que lhes ajudem a criar e a ampliar seu repertório estético e de entendimento do mundo em sua riqueza e diversidade.

No Brasil de hoje, em que a resistência à ameaça de perdas de direitos se impõe também aos ativistas e aos estudiosos das crianças, pensar na infância assume uma urgência particular. Assim, mais do que tentar dizer o que são hoje as crianças brasileiras, correndo o risco de cristalizar uma imagem pretensamente estável e totalizante sobre elas, oriento-me por uma compreensão de infância como “história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está” (KOHAN, 2003, p. 248). Somos, afinal - nós e as crianças - todos viajantes no tempo, todos mergulhados na história que flui. Busco assim situar questões emergentes do debate coletivo nesse campo no Brasil das últimas décadas, vendo os direitos culturais das crianças como trincheiras possíveis de onde uma nova história possa nascer.

Uma das inspirações que nos animam a levar a sério as crianças à nossa volta é a provocação de Hannah Arendt, para a qual precisamos decidir “se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens” (ARENDETT, 1972, p. 247). Ou seja: o mundo precisa das crianças, e então é por amor ao mundo que devemos ajudá-las a serem capazes de criar o novo. Daí a importância de darmos às crianças as melhores condições para que sua imaginação floresça plenamente, de modo que assim elas possam inventar coisas que hoje nós, adultos, nem somos capazes de sonhar. O que nutre a imaginação é a arte em todas as suas formas, é a experiência da natureza no que ela tem de grande e de singular, é o acesso irrestrito ao mar de histórias humanas, é a presença de alguém que ajude a ver as maravilhas e os riscos do mundo, é a possibilidade de um tempo expandido para devanear e criar, sem pressa nem atropelo.

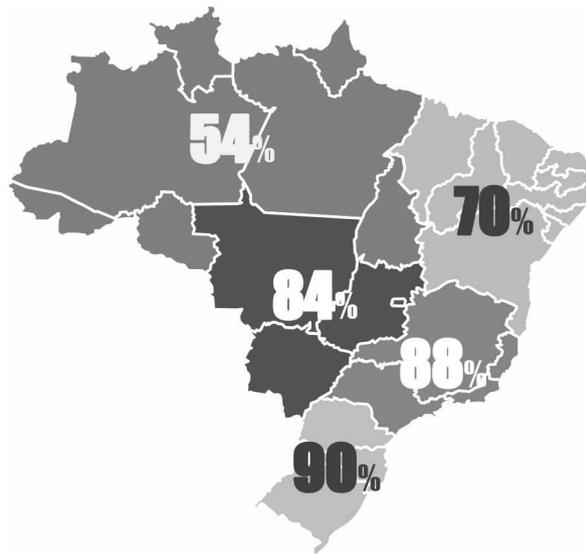
Para Arendt, precisamos também decidir “se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos” (idem). A filósofa fala aí de um amor responsável pelas crianças, que só poderão renovar o mundo se forem preparadas para isso. Não podemos, portanto, abandonar as crianças (para que não nos incomodem) às distrações fáceis com que o consumo as seduz. Nem “jogar a toalha”, com o argumento de que nada temos a lhes dizer que elas já não tenham aprendido na internet.

As crianças brasileiras hoje estão sujeitas a problemas de cunho socioeconômico, como a pobreza, a violência e as desigualdades, e também a problemas ligados a estes, que se manifestam na dimensão cultural de suas vidas, como o consumis-

mo, a adultização precoce, a espetacularização e o fechamento à diversidade. Para enfrentar essas ameaças à saúde e à felicidade delas é que se afirmam os direitos culturais da criança. Desde a Convenção sobre os Direitos da Criança até a recente proposta de Base Nacional Comum Curricular, muitos documentos oficiais vem afirmando, no Brasil, o direito das crianças a “reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL/MEC, 2017, p.18). O difícil é fazer com que esses direitos vigorem na prática, especialmente no atual cenário de retrocessos na garantia das políticas públicas e diante do afã de iniciativas mercadológicas que veem as crianças mais como consumidoras do que como cidadãs.

Alguns dados de pesquisas recentes podem nos situar com mais clareza na realidade cultural das crianças. Sabemos, por exemplo, que em 2015 cerca de oito em cada dez crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos utilizaram a Internet, sendo que 85% delas o fizeram por meio dos telefones celulares. Apesar desse índice alto de acesso, as disparidades regionais e socioeconômicas persistem, pois apenas 56% das crianças em áreas rurais têm acesso à internet, e os 90% de acesso na região Sul contrastam com os apenas 54% de acesso na região Norte. Se de um lado celebramos o protagonismo infantil, a ampliação de repertório e a vitalidade criadora que a internet favorece, do outro lado a intolerância e o discurso de ódio são motivos de preocupação, já que “quatro em cada dez crianças e adolescentes usuários de internet (40%) declararam ter visto alguém ser discriminado na Internet nos 12 meses anteriores” (TIC Kids Online, 2015, p. 155). Outra fonte rica e atualizada de informações sobre as práticas

Proporção de crianças e adolescentes usuários de Internet



79% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos são usuários de Internet

23,4 milhões de crianças e adolescentes usuários de Internet no país

6,3 milhões de crianças e adolescentes desconectados

Entre esses, **3,6 milhões** nunca acessaram a rede

Base: 29.648.072 crianças e adolescentes de 9 a 17 anos.

Fonte: TIC Kids Online Brasil

culturais das crianças brasileiras é a Pesquisa Retratos da Leitura, realizada pelo Instituto Pró-Livro e pelo Ibope (IPL/Ibope, 2016).

Desde os anos 1990, houve em nosso país um grande acúmulo de debates, pesquisas, programas e documentos voltados à garantia da riqueza cultural da infância. No momento presente, de crise política, econômica e institucional, e de incerteza quanto ao futuro próximo, parece-me oportuno recuperar algumas das diretrizes que foram elaboradas ao longo dos anos e com tanto esforço coletivo por especialistas, educadores, artistas e ativistas culturais brasileiros profundamente mergulhados no universo infantil. Ter essas referências em mente é uma forma de compreender melhor as crianças de hoje, e de criarmos novas estratégias de defesa dos direitos culturais da infância.

Uma sistematização detalhada desse debate foi feita em 2014 no I Fórum Nacional Cultura Infância, que reuniu no Rio de Janeiro artistas, pesquisadores e educadores de todas as regiões do país. As propostas do encontro defendem, em síntese: a garantia do tempo presente da criança para brincar, dando visibilidade à cultura da infância, incentivando os adultos à prática lúdica e criando núcleos de registro e acesso às brincadeiras e cultura tradicionais da infância; a necessidade de criar, manter e ampliar os espaços públicos que valorizem o brincar livre, a arte e o contato com a natureza, incluindo praças, parques, bibliotecas, museus, teatros e cinemas; a necessidade de garantir mecanismos de financiamento e estímulo à criação e circulação de produções “que tenham a criança e o adolescente como público e como agente de cultura” e o apoio às redes nacionais de artistas, produtores e pesquisadores dedicados à infância; a necessidade de garantir a todos os agentes educativos processos dialógicos de formação

em cultura da infância e arte, “de forma a garantir a experiência da arte na infância, em sua diversidade geográfica, histórica e estética” (Carta do Rio para a Cultura Infância, 2014, p. 3). No reverso do que o documento propõe, fica visível o que falta hoje às crianças no âmbito cultural: tempos e espaços para brincar e criar em segurança, com acesso à mediação que lhes ajude a ampliar seu repertório estético e de entendimento do mundo em sua riqueza e diversidade.

A intensidade da presença das mídias no cotidiano das crianças - e dos adultos - é um dos grandes fatores responsáveis pela sensação de que as crianças são hoje algo difícil de compreender. Para mais uma vez valorizar os esforços coletivos de tantos artistas, pesquisadores e educadores, cito aqui dois documentos propositivos, baseados na perspectiva dos Direitos de Mídia das Crianças, que se dividem em três grande eixos: Proteção, Provisão e Participação. Um exemplo de iniciativa recente voltada à Proteção é o Sistema de Classificação Indicativa (BRASIL, 2012), que oferece critérios para que as famílias escolham quais os filmes, programas de TV e jogos eletrônicos as crianças devam assistir. Entretanto, essa iniciativa sofreu um abalo com a decisão do Supremo Tribunal Federal, em 2016, de atender ao pedido das emissoras e liberá-las para veicular programas impróprios para crianças e adolescentes em qualquer horário, numa decisão mais atenta aos interesses empresariais do que à qualidade do cotidiano infantil. Outra iniciativa de Proteção no campo das mídias é a Resolução 163/2014 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, que, a partir de grande mobilização dos ativistas da infância, proibiu a publicidade destinada às crianças na televisão. Neste âmbito, é preciso denunciar a drástica redução da oferta de programas

para crianças que ocorreu nos canais abertos desde então, como consequência do fim da publicidade infantil. Exemplos de iniciativas voltadas à Provisão de mídia de qualidade para crianças, são festivais como a Mostra de Cinema Infantil de Florianópolis, já em sua 16a edição, e a Lei Federal 13.006/2014, que determina que todas as escolas de educação básica do país devem exibir duas horas de cinema nacional por mês - uma iniciativa com seus prós e contras, mas que vem desencadeando um importante debate. O terceiro campo de direitos de mídias das crianças é o que se refere à Participação. A intensidade com que as crianças se dedicam à criação e publicação de fotos, vídeos, blogs, memes e outros gêneros textuais é um aspecto central da infância contemporânea. Mas, se por um lado desejamos promover a autonomia inventiva das crianças, isso não significa deixar de estar ao lado delas naquilo que é nossa responsabilidade enquanto adultos, buscando garantir, por meio da mídia-educação, “que cada criança seja socializada nos padrões éticos emergentes que são necessários para moldar as suas práticas como produtores de mídia e participantes em comunidades online” (JENKINS, et al., 2007).

É longa a pauta que hoje está diante dos criancistas, crianceiros e artistas sensíveis à infância no Brasil. Esperamos que, para enfrentá-la, nos anime a alegria das crianças, sua curiosidade diante do mundo, seu olhar que nos interroga. Que saibamos escutá-las, sobretudo, já que são elas as grandes especialistas em ver as coisas de um modo inusitado e em imaginar soluções inéditas, das quais estamos tão precisados.

Referências

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BRASIL: Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB/FNDE, 2006.
- BRASIL: Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL: Classificação Indicativa: Guia Prático. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria Nacional de Justiça, 2012.
- BRASIL: Carta do Rio para Cultura Infância. I Fórum Nacional Cultura Infância. Rio de Janeiro, 24 de setembro de 2014.
- BRASIL: Base Nacional Comum Curricular. Terceira Versão. Brasília: MEC, 2017.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO: Retratos da Leitura no Brasil (4a edição). Instituto Pró-Livro/Ibope, 2016. Disp.: << <http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>>>. Acesso em 04/08/2017.
- JENKINS, Henry et al. Confronting the challenges of participatory culture: media education for the 21st century. Chicago: MacArthur Foundation, 2006. Disp.: <<http://digitalllearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF>>. Acesso em: 18/10/2012.
- KOHAN, Walter O.: Infância. Entre Educação e Filosofia. BH: Autêntica, 2003.
- TIC KIDS ONLINE BRASIL 2015: Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2016.

“O Maior Menor Espetáculo da Terra” | Grupo ETC E TAL | Rio de Janeiro | RJ | Foto: Ricardo Gabriel
Espetáculo selecionado para o Participante do 21 Fenatib



A dramaturgia contemporânea e o seu diálogo com o universo infantil: desafios e caminhos possíveis

LUVEL GARCIA LEYVA

Resumo

As radicais transformações que na atualidade experimenta a cena contemporânea na sua relação com o universo infantil, bem como as relevantes mudanças que se apresentam nas formas de ser criança e nos estatutos configuradores das infâncias estão colocando importantes desafios aos processos dramáticos no âmbito do chamado teatro infantil. Nosso interesse com este artigo é apresentar algumas considerações ao respeito, tentando abrir vertentes possíveis de reflexão neste campo.

Palavras-chave: teatro infantil; teatro para crianças; dramaturgia para criança.

Uma grande maioria dos pesquisadores dedicados ao estudo das relações entre o teatro e as infâncias coincidem em que foram os textos fundacionais, como *Peter Pan* ou *a criança que não queria crescer*, de J. M. Barrie encenada em 1904 na cidade de Londres, bem como as práticas artísticas dos diretores pedagogos¹, os que estabeleceram um novo conceito na produção dramática e cênica para crianças durante o século XX. Tratava-se de um teatro de ideias, um teatro de arte, um teatro que proporia o vôo da imaginação e o gozo dos sentidos. Com esse fato já não se convidava mais aos meninos e as meninas a se tornarem espectadoras da violência de algum episódio de uma personagem grotesca. Tampouco o teatro era um ato de fé, nem um discurso sobre a ética, a moral ou sobre os símbolos pátrios. Também não era uma encenação de fim de curso

¹Estamos pensando especificamente na estreia em 1908 no Teatro de Arte de Moscou por Stanislavski da peça *O pássaro azul*, de Maurice Maeterlinck



para facilitar as aprendizagens de normas de higiene ou urbanidade. O teatro e as crianças se converteram protagonistas de uma relação refinadamente pedagógica que era preciso descobrir e cujas possibilidades precisavam ser valorizadas.

Seguidamente, autores como Jacinto Benavente e Valle-Inclán (Espanha), Samuil Yakovlevich Marshak (Rússia), e Sergio Tofano (Itália) ampliaram esse diapasão estabelecendo pautas estéticas para toda a produção dramaturgica posterior. Entre essas pautas destaca-se a ideia de uma escrita e uma

prática teatral baseada nos conceitos de entreter² e educar as crianças, em consonância com um tipo de consciência sobre a infância associada aos enfoques da Primeira Modernidade (GARCIA, 2015:28). Um exemplo disso pode ser achado nas peças *La niña que regaba la albahaca y el príncipe preguntón*, de García Lorca; em *La calle de los fantasmas* e *El panadero y el diablo*, de Javier Villafañe; em *El Señor Gukup Cakix*, em *Ropa de teatro* e em *Entremés de los cinco pescaditos y el río revuelto*, de Manuel Galich; em *Pluft*, *O fantasma* e *O Cabalinho azul*,

²Além da definição de divertir e distrair associada a este termo, o significado etimológico de entreter provém da palavra latina *inter* (entre, situação entre dois pontos, em intervalos) e do verbo latino *tenere* (dominar, reter). Nessa perspectiva o significado entreter poderia ser entendido como uma intenção ou resultado de uma escritura dramática ou uma prática cênica que coloca a criança em um estado de suspensão, numa situação entre dois pontos, retendo a sua atenção.

de Maria Clara Machado e em *Pelusín y los pájaros* e *Pelusín frutero*, de Dora Alonso.

Todas essas obras, mesmo que significativas no repertório teatral para crianças do passado século, caracterizam-se por um tipo de dramaturgia que tem funcionado como uma determinada teoria da representabilidade do mundo e, particularmente, do universo simbólico da criança. Seu funcionamento tem operado a partir de estabelecer no acontecimento teatral os estatutos ficcionais, os níveis da realidade das personagens e das ações, a configuração do universo dramático e, sobretudo, as dimensões de verossimilhança do espectador criança. Daí que, se seguimos os diálogos de Derrida com a crítica artaudiana sobre a representação teatral, poderíamos associar essa dramaturgia à ideia da cena teológica, ou seja a um tipo de escrita cuja estrutura está concebida e dominada pela vontade da palavra adulta que governa à distância a representação (DERRIDA, 1989). O autor-criador-adulto, distante e com o poder da fala, vigia e dirige o sentido da representação, deixando que ela o represente numa mostra das suas boas intenções em relação à infância.

Colocar em discussão, à luz das complexidades da cena contemporânea, as abordagens culturais e dramáticas que têm sustentado esses significativos textos para crianças, implica reconhecer que eles formam parte de uma tradição modernista sustentada no logo-adulto centrismo, no império do Adulto Criador, do Deus Pai Luminoso e Falante, funda-

dor de presenças, palavras e conceitos, e que desvela a fascinação que o homem moderno tem tido com a meninice como representação da inocência, como espaço de refúgio, como figura da dificuldade do novo e do futuro melhor. Revela também uma visão da criança como desejo político (GARCIA, 2015:25), entanto sujeito prisioneiro de um tempo linear e progressivo, aliado da história e das grandes narrativas de transformação do mundo.

No entanto, há alguns anos, a escrita para crianças no âmbito teatral vem encarando dois grandes desafios. O primeiro deles se refere às notáveis mudanças introduzidas pelos efeitos globais da Segunda Modernidade³ nas formas de ser criança e nas construções sociais das infâncias. Isso tem a ver especificamente com as transformações que vêm mostrando as subjetividades infantis a partir dos modos de subjetivação contemporâneos que tentam se apropriar dos corpos das crianças e de seus olhares, questão essa que atinge diretamente nas maneiras de gerar sentido no âmbito teatral. O segundo grande desafio se refere às problematizações atuais que o teatro contemporâneo apresenta e que alcança os possíveis diálogos cênicos com o universo infantil.

Quando falamos do primeiro grande desafio queremos chamar a atenção sobre o campo de tensões que atualmente existe ao redor das crianças e que é preciso tê-lo em conta na hora de escrever para elas. É um campo de tensões no qual os discursos, as práticas, as instituições, os saberes têm travado uma

³Esse é um conceito abordado amplamente pelo sociólogo alemão Ulrich Beck. Na sua visão, em vez de expor uma dissolução das fronteiras e dos limites estabelecidos pela Primeira Modernidade, este é um conceito que se interessa por abordar os novos fenômenos políticos de fixação de fronteiras sob as condições de dissipação das mesmas. Se para Beck a Primeira Modernidade é um termo que descreve os processos de modernização baseados nas sociedades de estados-nação, nas quais as relações e redes sociais e as comunidades são consideradas num sentido territorial, a Segunda Modernidade é uma definição que tenta explicar os riscos e as consequências imprevistas da radicalização da primeira modernização. Também reconhecido por outros autores como Modernidade Reflexiva, ou Modernidade Radicalizada, ou Modernidade Tardia, o termo que nos ocupa vem sendo amplamente discutido no âmbito da sociologia a partir dos anos 90 e tem se estendido ao campo da arte.

luta intensa por se apropriar da legitimação da realidade social e dos processos de subjetivação nas meninas e meninos. São dispositivos que tentam descobrir novas maneiras de habitar o corpo da criança e, através disso, pautar o seu relacionamento com o mundo.

Nesse sentido, os pequenos têm tido que incorporar em seu tempo presente, as lógicas discursivas de um tempo passado legado pelos adultos e de um futuro incerto que se avizinha, numa sincronização que altera a linearidade espaço-temporal real. Essa alteração, que pode ser inerente à lógica formal discursiva dos infantes, é, no entanto, a que lhe permite navegar simultaneamente entre duas dimensões discursivas: os comandos disciplinares e os dispositivos de controle.

É importante, na lógica do capitalismo global, que a criança discipline seu corpo para que paulatinamente se a-sujeite aos diversos dispositivos de controle. Ela precisa incorporar algumas regras para se acoplar às máquinas sociais. Trata-se de uma paulatina integração do indivíduo ao capital.

Dai que na atualidade as crianças estão vivendo nas fronteiras do presente. Cada vez mais as demarcações entre os chamados “mundo infantil” e “mundo adulto” estão mais diluídas e contamina-

das. As crianças encontram-se em um momento de trânsito onde o espaço e o tempo cruzam-se para produzir figuras infantis complexas, redimensionadas identitariamente pelas diversas noções de poder. Mas esse presente não pode ser visto simplesmente como uma ponte entre o passado e o futuro, ou como uma presença infantil uníssona. A meninice revela-se em suas descontinuidades, desigualdades, dependências e aponta para limites epistemológicos de uma infância que se descobre como limites enunciativos de outras vozes adultocêntricas atravessadas por várias dimensões de poder.

Tudo isso tem trazido serias implicações no estatuto social e nos modos diversos e plurais das condições atuais da vida das crianças e do seu relacionamento com o teatro. Entre os aspectos nucleares desta reconfiguração do universo infantil em sua relação com a cena, e que precisam ser tidos em conta nas atuais dramaturgias, está a ideia da criança como receptor específico de um ato teatral concebido para ela, ou seja, a partir de um tipo de enunciação construída pelos adultos que se limita a estabelecer um diálogo com uma imagem de criança descontaminada, idílica, quando na verdade, o olhar dela para o teatro vai estar tão “contagiado” quanto o olhar das culturas sociais em que ela vive.

⁴Mais do que como uma prática cênica realizada pelos adultos e endereçada às crianças, como tem sido considerado no Brasil, ou mesmo como uma prática teatral feita pelas crianças, como tem sido ponderado em Cuba, considero o termo teatro infantil como uma categoria expandida, dilatada, que nos permite acolher todas as relações entre as crianças e o teatro. Ou seja, seria a multiplicidade de identidades, práticas ou disciplinas teatrais, permeadas pelos processos diferenciados em seu interior, em sua relação com as diversas culturas infantis e a suas performances, o que conformaria um tecido heterogêneo à luz do teatro contemporâneo que demarcaria o termo teatro infantil. Nesse sentido o termo abarcaria diversas expressões que coexistem de maneira conjunta: um teatro feito por adultos para crianças, um teatro das crianças (ou brincadeira espontânea infantil) e um teatro feito com crianças.

⁵Outro aspecto que merece uma reflexão, e que vai além da aprovação do próprio público infantil, é a inserção do espetáculo dentro dos referentes padronizados das culturas infantis, pois não devemos esquecer que por trás do espetáculo há um aparato ligado às condições de difusão da encenação que distingue aquilo que deve ou não ser fruído pelas crianças. E, durante muito tempo, tratou-se de um mercado em expansão.

⁶Essas questões foram abordadas pelo pesquisador argentino Jorge Dubatti numa palestra em Casa das Américas, Cuba, no mês de junho 2017.



Obra: *Historias que o vento traz* | Texto de Luvel Garcia Leyva | Foto: Autor/Divulgação

Daí que o mais importante não seja a construção de um tipo de linguagem teatral concebido especificamente para os infantes. A criança por si só tampouco é o mais relevante. O que torna esse processo significativo é a relação e a experiência que a criança estabelece com a linguagem teatral. Ou seja, como em relação com essa linguagem cênica ela pode formar ou transformar suas próprias palavras, as palavras com que nomeia o mundo.

Mesmo que continuemos aceitando a ideia de que sejam as crianças espectadoras, a partir das convenções culturais de cada época, as que definam o que pode ou não ser teatro infantil⁴, é importante ressaltar que não é exclusivamente a linguagem a que define que uma peça seja desse perfil⁵. O mais importante é o tipo de experiência que a criança experimenta no convívio do acontecimento teatral e que afeta a sua subjetividade. Nesse sentido, o mais relevante na perspectiva da construção dramaturgica e cênica deveria ser pensar nas maneiras em que o

acontecimento teatral se configura como um dispositivo que consegue afetar a subjetividade da criança no exato momento em que ela está fruindo, em convívio, do ato estético. Ou seja, o mais significativo seria refletir, e transformar em um discurso dramático, em torno a quais conjugações de fluxos poderiam se constituir durante o acontecimento convivial e que alcançariam afetar (e compor) o EU da criança.

Esses, evidentemente, são pontos de vistas que nos levam a re-pensar o termo infantil no teatro, e particularmente nas variáveis da escritura dramática, pois problematizam os discursos homogeneizadores que historicamente têm estabelecido determinadas classificações sobre o chamado universo infantil na sua relação com a cena. São reflexões que colocam em xeque o uso das representações das infâncias a serviço dos regimes adultos e da constituição de uma narrativa que sustente seus imaginários.

O segundo desafio que percebemos na atual produção dramaturgica para criança se refere à necessidade

de encarar, a partir das peculiaridades deste campo, questões que afetam as práticas artísticas contemporâneas no âmbito teatral e que atingem as relações entre as crianças e a cena. Refiro-me a problemáticas⁶ tais como a des-delimitação do teatro (o limite não fica claro), a transteatralização (a sociedade toda está teatralizada e se usam os mecanismos do teatro para controlar o olhar do outro), a liminaridade (práticas cênicas que estão nas fronteiras de vários universos), a expansão (cruzamentos transdisciplinares) e que para o teatro infantil se traduzem na crise de identidade e na indefinição de seu estatuto epistemológico.

Os elementos que vêm dando origem a essa crise de identidade e a essa indefinição epistemológica associam-se aos seguintes fatores: a) aos influxos das mudanças das culturas infantis no acontecimento teatral; b) ao embaralhamento semântico do termo teatro infantil e c) aos fenômenos diferenciais que acontecem dentro desse campo do teatro (GARCIA, 2015:99). Esses três fatores são questões que precisam ser levadas em conta nas atuais produções dramaturgicas para crianças, pois destacam às relações entre teatro e infância a partir da sua condição de atividade plural, de fenômeno dinâmico, multissêmico, aberto à heterogeneidade e contaminação estética do teatro contemporâneo e à diversidade das culturas infantis.

Algumas propostas cênicas tentam abranger esses dois desafios, dando sinais dessa tendência que está pondo em xeque a visão moderna da infância e a sua relação com o teatro.

O primeiro exemplo trata-se do trabalho desenvolvido pelo pesquisador italiano P. Beneventi em torno à relação das crianças com os meios digitais e a cena a partir da perspectiva da animação pedagógica e sob o conceito de criança ator social. Em *Il Museo Vir-*

tuale dei Piccoli Animalì, Beneventi mergulha nos fios que compõem a interatividade das crianças, ou seja, o conjunto de atividades, ideias, rotinas que elas produzem e partilham com seus pares numa sociedade pós-industrial. O motivo inicial é uma pesquisa sobre diversos animais que elas devem realizar utilizando diferentes meios digitais. À medida que isso acontece, outras crianças vão registrando o processo todo. Trata-se de uma espécie de memória coletiva que será o roteiro da posterior performance audiovisual. O resultado do material dramaturgico passa por uma reflexão em torno de como a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia numa relação de convivência muitas vezes invisibilizada para os adultos.

A segunda experiência relaciona-se com o fenômeno do Teatro para a Primeira Infância. A performance *Multicoloured Blocks from Space*, dirigida por K. Wilson e E. Sinclair no Reino Unido, é uma proposta que aparenta mais uma sessão de brincadeira que uma produção dramática (FLETCHER-WATSON, 2013). Ela carece das narrativas tradicionais, de texto, de diálogo e de atores profissionais na cena. A performance coloca crianças de 0 – 4 anos de idade e seus familiares dentro de um mundo pixelado semelhante aos vídeos jogos dos anos 1980. Uma trilha sonora com efeitos e música eletrônica é o único marcador do tempo. A intenção dos artistas é criar um espaço no qual as crianças possam explorar outras dimensões temporais. Para alcançar isso, eles enfatizam a perspectiva hedonista da performance em lugar da dramática. Conforme aponta Fletcher-Watson (2013: 17), *Multicoloured* localiza-se dentro de um marco pós-dramático que dinamiza as tradicionais abordagens na escrita teatral para crianças. O terceiro exemplo trata-se do processo criativo desenvolvido pelo Grupo Paideia com crianças da

zona Sul de São Paulo. A natureza da inserção delas neste grupo tem se caracterizado por ser – em diferentes gradações- modalidades de ação cultural que se tornam vetores de diferentes realizações cênicas, tal como aconteceu com a peça Histórias que o Vento Traz. Nesse processo, tanto a escrita quanto os elementos da encenação iam se construindo a partir dos critérios das crianças na medida em que se desenvolvia uma oficina teatral. A ação cultural não ocorria de modo anexo ao projeto de criação propriamente dito, pois esta não se concebia como uma complementação da encenação. Pelo contrário, a ação cultural com crianças era a base da experiência de aprendizagem que tanto crianças quanto adultos viveram juntos.

Todas as questões até aqui enunciadas mostram as implicações que vêm tendo nos processos drama-

túrgicos para crianças as radicais transformações que experimenta a cena contemporânea na sua relação com o universo infantil, bem como as relevantes mudanças que se apresentam nas formas de ser criança e nos estatutos configuradores das infâncias. O epicentro do fenômeno teatral cada vez mais se desloca da encenação, transbordando as margens dos territórios artísticos tradicionalmente associados ao universo infantil e desvelando, da mesma forma, procedimentos estéticos que questionam enfoques cristalizados da escritura teatral para crianças. São reflexões que tentam procurar outros olhares e outras conceituações para abordar as interseções entre o texto, a cena e as culturas infantis, revelando as amplas hibridações entre o mundo real das crianças e o universo poético do teatro.

Referências

DERRIDA, J. El teatro de la crueldad y la clausura de la representación In: PEÑALVER, P (trad). La escritura y la diferencia. Barcelona: Editorial Anthropos, 1989. p. 318 – 343.

FLETCHER-WATSON, B. Child's Play: A Postdramatic Theatre of Paidia for the Very Young. 2013. Disponível em: <<https://www.royalholloway.ac.uk/dramaandtheatre/documents/pdf/platform/72/platform72-childsplay.pdf>> Acesso em: 22/08/ 2014.

GARCÍA, L. A cruzadas das crianças: sinais históricos nas performances e no teatro cubano. 2015. Dissertação (Mestrado em pedagogia do Teatro)- ECA, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Vozes de Abrigo | Cia Laica | Curitiba | PR | Foto Gi Micaretta | Espetáculo selecionado para o Participante do 21 Fenatb



Professoras, crianças e texto cênico: dramaturgias do espectador

TAÍS FERREIRA

Resumo

Esse artigo busca entrelaçar as noções de crianças e professoras espectadoras-dramaturgistas em processos de construção dos textos cênicos. Para tanto, apropria-se dos conceitos de criança-performer, dramaturgia do espectador e de uma concepção alargada de texto para além da leitura da palavra escrita ou falada, chegando às materialidades relacionais das artes da cena. Assim, a tessitura do texto cênico, nesse artigo, é percebida a partir do ponto de vista do espectador como dramaturgista.

Palavras-chave: dramaturgia do espectador; texto cênico; professoras; crianças.

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

E gostaria, assim, de inverter o ponto de vista que poderia ser o esperado como resposta. Não vou discorrer, nesse momento, sobre dramaturgos e seus textos, ou seja, suas peças teatrais que são escritas e encenadas voltadas a um público infanto-juvenil: comentarei a construção dramaturgicamente do espectador (nesse caso as crianças e jovens estudantes e suas professoras¹), trazendo algumas ideias e reflexões que venho desenvolvendo ao longo dos últimos anos sobre crianças-espectadoras e professoras-espectadoras. Desta forma, proponho 1) as crianças e as professoras como espectadoras-dramaturgistas², 2) o texto teatral como artefato complexo audiovisual e relacional e 3) os procedimentos metodológicos da recepção cênica como processos dramaturgicamente.

O teatrólogo italiano De Marinis nos fala de uma dramaturgia do espectador (1987) desde a década de 80, isto é, de um espectador que constrói os sentidos e significados da obra teatral ao tecer a trama do texto mesmo, em conjunto com as proposições dos artistas e da concretude da obra, da sensorialidade estética e das leituras possíveis a partir desse contato.

Assim, é importante também salientar de que lugar compreendo a palavra texto nesses escritos: o texto é visto por mim de uma forma ampliada, como uma tessitura de imagens, sons, gestos, movimentos, palavras, que organizados em conjunto, nos dão a ler e a sentir, a construir significados e mobilizar nossos sentidos e percepções. Essa compreensão alargada de

texto é proveniente dos estudos dos gêneros discursivos, que contemporaneamente percebem diversas materialidades organizadas como tessituras passíveis de leitura. Nas artes visuais, já há algumas décadas, contamos com trabalhos relevantes que abordam a leitura de imagens, âmbito do ensino bastante profícuo no campo da arte e da educação (ROSSI, 2006). Destarte, é premente compreender que a tessitura complexa das artes da cena como texto nos propõe que um acontecimento cênico (seja ele dança, teatro, circo, ópera ou performance) envolve como dado mínimo um espectador e um ator ou bailarino em co-presença, entre eles uma intenção estética. Entretanto, essa definição contemporaneamente está sob rasura, já que há espetáculos sem atores e muitas outras possibilidades da cena desenvolver-se através de outras mídias e suportes e ainda assim estar dentro da esfera da linguagem cênica. Seria relevante o professor-espectador inteirar-se da cena atual, a fim de abraçar noções e concepções de teatro, dança e das artes performáticas que dialoguem com os jovens e crianças espectadores, na complexidade do texto cênico contemporâneo.

Assinalo que os estudos que entrelaçam linguística e educação (DIONISIO, 2002) nos dão a pista inicial para essa compreensão estendida da tessitura do texto para além da palavra escrita. A abordagem dos gêneros discursivos e textuais nos possibilita que leiamos como texto artefatos que estão muito aquém e além da linguagem escrita e falada, que compreen-

¹O substantivo professoras é intencionalmente usado no feminino, já que a maior parte do corpo docente das escolas de ensino fundamental e médio no Brasil é composto por mulheres.

²Opto pelo uso do termo dramaturgista, ao invés de dramaturgo, pensando no dramaturgista como aquele que constrói os sentidos da dramaturgia a partir de um trabalho prático e teórico conjunto com os artistas envolvidos na obra. A acepção de dramaturgo, por vezes, no Brasil, está associada a um trabalho de construção de texto dramático anterior à encenação e aos processos criativos vinculados às apresentações espetaculares. No entanto, cumpre notar que há diversas compreensões e posições teóricas sobre o tema. Não cabe aqui nos aprofundar nessa questão, somente justificar a escolha pelo uso do termo dramaturgista no âmbito das reflexões propostas pelo presente artigo.

dem outros espectros concretos de linguagem, comunicação e percepção, incluindo as manifestações espetaculares organizadas ou as artes da cena.

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

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

As professoras como espectadoras têm sido os sujeitos centrais de minhas pesquisas recentes (FERREIRA, 2017), nas quais eu defendo a necessidade da constituição de si dos professores como especta-

dores (das artes da cena mais especificamente, mas com uma compreensão ampla de ser espectador dos diversos artefatos culturais da contemporaneidade). Essa constituição seria de extremo valor para que professoras construam possíveis pedagogias do espectador em sala de aula ou em ambientes de educação informal ou não institucionalizada.

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

Creio que a potencialidade da construção do texto dramático a partir desse ponto de vista ampliado e de autonomia do espectador, de um espectador emancipado (RANCIÈRE, 2010), abre um leque profícuo para pensarmos no trabalho do professor-espectador com suas crianças-performers em um processo

T

Crianças assistindo ao teatro de bonecos, 1963 | Foto: Alfred Eisenstaedt



Crianças assistindo ao teatro de bonecos, 1963 | Foto: Alfred Eisenstaedt

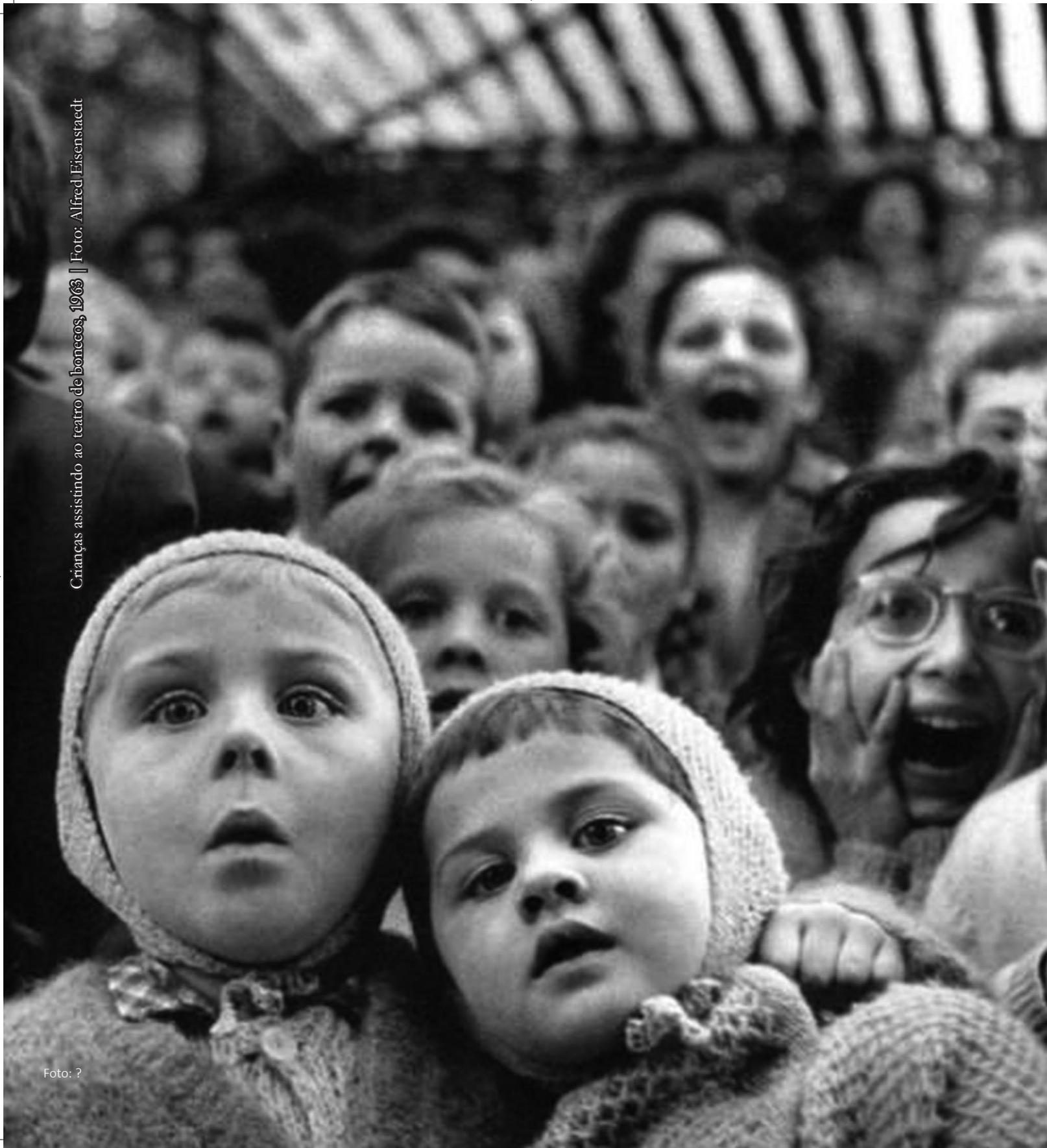


Foto: ?

de dramaturgia que parte do teatro como texto (a ser lido) e do evento teatral (a ser experienciado) e constrói outros textos, outros acontecimentos, outros sentidos, em processos antes, durante e depois da assistência a um espetáculo. O que se cria a partir do texto dramático que construímos na relação com a cena? O que podemos fazer tendo como estopim essa relação e esse texto únicos? O que podemos fazer antes, a fim de potencializar essa relação e essa produção de sentidos? São essas talvez perguntas que se possa lançar a um professor-espectador que queira promover pedagogias do espectador em suas práticas de ensino-aprendizagem.

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

A primeira proposição é: problematizar sempre a questão do espectador no mundo contemporâneo. Vivemos em um mundo que nos leva a uma existência imersa em sons e imagens. Esse é um dos lugares comuns das análises culturais contemporâneas. Nossas vivências ao atravessar esse mundo e por ele nos fazer atravessar nos munem de determinados conhecimentos empíricos, adquiridos de modo não formal, que nos possibilitam compreender diversos artefatos culturais contemporâneos, diferenciar uma revista em quadrinhos de uma carta de amor, ou mesmo escrever uma carta de amor em forma de revista em quadrinhos. Os diversos gêneros discursivos e textuais, que produzem os inúmeros artefatos aos quais somos expostos, são aprendidos em nossas práticas cotidianas.

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

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

Portanto, debater, discutir, conversar, perceber, avaliar, comentar, problematizar, questionar, elencar e mais uma série de outras ações podem vir a ser um útil exercício de estímulo do desejo do espectador emancipado (para continuar pensando com RANCIÈRE, 2010).

E esse espectador emancipado também pode ser nomeado como um espectador-dramaturgista, que constrói a tessitura do texto da cena a partir de seus processos receptivos. Ao nos darmos conta de que sabemos muito e muito mais podemos saber, de

que conhecemos tanto que somos capazes de conhecer ainda muito, esse pode caracterizar-se como um exercício de tomada de consciência e de aprendizagem sobre si. Do que eu gosto, por que gosto, o que desgosto, onde me localizo? Ao que tive acesso e ao que gostaria de ter? Por que não me interessa por A, se não o conheço? O que A pode me proporcionar que é diferente de B? Pode vir a ser de meu interesse tudo aquilo que nos circunda no mundo contemporâneo e que deve ser lido, que envolve processos de significação de construção de sentido, de aquisição de gosto e hábito, de escolha, de análise, de reflexão e, sobretudo, de prazer. E compreendo que pensar professoras e crianças como espectadoras-dramaturgistas nos auxilia nesses processos de construção de desejo.

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

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

Em Spolin (2015), é a análise da cena pelo professor e pelos colegas que reconstrói o jogo, que determina o que funciona e o que pode ser melhor desenvolvido, aquilo que teatralmente necessita-se

praticar para, através de um saber-fazer adquirido, constituir-se como conhecimento em teatro. As noções de fazer e ver são muito presentes em toda a pedagogia dos jogos teatrais de Viola Spolin. O debate a partir do que foi concretamente realizado em cena é também um dos procedimentos constituintes do aprendizado: olhar, analisar, compreender através do olhar, através do ser espectador, é imprescindível para o aprendizado ativo em teatro.

Já Boal (1999) é ainda mais explícito: o espectador pode e deve mesmo intervir concretamente na cena, em diversos jogos é ele quem tem a possibilidade de resolver aquilo que a cena apresenta como problema. E o jogador em cena é convidado, por vezes, a sair da cena, distanciar-se, olhar para ela, analisá-la formalmente do ponto de vista do espectador, para então retomar (retornar ao) o jogo e transformá-lo ativamente como ator: tornar-se “espect-ator”.

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

Finalizando, gostaria de pensar na auto-constituição identitária como espectador dos diversos artefatos culturais contemporâneos e nas consequências disso na formação docente. Se um professor se constitui espectador-dramaturgista, ou seja, espectador eman-

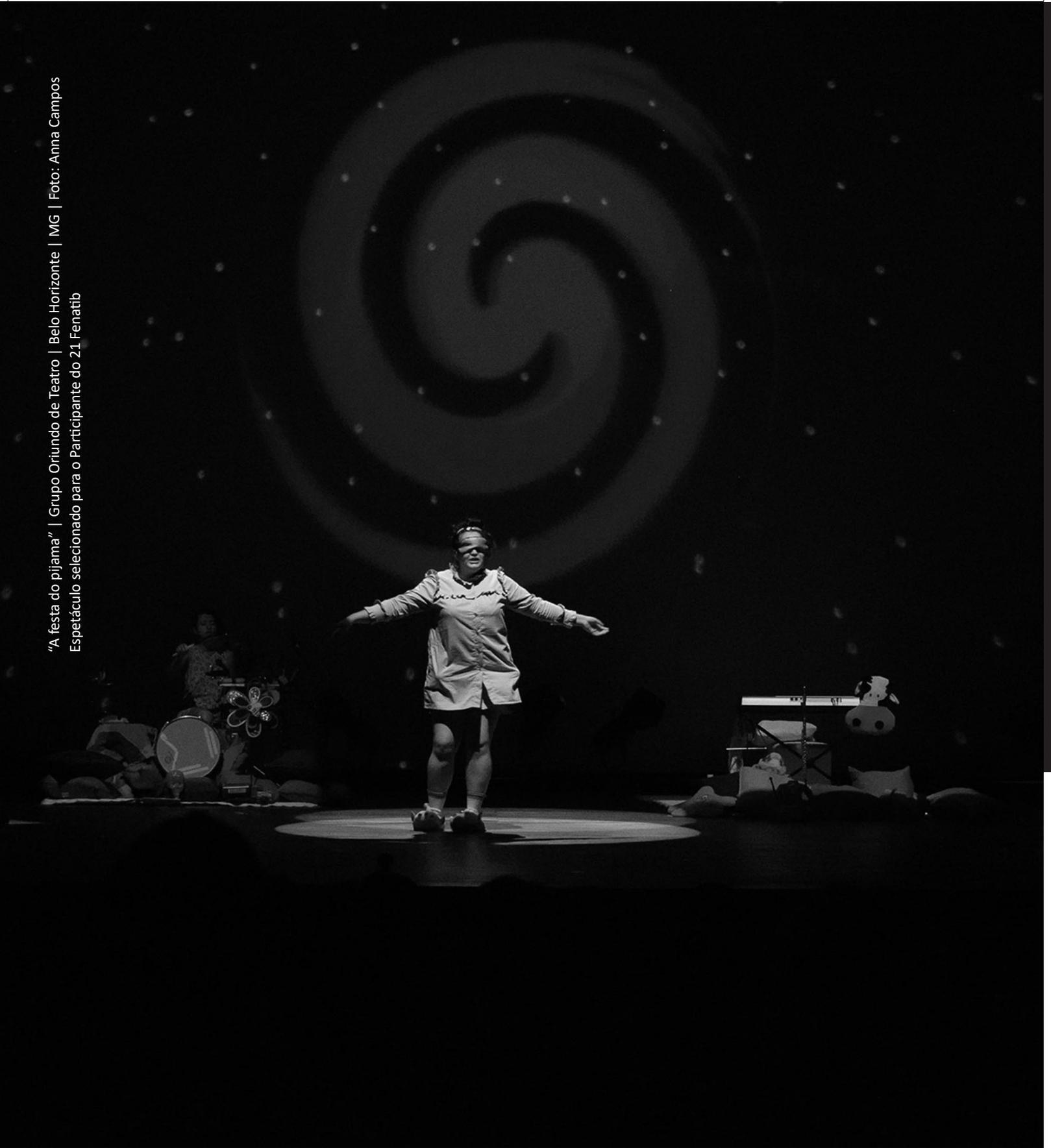
cipado, ciente de suas potências criativas na relação teatral ou cênica em geral, não estaria ele mais propenso a construir profícuos processos de pedagogias do espectar com seus estudantes? Ouso afirmar que sim. E sigo: perguntamo-nos suficientemente como, quando e onde somos espectadores? Refletimos sobre nossas constantes atividades de espectar, seja a arte, sejam as manifestações espetaculares do cotidiano que nos cerca? Partamos do pressuposto de que para ensinar, se deve aprender. Não saber: o mestre ignorante é aquele que não sabe necessariamente, mas que está disposto tanto a aprender como a estimular os caminhos de aprendizagem de outrem. Assim, a tarefa de problematizar a sua própria constituição como espectadores talvez seja um profícuo ponto de partida ao trabalho docente de elaboração

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

Referências

- BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- DE MARINIS, MARCO. Dramaturgy of the Spectator. *The Drama Review: TDR*, Vol. 31, No. 2 (Summer, 1987). pp. 100-114
- DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (orgs.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- FERREIRA, Taís. Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as. Tese de doutorado. Salvador/Bolonha: UFBA/UNIBO, 2017. 301 p.
- _____. A escola no teatro e o teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- MACHADO, Marina Marcondes. A criança é performer. *Educação & Realidade*. UFRGS, Porto Alegre, mai/ago 2010, n 35, v 2, p. 115-137.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- _____. El espectador emancipado. Buenos Aires: Manantial, 2010.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. Imagens que falam – a leitura de imagens na escola. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 2015.

"A festa do pijama" | Grupo Oriundo de Teatro | Belo Horizonte | MG | Foto: Anna Campos
Espetáculo selecionado para o Participante do 21 Fenatib



A arte da adaptação

MARCELO ROMAGNOLI

Resumo

Este artigo trata de alguns aspectos da arte de adaptar histórias – qualquer tipo delas – para o teatro. Apresenta definições subjetivas e faz observações gerais sobre a criação de dramaturgias a partir de obras literárias, fábulas ou oralidades. Lista pontos de atenção sobre o trabalho do adaptador teatral e busca reconhecê-lo como um agente mediador entre duas obras, sem esquecer que ele é, também, um artista criador.

Palavras-chave: teatro; dramaturgia; adaptação.

M

História tem alma?

Sim, toda boa história tem uma poderosa alma que a sustenta. Podemos chamar esta alma de Grande Intenção do autor. É o tema que mantém a unidade da história, que move os personagens, que cria elementos para que o enredo se desenvolva.

A alma da história é, muitas vezes, uma pérola escondida dentro da narrativa. Ela apresenta-se aos poucos. Pode eclodir apenas no final, pode permanecer suspensa ou estar presente em cada linha.

A alma da história é o primeiro bem a ser descoberto pelo adaptador.

O fenômeno da adaptação

No campo da artes cênicas ocorre muitas vezes o fenômeno da adaptação. Todo mundo sabe do que se trata: transformar uma narrativa, um livro, uma lenda, um filme em peça.

Este artigo trata de alguns aspectos sobre a arte de adaptar histórias – qualquer tipo delas – para o teatro.

Meu objetivo aqui não é ensinar um método que cada qual deve seguir para bem adaptar. A melhor medida é sempre a sensibilidade do artista, o seu talento com as letras e, sobretudo com a vida. A vida é o maior campo de pesquisa de qualquer artista. Primeiro é preciso enxergar o mundo com olhos de raio X, antes mesmo de querer aventurar-se pela literatura. Mas este é outro assunto.

Um adaptador precisa, antes de tudo - antes de seu talento, antes de seu ego - reconhecer-se como um mero agente mediador entre duas obras. Mas não deve jamais esquecer que ele é, também, um artista criador.

O que é adaptar?

Não posso ensinar nada.

Gostaria apenas de mostrar de que maneira percorri caminhos entre linguagens distintas, transportando histórias para ações presentes de cena.

Antes, parece propício expor minhas ideias – subjetivas, admito - de como entendo o termo e a função:

Adaptar é lidar com a “física” das linguagens, uma espécie de laboratório que transforma elementos, que muda um móvel de uma sala para outra e que às vezes transforma o próprio móvel, mantendo, entretanto, sua função;

Adaptar para o teatro é modificar narrativas, oralidades, palavras, poemas para que se acomodem na linguagem do palco. Para isso é preciso reconstruir certas características do material original. Não basta transpor, copiar, espelhar. Não há nada mais constrangedor do que a eterna Chapeuzinho Vermelho sendo apenas recontada para crianças em imagens e textos sem nenhuma forma transcendente de elaboração;

Adaptar é mais do que transformar narração em diálogo e é muito mais do que dar forma a per-

sonagens inventados por alguém;

Adaptar é inventar de novo, em novos suportes;

Adaptar é fazer escolhas. Num romance o leitor é livre para decidir se continua ou não, se faz uma pausa, se abandona a história. O leitor é um filtro. Ele completa a narrativa com sua imaginação. Visualiza personagens. Mas no teatro o filtro entre as narrativas é o adaptador. Ele escolhe o que mostrar, como contar. Um adaptador faz inúmeras escolhas. E suas escolhas são a base para o sucesso desta alquimia sensível entre diferentes formas do raconto;

Adaptar é transcriar, com infinita liberdade e dentro dos limites do bom senso, respeitando, sobretudo a essência do original;

Adaptar é alimentar a alma do texto original e fazer com que viva bem noutra casa. Cuidado absoluto para não espantar, esquecer, renegar a “alma” das histórias. Muitas vezes ela é tímida e prefere esconder-se sob diversas camadas de subtextos. Um bom adaptador tem em si os reagentes que fazem com que ela apareça;

Adaptar é outra arte.

Experiências reveladoras

Vou tomar como norte de minhas observações três trabalhos de transcrição literária que fiz recentemente no teatro paulistano e que abarcam três faixas etárias: infantil, jovem e adulta.

“Felpo Filva”, de Eva Furnari, para crianças; “Luna Clara e Apolo Onze” romance de Adriana Falcão para jovens e “As paixões da alma”, um tratado de filosofia de René Descartes, foram desafios que me ensinaram muito. São obras muito diferentes entre si e que resultaram em boas peças de teatro.

No livro de Eva Furnari, Felpo é um coelho escritor solitário e cheio de traumas. Um dia Chalot, fã de seus poemas, resolve corresponder-se com ele e a

troca de cartas leva os dois ao casamento. Uma história de amor e superação, onde os dois personagens são muito bem construídos e a voz do narrador é muito forte. Este foi meu maior nó: transformar o humor e a ironia do narrador em ação.

Em “Luna Clara e Apolo Onze”, Adriana Falcão cria um romance robusto, com cerca de 50 personagens, numa intrincada fábula cheia de aventuras, abusando deliciosamente do realismo mágico. Meu principal objetivo foi concentrar toda a trama em onze personagens, manter o ritmo alucinante e a linguagem inventiva do livro e proporcionar à encaenação imagens consistentes.

Com a filosofia de Descartes o propósito foi totalmente diferente. Trata-se de um texto filosófico, que apresenta ideias, conceitos e resume o pensamento deste autor fundamental para a cultura ocidental. Não existem personagens. Nem história. O meu foco foi buscar legitimidade cênica para o pensamento do autor. Criei uma espécie de alter-ego de Descartes, uma personagem que incorpora suas palavras enquanto cozinha.

O registro destas obras e as peças adaptadas podem ser encontradas na web com facilidade.

O que me interessa aqui é expor, com a máxima rapidez e concisão, alguns tópicos que me ajudaram no trabalho de adaptar.

São seis passos básicos.

Eles não cobrem todos os problemas literários, de estilo, conteúdo e forma que são tão peculiares no reino da literatura e da dramaturgia. Mas podem servir, humildemente, de pontos de atenção.

Seis passos rumo à arte de adaptar

1. Leia neutro

Leia o original como se não houvesse ama-

nhã, mesmo se a obra for conhecida, mesmo se for o seu livro preferido da infância. Leia novamente como se fosse a primeira vez, como se a obra tivesse caído aleatoriamente em suas mãos, sem qualquer projeção, apenas permitindo-se acompanhar a história, alimentando a fruição dos sentidos e evitando qualquer análise ou relação com a adaptação. Se a base para o seu trabalho for uma história oral, ou fábula, ou uma inspiração subjetiva, procure recontá-la a alguém sem julgamentos e com o mínimo de interferência em sua estrutura original. Faça isso algumas vezes. Aceite a história como ela é.

2. Busque referências

Mesmo que o autor do original seja famoso, conhecido, premiado, amigo, agora é hora de pesquisar sobre seu estilo, sua vida, suas influências. Procure conhecer outras obras. Busque informações gerais sobre o autor e a obra. Caso o objeto do trabalho é uma história oral, lenda, fábula, pesquise sobre a origem da narrativa.

3. Busque a alma da história

Munido do máximo de informações, releia o original. E como um investigador, busque a alma da história, o seu sentido mais profundo, a sua urgência para nosso momento atual. Vamos tomar como exemplo a clássica *Chapeuzinho Vermelho*, milhares de vezes recontada nos palcos e geralmente sempre com a mesma fórmula. É possível entender a profundidade de sua estrutura, além da simples ação? O que está em jogo? Por que tantas personagens femininas e de três gerações: avó, mãe e filha? Qual é o rito de passagem da personagem principal? Sobre o que a história realmente fala? É sobre desobediência ou a cor vermelha indica outros caminhos, como a superação da puberdade? Qual o significado da fi-

gura do caçador? É um homem que estava passando pelo bosque ou a representação mítica da figura do pai? Busque a alma, o significado, as motivações profundas do original. Se a história for realmente boa, ela estará repleta de significados e merecerá ser adaptada. A partir de sua percepção, sensibilidade e inteligência a sua adaptação pode voar e escolher elementos mais precisos para ressignificar cenicamente o que antes era letra.

4. Crie imagens

Lembre-se sempre: o palco pulsa com imagens. O teatro vivo é o que expõe ação. Ação em cena não necessariamente significa movimento físico. Facilite o trabalho do encenador. Procure oferecer elementos visuais na sua adaptação. Transforme narrativas importantes em ações. Atenção redobrada com a figura do narrador. A narração, quando vira ação, enriquece a comunicação com a plateia. Use o recurso da narração em cena apenas quando for necessária, quando fizer sentido e for uma escolha consciente, recheada de propósitos. Busque elementos teatrais dentro da história. Desenvolva seu olhar

como espectador ao ler o original. Imagine aquela ação no palco. Procure traduzir suas sensações em imagens.

5. Crie um diálogo com o original

Ao adaptar, o escritor está criando uma nova obra. Ela parte de um original, está vinculada a ele, deve satisfazer ao seu autor e à sua ideia, mas é uma nova criação, com interferências, referências e escolhas do adaptador. O adaptador é tão artista como o escritor original. Ele é um escritor. Ele está envolvido na liberdade criativa, ele tem direito ao sobrevoo. Uma adaptação não apenas reproduz uma obra original. Ela cria um diálogo.

6. Mantenha a grande intenção da obra

Mesmo navegando nas águas da liberdade, o adaptador não tem o direito de trair o autor em sua grande intenção original. Se quiser, pode escrever uma outra obra, independente. Aliás, os termos “Inspirado” e “Baseado” não dão carta branca para que se faça, ao invés de uma adaptação, um plágio. Bons autores tem algo a dizer. Nunca perca de vista este “algo”.

Teatro e Infância: perspectivas dramatúrgicas e relações com outras artes

MELISSA PEREIRA

Resumo

Este artigo aborda três experiências teatrais, em suas perspectivas dramatúrgicas e suas relações com outras artes, realizadas no projeto “Pedagogia do ator, teatro contemporâneo e infância: a prática como produtora de conhecimento”. O projeto tem como foco a proposição da prática artística como pesquisa em uma série de experimentos cênicos que estimulam parcerias entre atrizes, atores e crianças na cidade de Ouro Preto (MG).

Palavras-chave: teatro; infância, experiência; artes; perspectivas dramatúrgicas.

As relações entre teatro e infância têm sido o foco das minhas pesquisas teórico-práticas nos últimos anos. No meu doutorado, investiguei a peculiar relação da companhia italiana Societas Raffaello Sanzio com a infância¹. Em minha pesquisa atual (pós-doutorado) investigo articulações entre a pedagogia do teatro, a formação do ator e a criação artística. Fora do âmbito acadêmico, paralelamente a estas pesquisas, venho realizando, junto ao Coletivo Cria, o projeto Pontes de Papel com o objetivo de abordar questões de gênero com crianças da educação infantil por meio do teatro e da literatura.

M

¹A tese foi publicada com o título “Isto não é um ator. O teatro da Societas Raffaello Sanzio”, pela editora Perspectiva, em 2016.

Convidada para escrever para a revista do Fenatib sobre o teatro para crianças em suas perspectivas dramatúrgicas e suas relações com as outras artes, optei por abordar algumas experiências teatrais realizadas no âmbito da minha pesquisa do pós-doutorado, na cidade de Ouro Preto (MG), em 2015 e 2016. Porém, antes de falar das experiências, gostaria de fazer algumas considerações sobre o teatro feito para crianças.

Como aponta Taís Ferreira, o teatro infantil, assim como a maioria dos produtos culturais para crianças, é concebido, criado e produzido por adultos e segue, portanto, uma visão adultocêntrica do mundo. O que é produzido nesta esfera traz à tona “os regimes de verdade instituídos e construídos pelos adultos de uma determinada época histórica, naturalizando certas representações e suas consequências na materialidade cotidiana e corpórea dos indivíduos, sujeitando-os, isto é, transformando-os em sujeitos.” (Ferreira, 2005, p. 44). As representações (e os estereótipos) presentes na cena teatral para crianças “obedecem a uma lógica centrada nos construtos culturais acerca da infância, dos saberes que se desenvolveram ao longo dos últimos quatro séculos acerca das crianças.” (Ferreira, 2005, p. 45). No Brasil, grande parte dos espetáculos infantis apresenta o que Maria Lúcia Pupo denomina “didatismo autoritário” (Pupo, 1991) e o que chama atenção de pesquisadores, artistas e críticos teatrais, é o fato de

tais espetáculos estarem mais focados em conteúdos e temas moralizantes, apresentados na cena quase nos moldes de uma aula tradicional, do que na experimentação de linguagem artística e na experiência estética.

O projeto Teatro contemporâneo e Infância

O projeto, no qual se inserem as experiências teatrais que serão abordadas a seguir, busca diluir as categorias teatro adulto e teatro infantil (e também as categorias teatro para crianças e teatro com crianças) e promover ações que estejam numa esfera laboratorial de experimentação artística, por meio da proposição de vivências teatrais nos quais todos os participantes envolvidos assumam concomitantemente, ou alternadamente, os papéis de atuantes e espectadores.

As experiências teatrais “Os Sapatinhos Vermelhos”, “A invenção das estrelas” e “A mulher-alvo” aconteceram nos anos de 2015 e 2016 e envolveram crianças² de cinco a oito anos da Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa e atores e atrizes³ da cidade de Ouro Preto. As ações estão inseridas no âmbito da pesquisa de pós-doutorado “Pedagogia do ator, teatro contemporâneo e infância: a prática como produtora de conhecimento”⁴, que tem como foco a proposição da prática artística como pesquisa em uma série de experimentos cênicos que estimulam parcerias entre atores, atrizes

²Alice, Ana Carolinna, Ana Clara, Ana Luiza, Ana Paula, Anna Rosa, Bárbara, Bryan, Cauã, Clara, Davi, Davi Lucas, Enzzo, Ester Vitória, Ester Elis, Gabriel, Gabriella, Gabrielly, Henrique, Hérick, Hiago, Ian, Isabela, Jhulia, Júlia, Juliana, Kaio, Kamilly, Khael, Laís, Laura, Leonardo, Letícia, Lívia, Luiz, Luiz Otávio, Lunna, Maria, Matheus, Melissa, Miguel, Nicolly Caroline, Nicolý, Paulo, Pedro, Rodrigo, Shofia, Sthella, Tadeu, Tyrone, Vanderson, Vitória, Victor, Vitor, Wallace, Yasmin.

³Os atores e as atrizes são alunos de disciplinas ministradas por mim no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto: Ana Paula Gomes da Rocha, Bruno Quiossa Carvalho, Daniela Maia, Emerson Pereira, Estela Villegas, Gabriel Cesar Pereira, Higgor Vieira, Jaqueline Lourenço, Jéssica Cardoso, Marcelo Marques Teixeira, Mariana Hippertt, Nicolas Correa Lopes, Paola Bonuti, Raíssa Palma, Thaiz Cantasini, Thiago Meira, Wallisson Gomes, Weber Cooper, Winny Rocha.

⁴Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto. Bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado da CAPES.

e crianças. O objetivo central destes experimentos é a articulação de diferentes esferas do fazer teatral: a formação do ator e da atriz, a pedagogia do teatro e a criação artística.

As ações artísticas realizadas no projeto operam como processos de investigação e formação para atores e atrizes, ao mesmo tempo, proporcionam às crianças experiências nas quais elas podem se apropriar da linguagem teatral por meio da interação direta com contextos ficcionais que têm ressonância com suas próprias realidades sócio-étnico-culturais. Os experimentos são criados pelos artistas como estruturas em potencial⁵ que se concretizam com a participação ativa das crianças. As crianças são iniciadas na arte teatral por meio da vivência direta da cena, da ritualização e do jogo. As convenções do teatro são apreendidas na interação com os seres ficcionais, nas tomadas de decisões em situações e desafios dados pelo contexto da ficção e na atuação de papéis. O caráter pedagógico das ações se dá, tanto para adultos quanto para crianças, na (e pela) experiência do próprio fazer teatral.

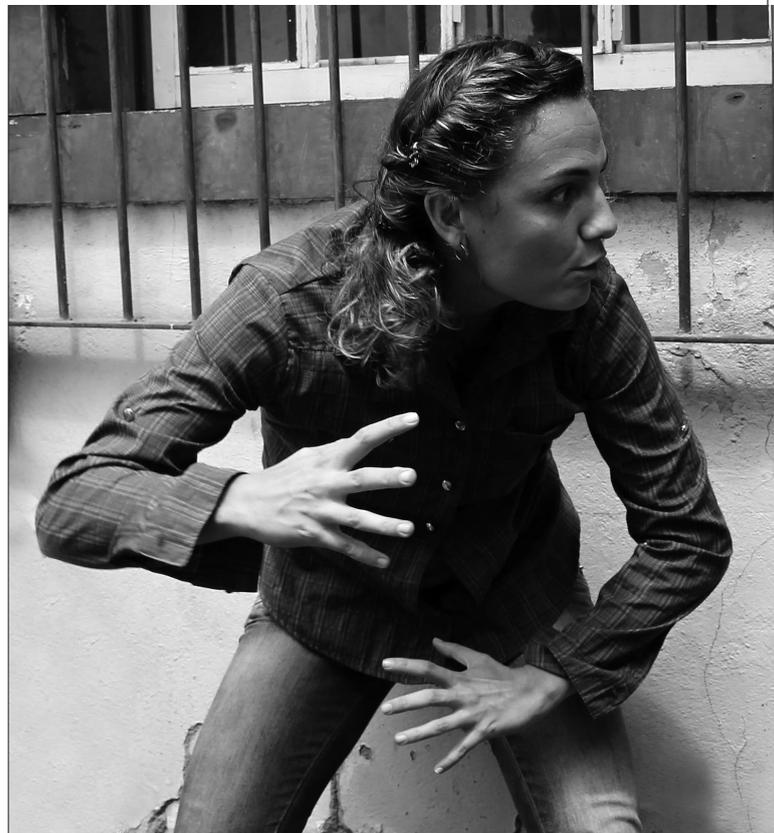
“Os Sapatinhos Vermelhos”: teatro e literatura

A realização da ação teatral “Os Sapatinhos Vermelhos” teve como objetivo proporcionar uma vivência teatral artisticamente significativa para as crianças e, ao mesmo tempo, promover um espaço de investigação de atuação para os atores e as atrizes. Os modos de ser, de estar e de agir da criança, a capacidade de “entrar no jogo”, de perceber o mundo com os todos os sentidos da percepção, de transitar naturalmente entre a ficção e o real, serviram de guia para as ações dos performers⁶.

⁵A noção de estrutura em potencial provém de práticas artísticas que envolvem atores, crianças e professores da artista italiana Chiara Guidi. Tais práticas são denominadas por Guidi como Método Errante. (Ferreira, 2017).

⁶Estes aspectos também foram explorados nas experiências seguintes.

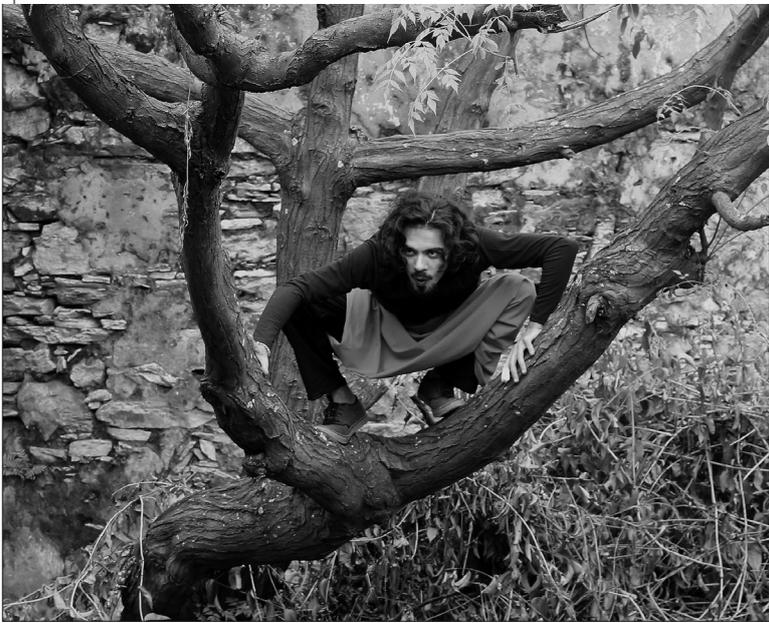
⁷A fábula permite muitas interpretações. Contudo, nós nos baseamos na interpretação que Clarissa Pinkola-Estés faz do conto no livro *Mulheres que correm com os lobos*.



Os sapatinhos vermelhos | Foto: Autor/Divulgação

O conto *Os Sapatinhos Vermelhos*, de Hans Christian Andersen, foi escolhido como estímulo para a ação artística por se tratar de uma fábula pouco conhecida e pela sua temática. O conto trata da obsessão de uma menina por um par de sapatos vermelhos⁷. Apesar do foco principal estar na linguagem artística e no jogo e não no conteúdo da fábula, em tempos em que se estimula o consumo desenfreado de objetos como forma de satisfação pessoal, consideramos este tema relevante para ser investigado artisticamente por adultos e crianças.

M



A invenção das estrelas | Foto: Autor/Divulgação

Como forma de abordar o texto literário, nos apropriamos de estratégias e convenções do *drama*⁸, como a instauração de um contexto ficcional, a divisão da experiência em episódios, a vivência de papéis, o uso de pacotes de estímulos, a interação com personagens, a ambientação cênica e sonora e, principalmente, o uso do texto como pré-texto. No drama o pré-texto é o material de referência (textual, visual, histórico, poético) que serve como estímulo, ponto de partida e também como fonte e contendor das questões e dos conteúdos que serão investigados no processo.

Nossa primeira conversa com as crianças revelou que elas não tinham muitas experiências com o teatro. Adultos: Vocês já fizeram teatro? Crianças: Não! Adultos: Já foram no teatro? Crianças: Não! Adultos: Já viram uma peça de teatro? Crianças: Não! Criança: Eu vi na Biblioteca Pública. Era João e Maria.

A falta de experiência não impediu, porém, que em apenas quatro encontros elas se aproprias-

sem da linguagem e das convenções teatrais. Já no segundo encontro, no momento em que a personagem apareceu para as crianças pela primeira vez, aconteceu o seguinte diálogo. Adultos: É a Luísa! Crianças: Não é, não. É a Daniela que veio aqui ontem. Adultos: Sim, é a Daniela, mas agora ela está fazendo a personagem Luísa. Vocês lembram que a gente está fazendo teatro? Crianças: Ah, é! Ó, Luísa... E, neste mesmo dia, ao descobrirem que outro personagem da história viria no encontro seguinte perguntaram: Quem vai fazer o Ruivo? Qual dos atores?

O processo de aquisição da linguagem teatral não só permitiu, mas também estimulou que as crianças continuassem transitando, com a naturalidade própria da infância, entre a realidade cotidiana e o contexto ficcional que estava sendo vivenciado, como é possível perceber no diálogo entre o personagem Sapateiro e as crianças. Sapateiro: Para chegar na casa da Lenhadora é preciso ter cavalos. Crianças: Mas nós não temos cavalos. Sapateiro: Vocês podem alugar alguns. Crianças: Mas nós não temos dinheiro. Sapateiro: Eu tenho algumas moedas para dar para vocês (o personagem distribui as moedas imaginárias de mão em mão). Davi (ao ver a satisfação das outras crianças): Eu não ganhei! Eu não ganhei! Sapateiro: Eu já te dei! Davi: Não, eu não ganhei nada (mostrando as mãos vazias). Adulto: Davi, vem aqui. Eu guardei algumas moedas para você (coloca as mãos no bolso e estica a mão cheia de moedas imaginárias). Davi (mesmo visivelmente decepcionado com a descoberta de que as moedas eram imaginárias mantém-se no jogo): Aaah, tá. Eu tenho sim, já tinha guardado aqui no meu bolso.

A abordagem do conto literário como pré-texto e a criação de uma estrutura aberta para a atu-

⁸Drama é a denominação predominante na área da pedagogia do teatro para a atividade historicamente reconhecida como drama in education, drama and education ou process drama, proveniente dos países anglo-saxônicos. O drama consiste numa metodologia dinâmica de ensino de teatro em que professores e alunos trabalham em parceria na construção de uma narrativa teatral.

⁹Certas fontes atribuem ao conto origens africanas e outras origens ameríndias.

A invenção das estrelas | Foto: Autor/Divulgação

ação das crianças permitiu que o envolvimento com o contexto ficcional se desse de forma natural e que a aproximação com a linguagem teatral acontecesse espontaneamente, como uma brincadeira, nas entradas e saídas do faz-de-conta materializado na parceria com os adultos.

“A invenção das estrelas”: teatro, música e dança

A ação “A invenção das estrelas”, inspirada em conto homônimo de tradição oral⁹, teve o ritual como foco de investigação cênica e temática. Com base neste foco, a música e a dança tornaram-se elementos fundamentais para a realização da experiência. O encontro das crianças com o personagem ancião e com as tribos (Tribo das crianças que falam com os animais, Tribo das crianças cantoras gigantes e Tribo das perninhas rápidas) foram marcadas por músicas e movimentos que expressavam a identidade dos grupos. Danças circulares, cantos tribais, tambores, passos marcados e, no caso do encontro com a tribo urbana das perninhas rápidas, o hip hop contribuíram para a contextualização e a instauração de um contexto ficcional que, ao mesmo tempo que causava certo estranhamento, era convidativo para as crianças.

Por meio da investigação artística de elementos ritualísticos, foram abordadas questões identitárias, questões étnico-raciais e de gênero. Para Beatriz Cabral (2006), os rituais têm um forte potencial pedagógico e seu impacto depende diretamente da ressonância com a vida dos participantes. Conforme Cabral, a eficácia pedagógica do ritual “também está relacionada com o espaço que ele abre para respostas individuais em trabalhos em grupo, para expressão de valores antagônicos e diferentes leituras das



circunstâncias sendo focalizadas.” (Cabral, 2006, p. 102).

Ao analisar a ação “A invenção das estrelas”, o ator e pesquisador Winny Silva da Rocha¹⁰ ressalta que a intenção ao escolher o conto e os modos de abordá-lo foi dar visibilidade à cultura afro-indígena em oposição às apresentações “simplificadas e subjogadas da figura do negro e do indígena nos contextos escolares”: “tocar tambor, usar amuletos ou guias, fazer referências a forças espirituais que não tenham raízes na cultura hegemônica cristã ainda é uma barreira nas escolas brasileiras. Quando levam para a escola esses elementos na cena, em certo nível, os pesquisadores vão ao embate com o preconceito racial” (Rocha, 2016, p. 6).

M

¹⁰Em sua pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto, Rocha faz uma análise artística e política da presença negra na cena contemporânea.

Como aponta Rocha, o processo de educação das crianças negras, como é o caso das crianças do contexto das experiências aqui analisadas, é marcado por uma série de violências simbólicas.

A falta de referenciais negros no ensino dos anos iniciais, aliado a uma massiva apresentação de modelos de branquitude (nas histórias infantis “clássicas”, nos desenhos animados, novelas, livros didáticos etc.), perpetuam sentimentos de sofrimento e negação da negritude destas crianças. Onde estão os referenciais negros positivos na educação de crianças negras e não negras? (Rocha, 2016, p. 6).

Por meio da relação com a dança, a música, o canto e alguns materiais¹¹ que foram adquirindo uma forte carga simbólica no processo, as crianças exploraram elementos ritualísticos e identitários ligados às matrizes indígenas e africanas que, apesar de estarem profundamente incorporadas na cultura

A mulher-alvo | Foto: Autor/Divulgação



brasileira, são constantemente negados e rechaçados da educação formal e dos produtos culturais destinados à infância.

“A mulher-alvo”: teatro e arquitetura (espaço público e cidade)

Baseado em avaliações das experiências anteriores, o processo de “A mulher-alvo”, a terceira ação do projeto, partiu de algumas diretrizes. Da mesma forma que nas primeiras duas ações, o experimento cênico se deu em quatro encontros que foram precedidos por um processo de duas semanas de preparação de uma estrutura (em potencial) pelos adultos a partir do texto de referência A mulher-alvo e seus dez amantes, de Matei Visniec. O processo de “A mulher-alvo”, porém, envolveu também encontros laboratoriais com os atores e as atrizes para a prática de técnicas da mimesis corpórea e da arte da bufonaria com o objetivo de potencializar a investigação da atuação. Os laboratórios permitiram que atores e atrizes explorassem as pistas dadas pela dramaturgia para a composição de seres ficticiais que, posteriormente, foram corporificados de forma fluida e gradual na interação com as crianças.

Outra decisão tomada a partir de olhares críticos às experiências anteriores, foi a busca por extrapolar o território da Escola Municipal Monsenhor João Castilho Barbosa, que é a instituição sede do projeto, para ocupar alguns espaços que pertencem ao cotidiano das crianças, como o bairro da escola, e outros espaços que, por questões socio-econômicas e culturais, são pouco acessíveis a elas, como o

¹¹Em cada encontro com os personagens e com as tribos as crianças ganharam amuletos (colares) ligados à elementos da natureza (ar/penas, fogo/pedras, terra/sementes, água/búzios) que tinham relação com os desafios vivenciados no contexto ficcional e com a música ensinada pelo ancião e repetida em todos os encontros: Terra meu corpo, água meu sangue, ar meu sopro e fogo meu espírito, heya, heya, heya, heya, heya, hey, ho...

Teatro Municipal Casa da Ópera, a Tenda Cultural e o Centro de Artes e Convenções da UFOP. A interação com tais espaços ampliou e aprofundou as camadas de significação da experiência na medida em que gerou tensões entre os sentidos dados pelos estímulos dramatúrgicos articulados no contexto ficcional e a materialidade dos lugares, das pessoas e das situações do cotidiano.

A escolha de um texto dramatúrgico contemporâneo que não foi escrito para o público infantil surgiu da necessidade de que o processo estivesse mais focado na exploração das possibilidades

cênicas e performativas do que na narrativa e nos conteúdos (didáticos e moralizantes) da fábula. Tal exploração foi potencializada pela relação com os espaços públicos e com a arquitetura da cidade. O local onde se dá a ação no texto original, por exemplo, foi adaptado para que tivesse ressonância com a realidade das crianças, para que os arredores da escola fossem também espaços de ritualização e de jogo: a história originalmente ambientada num parque de diversões itinerante passou a ser ambientada numa tenda do circo¹² presente no bairro. O Teatro Municipal Casa da Ópera, espaço público normal-

A mulher-alvo | Foto: Autor/Divulgação



M

¹²Tenda Cultural da Estação Ferroviária localizada no bairro da Barra.

mente não frequentado pelas crianças, foi explorado na ação como o local de encontro das crianças com os personagens para o resgate de suas memórias. A Casa da Ópera, construída em 1769, é o teatro mais antigo em funcionamento das Américas. A tenda e o teatro, espaços presentes nos trajetos das crianças, mas não frequentados, foram ressignificados pelo contexto da ficção. A ação artística, portanto, promoveu novos olhares e novas relações com a arquitetura e com os espaços públicos da cidade.

Desde 2015, o projeto “Teatro Contemporâneo e Infância” já envolveu cerca de cinquenta crianças, professoras, estagiários e funcionários da escola e mais de vinte atores e atrizes da cidade de Ouro Preto. Como forma de aprofundamento do trabalho, optou-se por manter as ações com as mesmas crianças por todo o período do projeto. Já é possível afirmar, porém, que a presença marcante dos artistas na escola, impacta toda a comunidade escolar. As ce-

nas, performances e dramatizações, que ocorrem em vários espaços da instituição, estimulam reflexões quem tocam em questões sociais, raciais e de gênero. O projeto busca explorar diferentes perspectivas da criação artística, da formação do ator e da pedagogia do teatro e busca positivar os conhecimentos e os modos de produção de cultura que as crianças trazem para as relações de parceria que se estabelecem entre elas e os adultos. Por ter um caráter de pesquisa em andamento, e como grande parte dos atores e das atrizes envolvidos nas ações também são professores e professoras de teatro, o projeto busca estimular a constante revisão de procedimentos artísticos e pedagógicos que são investigados nas experiências. Com o objetivo de olhar criticamente para automatismos e estereótipos resultantes de visões adultocêntricas de arte e de infância, as ações buscam abrir um importante espaço de reflexão sobre as formas de fazer e de ensinar arte para crianças.

Referências

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

FERREIRA, Melissa da Silva. *Da Scuola Sperimentale di Teatro Infantile ao Metodo Errante: articulações entre a criação artística e a experiência estética na Societàs Raffaello Sanzio*. In: Desgranges, Flávio; SIMÕES, Giuliana. *O Ato do Espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas*. São Paulo, Hucitec, 2017.

FERREIRA, Taís. *Teatro infantil, crianças espectadoras, escola – Um estudo acerca de experiências e mediações em processos de recepção*. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MACHADO, Marina Marcondes. *Teatro e infância, possíveis mundos de vida (e morte)*. In: *Revista Aspas (USP)*, n.2, v.4, 2014.

PUPPO, Maria L.S.B. *No reino da desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ROCHA, Winny Silva da. *Relações étnico-raciais e pedagogia do teatro: o ritual na escola*. Ouro Preto, 2016. (Não publicado).

Textos dramáticos pra crianças – Onde buscar? Onde encontrar?

Ângela de Castro Reis

Resumo

Buscando responder à pergunta proposta como tema para reflexão, o texto se detém sobre a definição de “dramaturgia como um texto escrito por um autor”. Tendo em vista o reduzido espaço no mercado editorial brasileiro para autores de teatro para crianças, cresce a importância dos acervos documentais on-line, que concentram inúmeros títulos e documentos ligados ao tema. São examinados os sites do Centro de Documentação (CEDOC) da FUNARTE, do CBTIJ – Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude e do CEPETIN- Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantil, que oferecem textos dramáticos e críticos sobre teatro para crianças.

Palavras-chave: teatro para crianças; dramaturgia para crianças; acervos on-line.

No texto Segredos do Teatro: Dramaturgia¹ a autora cubana Magaly Muguercia indaga o significado desta palavra, a partir da observação de que não apenas “a usamos cotidianamente”, como também há vários significados para a mesma: a obra escrita (sendo dramaturgo “aquele que escreve obras de teatro”); a estrutura de um texto teatral, “incluídos os elementos relativos ao espetáculo que o texto sugere”; o trabalho feito por um integrante especial do grupo teatral (“uma espécie de alter ego do diretor, que tem conhecimento da história, da teoria e da prática teatral e que ajuda ao diretor, e a toda equipe, a realizar cenicamente suas visões”); o dramaturg; “a maneira que um espetáculo se organiza para produzir sentido” (s/d, s/p).

A

¹Sem indicação de fonte ou data, o texto está disponível no site do CBTIJ: < <http://cbtij.org.br/segredos-teatro-dramaturgia/>> Acesso em 01/07/2017.

Entre tantas definições, me deterei aqui em especial sobre a primeira elencada por Muguerca (“dramaturgia como um texto escrito por um autor”), buscando responder à pergunta proposta como tema para minha reflexão: textos dramáticos para crianças: onde buscar? Onde encontrar?

Em ensaio na revista *Repertório*, do PPGAC da UFBA, Raimundo Matos parte do princípio de que o teatro feito para crianças “não tem encontrado o merecido lugar nas pesquisas em Artes Cênicas” (2010, 85). Após inventariar algumas pesquisas sobre o tema (dissertações defendidas no PPGAC da UFBA, bem como alguns títulos publicados em SP), o autor detém-se na publicação de peças, quando, em sua opinião,

o problema se torna maior. O mercado editorial brasileiro reserva pouco espaço para os autores de dramaturgia para crianças. Na verdade, de um modo geral, as editoras não primam por publicar as peças teatrais. (...) Assim, os textos se perdem nas gavetas. Mesmo os textos levados à cena, em sua maioria, não recebem a chancela do imprima-se. (...) O foco de interesse das editoras recai nos autores consagrados, com possibilidade de venda. (...) No caso da dramaturgia para crianças, a escassez se torna perversa (LEÃO, 2010, 86).

Em nota, observando que algumas editoras e autores fogem a esse padrão (como a Letras & Letras (SP), que editou vários títulos de Vladimir Capelas, ou Flávio de Souza, que tem muitos textos publicados) o autor enfatiza ainda que “a Funarte publica

os autores premiados nos concursos de dramaturgia, mas o número de títulos é pequeno, se pensarmos na produção textual de qualidade de ontem e de hoje” (LEÃO, 2010, 86).

Assim, diante desse panorama, cresce a importância dos centros de documentação, que concentram inúmeros títulos e documentos ligados ao tema do teatro para a infância. Especial atenção merece o Centro de Documentação (CEDOC) da FUNARTE, que se destaca dentre as unidades de informação em arte e cultura existentes no Rio de Janeiro e mesmo no Brasil: segundo Filomena Chiaradia, “é provavelmente a maior biblioteca especializada em teatro e fotografia, sendo ainda da maior importância para as pesquisas nas áreas de dança, circo, música, ópera, artes plásticas e gráficas” (2012, 87). Espaço privilegiado de preservação da memória cultural do país, o CEDOC reúne um acervo que, em 2012, contava com cerca de um milhão de documentos, abrangendo a documentação oriunda de instituições extintas no Governo Collor, como a antiga FUNARTE, ligada às artes visuais (1975-1990); a FUNDACEN (1987-1990) e a Fundação do Cinema Brasileiro (1987-1990), bem como de suas antecessoras: o Serviço Nacional de Teatro/SNT (fundado em 1937), o Instituto Nacional do Cinema Educativo/INCE (fundado em 1936); o Instituto Nacional do Cinema (fundado em 1966) e a Embrafilme (fundada em 1969) (Chiaradia, 2012, 88).

²Em 02 de julho de 2017.

Captura de tela: Autor/Divulgação

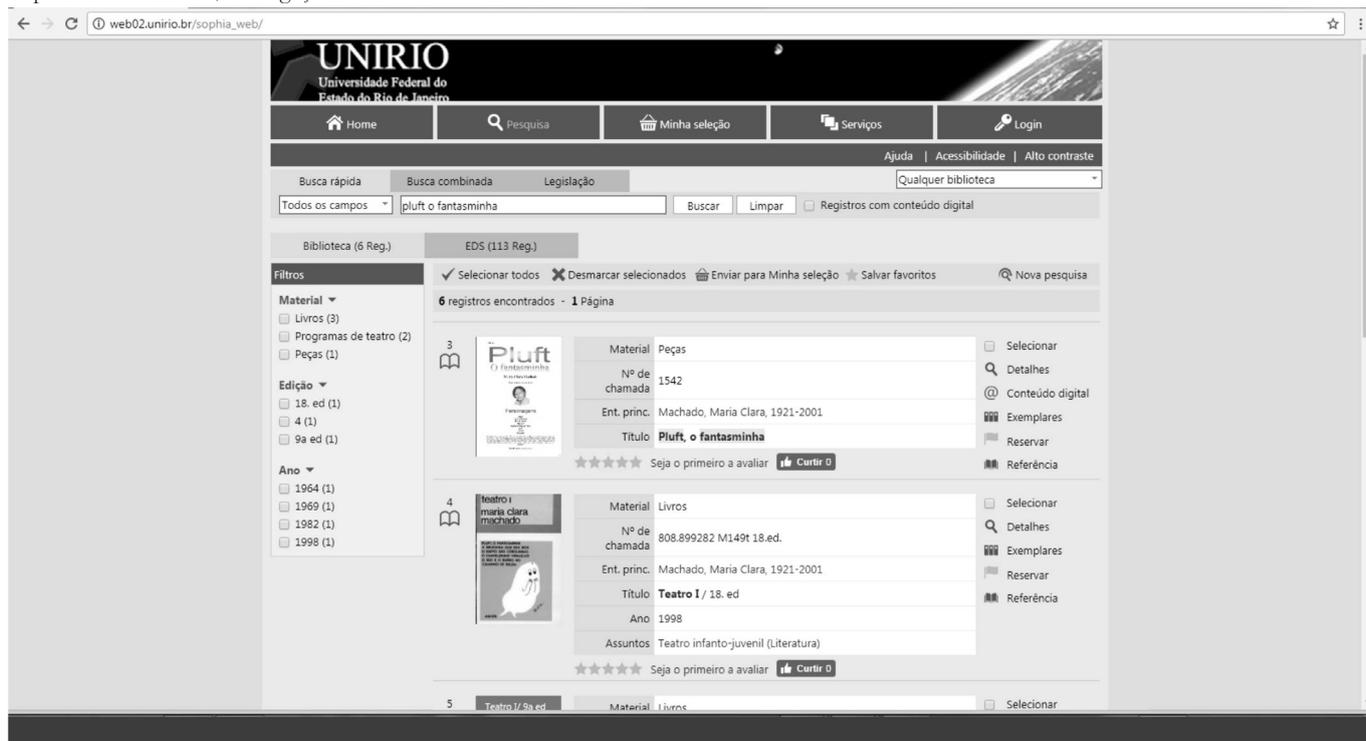


Página inicial do acervo on-line do Centro de Documentação da Funarte

Uma grande parte do rico acervo da instituição está disponível on-line, no endereço http://cedoc.funarte.gov.br/sophia_web/ (imagem abaixo). Em consulta feita a partir do termo “teatro infantil”², foram

encontrados 2.760 registros. Aplicando-se alguns filtros, o resultado ainda continuou expressivo: na pesquisa por “peça teatral”, surgiram 2.122 títulos; por “capítulo/peça teatral”, 638 títulos, todos em por-

Captura de tela: Autor/Divulgação



Ficha on-line de Pluft, o fantasmilha, de Maria Clara Machado (CEDOC/FUNARTE)

tuguês. Ampliando-se a consulta para obras em outros idiomas (espanhol, inglês, francês, português/francês/italiano, português/francês/espanhol), os registros encontrados somam 2.805 títulos. Mesmo em uma pesquisa superficial, percebe-se a riqueza do acervo, que reúne obras de diferentes épocas; de diferentes locais do Brasil e do mundo; publicados, datilografados, ou mesmo manuscritos. Nas fichas on-line, são listados detalhes das obras,

que, se em sua maioria relacionam-se à sua classificação bibliográfica, interessam diretamente aos consultantes, como o número e gênero de personagens dos textos teatrais.

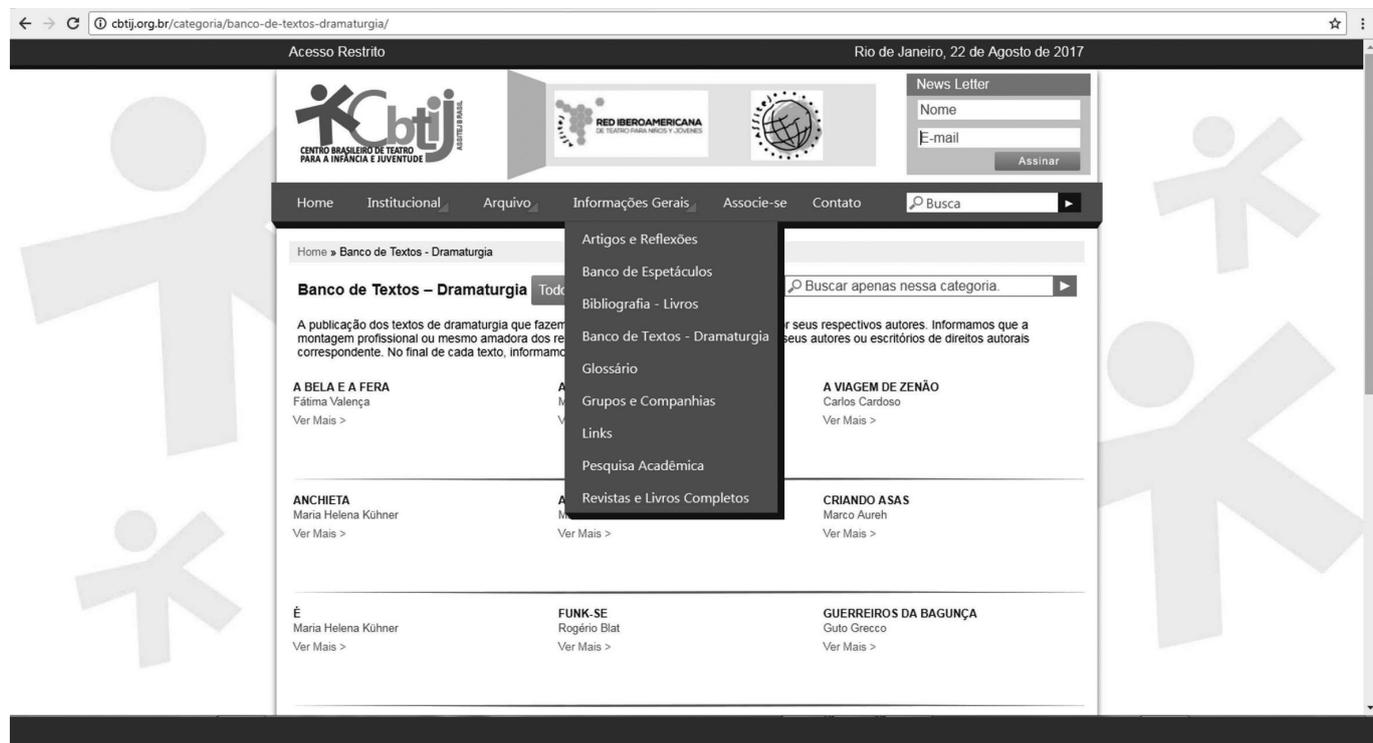
Além de instituições públicas, é preciso destacar o esforço feito por associações no sentido de contribuir para a preservação da memória das artes e da cultura no Brasil, buscando facilitar o acesso a materiais diversos. Dentre as existentes na cidade do

Rio de Janeiro (meu lugar de origem, residência e trabalho), menciono o CBTIJ – Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude (associação fundada em dezembro de 1995), e o CEPETIN - Centro de Pesquisa e Estudo do Teatro Infantil (fundado em janeiro de 2006). Ambos disponibilizam peças teatrais em seus sites, bem como textos críticos sobre o teatro para infância e juventude, a partir dos quais podemos pensar em dramaturgia não apenas

no sentido tradicional mas como uma das acepções elencadas por Magali Muguercia (s/d, s/p), na qual o texto é um dos inúmeros aspectos que fazem parte da criação cênica.

No site do CBTIJ³, destaco itens importantes como Arquivo, que reúne críticas – um material precioso de pesquisa, entre as quais se encontram análises de espetáculos escritas por Dib Carneiro Neto para a revista Crescer, e críticas de outros au-

Captura de tela: Autor/Divulgação



Site do CBTIJ – Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude

A

³Ficha on-line de Pluft, o fantasma, de Maria Clara Machado (CEDOC/FUNARTE)

tores, como Aimar Labaki, Alberto Guzik, Ana Maria Machado, Armindo Blanco, entre outros -, entrevistas, verbetes sobre história do teatro infantil e dos festivais, prêmios teatrais; e Informações gerais, com os tópicos artigos e reflexões, com 154 títulos; banco de espetáculos; bibliografia – livros (subdivido em “textos teatrais” e “textos teóricos”, com 37 títulos de diferentes naturezas); banco de textos – dramaturgia (que conta com 23 títulos de diferentes autores); glossário; grupos e cias; links; pesquisas acadêmicas; revistas e livros completos.

No site do CEPETIN⁴, verifica-se o mesmo esforço em contribuir para a reflexão e memória das artes brasileiras no campo específico do teatro para a infância e juventude. Oferecendo várias entradas para navegação, como CEPETIN, Artigos, Texto para download, Espetáculos recomendados e Prêmio Zilka Salaberry, em especial no segundo item é possível encontrar o expressivo número de mais de uma centena de textos teóricos de grande qualidade.

Por fim, menciono ainda o Portal Teatro sem cortinas⁵, iniciativa do Prof. Dr. Alexandre Mate, do Instituto de Artes da UNESP, que, embora ainda em construção, tem o objetivo “de ser um completo centro de arquivos sobre teatro mundial e brasileiro online”, no qual “quem tem interesse na área do teatro pode localizar textos dramaturgicos, textos teóricos, imagens, fotos e artigos de professores/professoras, funcionários/funcionárias e estudantes do Instituto de Artes da UNESP e de fora dele” (texto do site).

Ao me deter em especial sobre alguns materiais disponíveis na internet, relembro o grande historiador Carlo Ginzburg (nascido em 1939, na Itália), que, discorrendo sobre a História na era do Google⁶ chama a atenção para a potência dessa fer-

ramenta. Em palestra no Seminário Fronteiras do pensamento (em Porto Alegre, em 2010) o historiador, de modo a contextualizar o assunto de que irá tratar em sua fala, menciona seu primeiro livro, *Il benandanti*, publicado em 1966, baseado em uma série de julgamentos promovidos pelo tribunal Inquisitório em Friuli, na Itália, entre os séculos XVI e XVII, em que eram investigados camponeses que, nascidos com a bolsa amniótica intacta, deram origem a um culto pagão-xamânico baseado na fertilidade da terra, mais tarde transformado em verdadeira lenda. Em seguida, detém-se longamente sobre o contato travado entre ele e uma jovem siberiana nomeada como Diana, que algumas semanas antes da palestra tinha-lhe enviado uma carta acreditando ser, tal como as figuras estudadas longamente pelo intelectual, uma benandanti – parecendo à jovem que as crises por ela sofridas (e identificadas por Ginzburg como epiléticas) eram um indício desta semelhança. Narrando sua incredulidade ao receber a mensagem de Diana e seu percurso para certificar-se de que Diana não era uma impostora (escrevendo para amigos de Friuli pedindo que descobrissem o e-mail de um salesiano que vivia em Moscou e que confirmou a identidade da jovem, bem como sua interlocução com a própria), Ginzburg conclui:

Google, esse poderoso instrumento de homogeneização cultural e, portanto, de controle, ainda que indireto, pode ser usado de maneiras diferentes e imprevisíveis. Por exemplo, ajudando uma garota siberiana a se subtrair de seu destino ou do que parecia a ela ser seu destino, construindo um pedaço de identidade totalmente estranha ao contexto em que ela vive. Em poucos minutos, Diana aboliu

⁴Consultado em 02/07/2017.

⁵Consultado em 05/07/2017.

⁶Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CqXP9taRUvA>> Acesso em 01.08.2014. Transcrição da autora.

tempo e espaço, cinco séculos, 15 mil quilômetros, oito fusos horários (GINZBURG, 2010).

Assim como o Google permitiu à jovem Diana reelaborar “de forma autônoma, de uma maneira anti-histórica, uma tradição histórica que havia apenas a alcançado como um eco indireto” (GINZBURG, 2010), também podemos e devemos usar a internet como um meio para vencer as dificuldades impostas - cada vez mais - à produção e fruição da cultura e à construção da cidadania no Brasil.

Por fim, encerro minha reflexão mencionando ainda o belo texto de Flavio Desgranges, *A experiência teatral como prática educativa: a posição do espectador*, do livro *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo* (2011). Partindo da indagação de como pensar a prática do teatro como atividade educacional, ou ainda, como compreender o valor pedagógico inerente à experiência proposta ao espectador teatral, o autor menciona uma pesquisa realizada pelo educador Philippe Meirieu, em 1992, com crianças extremamente desfavorecidas da periferia da cidade de Lião, em seu país, a França.

Entrevistando tais crianças, de idades entre seis e doze anos, e que se sentiam fracassadas pessoal e socialmente, Meirieu percebeu que uma de suas características “era a absoluta incapacidade de pensar uma história, de pensar a própria história” (MEIRIEU, 1993, 14, apud DESGRANGES, 2011, 22). Ao lhes pedir para contar as suas histórias, encontrava

uma grande dificuldade dessas em se referir ao passado - mesmo o passado recente -, dificuldade em articular a linguagem para falar da própria vida, o que se constituía como uma relevante deficiência, pois, segundo Wittgenstein (apud Alves, 2001, p.27) “os limites da minha linguagem denotam os limites do meu

mundo”. A dificuldade para articular o discurso revela a pouca aptidão tanto para criar compreensões possíveis (e ampliar suas percepções) para os fatos do cotidiano, quanto

para atribuir sentido à própria existência. A incapacidade de contar a própria história estava relacionada, portanto, com a falta de condições para organizar e compreender o seu passado, o que indicava ainda de dificuldade de situar-se no presente e de projetar-se no futuro (DESGRANGES, 2011, 22).

Flávio Desgranges descreve ainda outras etapas da pesquisa do educador francês e sua percepção de que mesmo as crianças mais velhas eram incapazes, por exemplo, “de utilizar expressões tão comuns e fundamentais para dar sentido à vida, tais como: “foi a partir deste momento que eu compreendi”, “teve um momento em minha vida que aconteceu isso e me levou a decidir isso”, “eu descobri que”, etc” (2011, 22-23). A linguagem utilizada pelas entrevistadas foi um elemento fundamental de análise, na medida em que o educador percebeu que as crianças utilizavam com frequência

o “você” e o “a gente” para falar de si, e quase nunca o pronome “eu”, como se não se sentissem autorizados a reconhecer a própria capacidade de construir e compreender o fato de que compõem a sua história, tornando-se de fato autores e sujeitos dessa história (2011,23).

No entanto, Meirieu observou que as crianças habituadas a frequentar salas de teatro, de cinema, e a ouvir histórias demonstravam

maior facilidade de conceber um discurso narrativo, de criar histórias, e de organizar e apresentar os acontecimentos da própria vida. A investigação indica, assim, que quem

sabe ouvir uma história sabe contar histórias. Quem ouve histórias, sendo estimulado a compreendê-las, exercita também a capacidade de criar e contar histórias, sentindo-se, quem sabe, motivado a fazer história (DESGRANGES, 2011, 23).

Acreditando, como Desgranges, que “apropriar-se da linguagem [teatral] é apropriar-se da história, conquistando autonomia para compreendê-la e modificá-la a seu modo” (2011, 24), celebro a todos que seguem no importante e necessário caminho de produzir dramaturgia (s) no Brasil, e em especial no Brasil de 2017, no qual torna-se cada vez mais necessário (re)construir histórias.

Referências

DESGRANGES, Flavio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: HUCITEC, 2011.

GINZBURG, Carlo. *História na era do Google*. Palestra proferida no evento *Fronteiras do pensamento*, em 29/11/2010, em Porto Alegre. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=CqxP9taRUvA>> Acesso em 01.08.2014.

LEÃO, Raimundo Matos. *Teatro para crianças: dramaturgia e encenação*. In: *Repertório: teatro e dança*, ano 13, número 14, 2010, p. 85-96.

MUGUERCIA, Magali. *Segredos do teatro: dramaturgia*. Disponível em: <<http://cbitj.org.br/segredos-teatro-dramaturgia/>> Acesso em 01/07/2017.

Sites consultados:

CBTIJ: <http://cbitj.org.br/>

CEDOC/ FUNARTE: http://cedoc.funarte.gov.br/sophia_web/

CEPETIN: <https://www.cepetin.com.br/>

Portal Teatro sem cortinas: <http://www.teatrosemcortinas.ia.unesp.br/>

“A Menina Lia” | Cia do Fubá | São Paulo | SP | Foto: Kim Teixeira Jr.
Espetáculo selecionado para o Participante do 21 Fenatão

BIBLIOTECA



CURRÍCULOS ▶

Ângela de Castro reis

Mestre e Doutora em Teatro pela UNIRIO. Foi professora da Escola de Teatro da UFBA (2004 a 2016) e Pesquisadora Visitante (bolsista Faperj) na UNI-RIO (2011). Atuando como docente nesta Universidade desde 2012 (em Acordo de Cooperação Técnica até 2016), atualmente é Chefe do Departamento de Ensino do Teatro e membro dos Programas de Pós-graduação em Artes Cênicas (PPGAC) e em Ensino de Artes Cênicas (PPGEAC). É autora dos livros *Cinira Polônio, a divette carioca: estudo sobre a imagem pública e o trabalho de uma atriz no teatro brasileiro da virada do século XIX* (Prêmio Arquivo Nacional de Pesquisa, 1999), *A tradição viva em cena: Eva Todor na Companhia Eva e seus artistas* (7Letras, 2013) e *Lembrança gravada: atores e atrizes nos logradouros do Rio* (Folha Seca, 2016); organizou (com Maria Helena Werneck) o livro *Rotas de Teatro entre Portugal e Brasil* (7Letras, 2013). É jurada do Prêmio de Teatro para Crianças do CBTIJ (Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude).

Gilka Girardello

Graduada em Comunicação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1978), mestrado interdisciplinar em Ciências Humanas pela New School for Social Research de Nova York (1990) e doutorado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (1998). Realizou pós-doutorado no Programa de Educação Urbana da City University of New York (Pesquisadora Visitante/Fulbright/CAPES 2010/2) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (2011/1). Professora associada da Universidade Federal de Santa Catarina, atua na graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, dentro da Linha Educação e Comunicação, pesquisando principalmente os seguintes temas: comunicação, cultura, infância, imaginação, narrativa e formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.

Luvel Garcia Leyva

Pedagogo, crítico e pesquisador teatral. Doutorando do Programa de Pós-graduação Artes Cênicas (PPAC) da ECA/USP. Bolsista de Doutorado da FAPESP (2016-2019). Possui Mestrado em Artes pelo Programa de Pós-graduação Artes Cênicas, Área de Concentração Pedagogia Teatral da Universidade de São Paulo (2015). Possui graduação em Arte Teatral perfil teatrologia na Faculdade de Artes Cênicas do Instituto Superior da Arte de Cuba (2004) bem como Diplomado em Trabalho Comunitário na Educação Popular na Associação de Pedagogos de Cuba (2007). Tem trabalhado no campo da Cooperação Internacional em projetos de desenvolvimento cultural e educativo infantil e juvenil, com entidades internacionais (IDEA), com a ONG suíça Zunzún (em parceria com a Academia Suíça para o Desenvolvimento), com a ONG italiana GVC ONLUS – Grupo de Voluntariado Civile- (em parceria com a União Europeia), entre outras. Foi professor em várias instituições da Educação Artística em Cuba.

C

Marcelo Romagnoli

É dramaturgo e diretor, atuando nos teatros adulto e infanto-juvenil na cidade de São Paulo desde 1994. Formado em Direção Teatral pela ECA/USP e em História da Arte pelo Instituto Lorenzo de Médice em Florença-Itália. Escreve regularmente para crianças e jovens, assinando 21 textos encenados por diversos grupos e elencos, além da Banda Mirim, onde é diretor e autor. Entre os prêmios recebidos, destacam-se da Associação Paulista dos Críticos de Arte APCA 2012 e Coca-Cola FEMSA 2012 de Melhor Texto por “Terremota”; APCA 2010 de Melhor Diretor com o espetáculo “Espoleta”, APCA 2008 Melhor Texto e APCA Melhor Espetáculo com “Sapecado”. Prêmio Coca-Cola Femsas 2008 Melhor Texto com “Sapecado”. Prêmio Cooperativa Paulista de Teatro 2008 Melhor Espetáculo “Sapecado”. APCA 2004 Melhor Espetáculo Musical “Felizardo” e Prêmio FEMSA 2004 Melhor Espetáculo “Felizardo”. APCA 2002 Melhor Espetáculo Infantil “O Retrato de Janete”. Tem cinco livros publicados: “A criança mais velha do mundo” (Panda Books) ; “Os mundo de Teresa” (Cia das Letras); “Sete textos de teatro para crianças e jovens” (Secretaria de Cultura de SP); “Filosofia da Revolução” (British Council) e “Terremota” (Cia das Letras).

Melissa Pereira

Professora substituta do Departamento de Artes Cênicas da UDESC. Docente do Mestrado Profissional em Artes (UDESC). Docente no Curso de Pós-Graduação Lato Sensu Arte no Campo (UDESC). Doutora em Teatro pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestre em Teatro e Graduada em Artes Cênicas na UDESC. Integrante do grupo de pesquisa (CNPq) Percursos de Performatividade. Atriz/performer, diretora teatral e produtora cultural. Profissionalmente atua, principalmente, nas seguintes áreas: ensino do teatro, direção de atores e produção teatral. Atualmente faz pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto.

Taís Ferreira

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia e Università di Bologna (Itália). Atriz, pesquisadora e professora de teatro, é bacharel em Artes Cênicas (Interpretação Teatral) pela UFRGS. É Mestre em Educação pelo PPGEduc/UFRGS, é docente em cursos de graduação de universidades como UCS, UFRGS, UFSM e UFPel, na área de teoria e história do teatro, pedagogia das artes cênicas e formação de professores de teatro e dança. Desenvolve trabalhos com dramaturgia e é autora e co-autora de diversos capítulos de livros e artigos científicos. Tem três livros publicados pela Coleção Educação & Arte, da Editora Mediação (voltada para professores): A escola no teatro e o teatro na escola (primeira edição em 2006 e segunda edição em 2010), Teatro e Dança nos Anos Iniciais (2012, com Maria Falkembach, ganhador do prêmio Biblioteca do Professor do MEC, com tiragem de 150.000 exemplares e distribuição em todas as escolas públicas do Brasil) e o recente Artes Cênicas, Teoria e Prática no Ensino Fundamental e Médio (2016, com Mariana Oliveira). Publicou em 2014 seu primeiro livro infantil, contos autobiográficos, intitulado Minicontos da Tati, Tatá, Tís, Tisoca...